

# **Der Hochschulzugang**

**Eine bildungs- und organisationssoziologische Untersuchung  
der Reform der Hochschulzulassung durch  
Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren**

**Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität**

**München**

**vorgelegt von**

**Maren Katia Täger**

Erstgutachterin: Prof. Jutta Allmendinger, Ph.D.

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans J. Pongratz

Datum der mündlichen Prüfung: 15.02.2010

## **Danksagung**

Den bildungspolitischen Anstoß und weitsichtigen Blick für diese Untersuchung hat mir Frau Prof. Jutta Allmendinger gegeben, ihr gilt mein herzlicher Dank. Ich habe von den Gesprächen in München, Nürnberg und Berlin weit mehr mitgenommen als die immer wertvollen fachlichen Hinweise zum Forschungsgegenstand. Vielen Dank sagen möchte ich Herrn Prof. Hans Pongratz für seine Unterstützung und die konstruktiven Anmerkungen in der Endphase der Dissertation sowie für seine Bereitschaft, die Zweitbegutachtung der Arbeit zu übernehmen. Zu einer guten Prüfungsatmosphäre während einer nicht alltäglichen Disputation hat Herr Prof. Rudolf Tippelt beigetragen. Auch ihm danke ich sehr für seine Beteiligung an diesem Verfahren.

Dissertationen werden unter höchst persönlichen Lebens- und Arbeitskonstellationen geschrieben. Meine Arbeitskonstellation am Institut für Soziologie an der LMU München als wissenschaftliche Mitarbeiterin war in den letzten Jahren für mich eine wissenschaftliche und persönliche Bereicherung, zu der maßgeblich die hohe erlebte Kollegialität am Lehrstuhl und im Haus beigetragen hat. Die größte Unterstützung im Dissertationsalltag habe ich von Judith Offerhaus erfahren und ich danke ihr an dieser Stelle von Herzen. Dank meinem Kollegen Dr. Christian Ganser und seinen Freitagseinsätzen hat die Dissertation auch eine äußere Form bekommen. Das aufwendige Korrekturlesen hat äußerst umsichtig und urteilssicher Karl Herbst übernommen.

Ich möchte diese Arbeit meinen Eltern widmen.

## **Zusammenfassung**

Die im Juli 2004 im Siebten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) rechtlich konstituierte Reform der Hochschulzulassung ist in der vorliegenden Arbeit Gegenstand einer sozialwissenschaftlichen Analyse. Im Mittelpunkt der Reform steht die Abkehr von der bisherigen Zulassungspraxis, auf der einen Seite bundesweit zulassungsbeschränkte Studienplätze über die ZVS zentral gesteuert und reguliert zu vergeben und auf der anderen Seite das Abitur als eine *ex ante* hinreichende Berechtigung für die Aufnahme eines Studiums zu werten. Die erkenntnisleitende Fragestellung besteht darin, mögliche Wirkungen der Neugestaltung und -organisation des Hochschulzugangs durch *hochschuleigene und fachspezifische Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren* zu identifizieren, vor dem Hintergrund bildungs- und organisationssoziologischer Annahmen und Einflussfaktoren theoretisch zu reflektieren und in einem Fallbeispiel für einen sozialwissenschaftlichen Studiengang empirisch aufzubereiten. Der Forschungsansatz beschränkt sich dabei nicht nur auf den unmittelbaren Zugang zur Hochschule und die Organisation Hochschule. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich strukturelle Veränderungen der Bedingungen der Studienplatzvergabe und des Hochschuleintritts für die verschiedenen Akteure (Studienplatzbewerber, Hochschulen, Fächer, Gesamthochschulsystem) und die beim Hochschulzugang interagierenden Organisationen (Schule, Hochschule, Arbeitsmarkt) nachweisen lassen und somit weitreichende *spill-over*-Effekte auslösen. Aus diesem Grund wählt die Arbeit eine *prozessuale, multiperspektivische* Herangehensweise auf den Untersuchungsgegenstand *Reform des Hochschulzugangs*.

Ausgehend von der Umschreibung der Zielsetzung der Untersuchung werden in **Kapitel 1** die bildungs- und hochschulpolitischen Bestimmungsgründe für eine Reform des Hochschulzugangs diskutiert. Hochschulpolitisch sind zwei Argumentationslinien von zentraler Bedeutung: erstens *quantitative* Argumente mit der Begründung, den Zugang zu Hochschulen und der akademischen Tertiärausbildung entweder expansiv („Massenuniversität“) oder aber restriktiv („Eliteuniversität“) zu gestalten. Zweitens ist das in der Reformdebatte um Auswahlverfahren angeführte *qualitative* Argument anzuführen, welches von der Erwartung ausgeht, hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren vermögen die so genannte „Passgenauigkeit“ zwischen den Fähigkeiten der potentiellen Studienanfänger und den Anforderungen eines Studienfachs soweit wie möglich vor Aufnahme eines Studiums zu überprüfen und zu optimieren.

**Kapitel 2** reflektiert die historischen, rechts- sowie bildungspolitischen und internationalen Entwicklungen in der Zulassung von Studienberechtigten zu Hochschulen. 1972

hat das Bundesverfassungsgericht in einem Leiturteil zum Hochschulzugang festgestellt, dass allen hochschulberechtigten Bürgern in Anerkennung ihres Teilhaberechts garantiert werden muss, an den vom Staat gebotenen Bildungs- und Lebenschancen gleichberechtigt zu partizipieren (unter der Beachtung einer erschöpfenden Nutzung der Hochschulkapazitäten, *Numerus Clausus*-Urteil). Die jetzige Rückübertragung des (Selbst-)Auswahlrechts an die Hochschulen stellt aber nicht nur eine rechtliche Modifizierung dar, sondern führt zu einer graduellen Aushöhlung des Abiturs als vorrangigem Befähigungsnachweis der allgemeinen Studierfähigkeit, zu einem administrativ-personellen Mehraufwand an den Hochschulen sowie zu einer erhöhten organisatorischen Komplexität der Zulassungsverfahren. Dies offenbaren das als eines der ersten Reformwirkungen aufgetretene Problem der Mehrfachbewerbungen sowie der Zugangsföderalismus in den angewendeten Verfahren und Kriterien der einzelnen Hochschulen und Bundesländer. Hinsichtlich des internationalen Vergleichs ist festzustellen, dass sich das deutsche Zulassungssystem und die hiesige Studienplatzvergabe mit der fächerübergreifenden Einführung von fachlichen und persönlichen Eignungsprüfungen den in internationalen und europäischen Vergleichen gängigen Zulassungsverfahren durch hochschulinterne Auswahl mehr und mehr angleichen.

Die Bildungsexpansion Anfang der 1960er Jahre und der für den tertiären Bereich folgenreiche Öffnungsbeschluss 1977 ließen die Gesamtzahl der Studienberechtigten und Studienanfänger in den letzten drei Jahrzehnten stetig zunehmen. Anhand ausgewählter Übergangsindikatoren und der bildungssoziologischen Empirie in **Kapitel 3** lässt sich festhalten, dass trotz steigender Studienberechtigten-, Studienanfänger- und Studierendenzahlen die Entscheidung für oder gegen eine Studiumsaufnahme (bzw. einen Studienabbruch) von institutionellen, individuellen und sozio-ökonomischen Einflüssen determiniert wird. Abgerundet wird das überwiegend deskriptiv gehaltene Kapitel über die nationalen und internationalen Teilnahmequoten an der Hochschulausbildung von einem ersten Meinungsbild der Studierenden zu hochschuleigenen Auswahlverfahren und den eignungsdiagnostischen Befunden zur Studieneignung und zu validen Auswahlverfahren und -kriterien.

In den bisherigen Beiträgen bleibt eine theoriegeleitete Beleuchtung der intendierten und nicht-intendierten Folgewirkungen, welche von der neuen Zulassungspraxis ausgehen können, weitgehend unbeachtet. **Kapitel 4 und 5** wenden daher bildungs- und organisationssoziologische Theorieperspektiven an, um die komplexen Wirkungen, die von der Neugestaltung des Hochschulzugangs durch die Implementierung hochschuleigener und fachspezifischer Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren auf die verschiedenen Ebe-

nen bzw. Akteure ausgehen, zu beschreiben und prospektiv zu hinterfragen. Im Mittelpunkt der bildungssoziologischen Erörterungen steht die offene Frage, ob sich durch hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren die individuellen und gesellschaftlichen Chancen- und Ungleichheitsstrukturen im Zugang zur Hochschulbildung verändern. Der Zugang zur Hochschule über Auswahlverfahren lässt entweder funktionalistische oder konflikttheoretische Lesarten zu. Daraus resultieren unterschiedliche Einschätzungen über die Wirkung von hochschulinternen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren.

Organisationssoziologisch richtet sich die Perspektive auf die durch hochschuleigene Auswahlverfahren gewonnene (Akteurs-)Autonomie der Hochschulen und die damit verbundenen internen und externen Organisations- und Steuerungsaspekte bei solchen Verfahren der Studienplatzvergabe. Durch die Zunahme an unterschiedlichen Verfahren der Auswahl von Studienbewerbern kommt es zu einem wachsenden Prozess der Differenzierung zwischen einzelnen Hochschulorganisationen, einzelnen Fächern und Gruppen von Studierenden. Das bisherige bildungspolitische Postulat der Gleichheit von Hochschulen verliert nicht zuletzt durch die Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und die Freiheit der Hochschulen, diese als wirksames Selektionsinstrument für die Zusammensetzung ihrer zukünftigen Studierenden anzuwenden, an Bedeutung. Die Beziehungsdichte und -komplexität der Organisation Hochschule bewirkt, dass die Reform des Hochschulzugangs zu einer Organisationsreform führt. Diese hat vielfältige Auswirkungen auf die unterschiedlichen Akteurs- und Aggregationsebenen innerhalb und außerhalb des Organisationsgefüges Hochschule/Hochschulsystem. Aus organisationssoziologischer Perspektive ist zusammenfassend festzuhalten, dass Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren eine gravierende Strukturänderung im Zugang zur Organisation Hochschule auslösen und realiter neue Handlungs- und Gestaltungsfolgen für die Fächer mit sich bringen.

Von der neuen Handlungsfreiheit des Selbstauswahlrechts und der autonomen Vergabe „ihrer“ Studienplätze durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren macht inzwischen eine Vielzahl von Hochschulen und Studiengängen Gebrauch. Nach den Befunden einer Fallstudie zum Eignungsfeststellungsverfahren des Faches Soziologie an der LMU München begrüßt die Mehrheit der befragten Studienplatzbewerber die Implementierung eines solchen Verfahrens der Studierendenauswahl (**Kapitel 6**). Nach Meinung der befürwortenden Studenten würden durch dieses Verfahren vor allem „Verlegenheits- und Parkstudenten“ nicht mehr die Lehrveranstaltungen frequentieren, so dass nur originär fachlich interessierte Studierende des jeweiligen Faches in den Lehrveranstaltungen anzutreffen seien. Wie die Studienbewerberzahlen des Instituts für Soziologie an der LMU

München und anderer Fachbereiche mit Eingangsprüfungen zeigen, hat die Einführung von fachlichen Eignungsprüfungen in den ersten Jahren zu einer deutlichen Selbstselektion von Studieninteressenten bei der Bewerbung für diese Fächer geführt. Eine weitere von der Reform intendierte Folge sich vermindender Schwund- und Abbrecherquoten hat sich für das Studienfach Soziologie bestätigt: Die Schwundquote konnte bis zum dritten Fachsemester um die Hälfte reduziert werden. Sie betrug im Zeitraum Wintersemester 1996/97 bis 2003/04 28,6% und verringerte sich seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im Wintersemester 2004/05 bis 2008/09 auf 14,3%.

Resümierend sind folgende Argumente festzuhalten (**Kapitel 7**): Die fachspezifische Auswahlpraxis sollte von den autonom agierenden Hochschulen nicht dazu genutzt werden, ihre Studienplätze durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zu rationieren oder sanktionieren. Vielmehr sollten die neuen Möglichkeiten der Studienplatzvergabe als Allokationsmodell genutzt werden, welches die Verbesserung von Übergang, Zugang und Zulassung zur Hochschule unter der Prämisse der „Passgenauigkeit“ von Anforderung, Motivation und Eignung zwischen Fach und Studienbewerber anstrebt. Befragungsergebnisse der HIS-Studie „Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen“ (2009) zeigen, dass 18% der Exmatrikulierten ihr vorzeitiges Beenden des Studiums mit mangelnder Studienmotivation begründen. Diese Studierenden haben sich mit „falschen“ Erwartungen an fachliche Inhalte sowie Bedingungen und Anforderungen des Studiums immatrikuliert. Fachliche Eignungsprüfungen wirken diesen Abbruchmotiven entgegen, indem die Studienplatzbewerber bei ihrer Studienfachwahl zum ersten Mal mit Inhalten und Methoden des Faches in Berührung kommen. Wenn diese ersten Kontakte zum Fach und zur Hochschule in den vor Ort stattfindenden Auswahlverfahren durch Studierfähigkeitstests oder Auswahlgespräche auch nur relativ kurz und oberflächlich ausfallen, so dürften die Eindrücke und das Ergebnis dieser Prüfung doch aufschlussreich für die Studienberechtigten sein. Verlaufen Studienfachwahl, Studienortwahl, Bewerbung, fachliches Auswahlverfahren und anschließende Immatrikulation kohärent, ist davon auszugehen, dass von Seiten der Studierenden die individuelle Identifikation mit dem gewählten Fach und die Bindung an die gewählte Hochschule intensiver ausfallen als bisher (Verbesserung des organisationalen *Commitments*).

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>11</b>
<b>1 Aktualität und Zielsetzung der Untersuchung: Bildungs- und organisationssoziologische Perspektiven auf die Neugestaltung des Hochschulzugangs</b>	<b>13</b>
1.1 Bildungs- und hochschulpolitische Bestimmungsgründe für eine Reform des Hochschulzugangs.....	15
1.2 Die Reform des Hochschulzugangs in einer prozessualen Untersuchungsperspektive .....	18
1.3 Terminologische Definitionen zu Hochschulzugang, Hochschulzulassung und Studierfähigkeit .....	20
1.4 Stand der Forschung.....	22
1.5 Aufbau der Arbeit.....	24
<b>2 Der Hochschulzugang: Historische, rechtliche, bildungspolitische und internationale Perspektiven</b>	<b>27</b>
2.1 Historischer Rückblick auf die Regulierung des Hochschulzugangs .....	28
2.2 Rechtliche Entwicklung der Hochschulzulassung seit den 1970er Jahren.....	34
2.3 Die Reform des Hochschulzugangs: Das Selbstauswahlrecht der Hochschulen...39	
2.3.1 Neuregelungen in der Zulassungspraxis.....	42
2.3.2 Wirkungen der Neuregelung des Hochschulzugangs auf die Zulassungspraxis .....	46
2.3.3 Die Föderalismusreform und ihre Bedeutung für den Hochschulzugang ..	50
2.4 Schnittstellenproblematik zwischen Schule und Hochschule.....	51
2.5 Zulassungsverfahren in anderen Ländern.....	55
2.6 Zulassungsverfahren an privaten Hochschulen in Deutschland .....	64
2.7 Zusammenfassung .....	69
<b>3 Daten und empirische Befunde zum Hochschulzugang</b>	<b>74</b>
3.1 Die quantitative Entwicklung der Studienberechtigten- und Studienanfängerquote in Deutschland und im internationalen Vergleich.....	74
3.1.1 Entwicklung der Studienanfängerquote.....	76
3.1.2 Entwicklung der Hochschulabsolventen- und Studienabbruchquoten.....	78



3.1.3	Betreuung der Studierenden und Studienfachwahl/Leistungskurswahl.....	81
3.1.4	Föderaler Vergleich.....	84
3.1.5	Internationaler Vergleich.....	90
3.2	Bildungssoziologische Befunde zum Zusammenhang von Hochschulzugang und sozialer Herkunft.....	94
3.3	Empirische Befunde zu Studienwahl und Auswahlverfahren: Die studentische Perspektive.....	105
3.4	Forschungsstand und Befunde der Eignungsdiagnostik zu Auswahlverfahren...	107
3.5	Zusammenfassung.....	113
<b>4</b>	<b>Bildungssoziologische Perspektiven auf einen reformierten Hochschulzugang durch hochschuleigene Auswahlverfahren</b>	<b>117</b>
4.1	Konflikttheorie.....	120
	Exkurs: Filter-/Screening-/Signalingtheorie.....	125
4.2	Funktionalismus.....	127
4.3	Elitereproduktion versus Massenbildung: Sponsored versus Contest Mobility ..	133
4.4	Institutionelle und individuelle Einflüsse auf Studienentscheidungen.....	136
4.5	Zusammenfassung.....	139
<b>5</b>	<b>Organisationssoziologische Perspektiven auf einen reformierten Hochschulzugang durch hochschuleigene Auswahlverfahren</b>	<b>146</b>
5.1	Die Hochschule als eine besondere Form von Organisation.....	149
5.1.1	Klassische organisationssoziologische Erklärungsansätze.....	150
5.1.2	Die reformierte Hochschule als korporativer Akteur.....	151
5.2	Hochschulinterne Auswahlverfahren: Organisations- und Steuerungseffekte ....	154
5.2.1	Makroebene der Organisationsumwelt Hochschule.....	155
	Exkurs: Die organisationale Neuausrichtung der ZVS zur Serviceagentur .....	157
5.2.2	Mesoebene: Fächer, Hochschulen und das Gesamthochschulsystem.....	165
5.2.3	Mikroebene: Die Studienbewerber und die „Auswählenden“ .....	176
5.3	Zusammenfassung.....	178
<b>6</b>	<b>Fallstudie: Das Eignungsfeststellungsverfahren im Studienfach Soziologie an der LMU München</b>	<b>184</b>
6.1	Ausgangssituation und Beschreibung des Untersuchungsfelds.....	184

6.2	Ziel der Eignungsfeststellung .....	187
6.3	Vorstellung des Eignungsfeststellungsverfahrens.....	188
6.3.1	Umfang und Inhalt des Eignungsfeststellungsverfahrens .....	188
6.3.2	Feststellung und Bekanntgabe der Ergebnisse.....	189
6.4	Bewerbungssituation seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens .....	189
6.5	Die Befragung der Bewerber .....	191
6.5.1	Befragungsziele.....	192
6.5.2	Untersuchungsinstrument: Fragebogen.....	193
6.5.3	Untersuchungs- und Bewerberpopulation .....	194
6.6	Ergebnisse der Befragung.....	196
6.6.1	Soziodemographische und schulbiographische Merkmale der Bewerber.....	196
6.6.2	Individuelle Bewerbungsverläufe und -strategien der Bewerber.....	197
6.6.3	Individuelle Studienwahl und Informationsverhalten der Bewerber .....	199
6.6.4	Akzeptanz des Eignungsfeststellungsverfahrens .....	202
6.6.5	Passgenauigkeit zwischen Studienanforderungen und Studierfähigkeit ..	203
6.6.6	Arbeitsmarkt/berufliche Aspirationen, Einfluss von Studiengebühren auf die Studienentscheidung und Finanzierung des Studiums.....	206
6.7	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	209
<b>7</b>	<b>Diskussion und Schlussfolgerungen</b>	<b>215</b>
7.1	Die Wahl der Hochschulen: Wie geht die Organisation Hochschule mit der neu gewonnenen Autonomie um?.....	215
7.2	(An-)Forderungen für die Auswahl von Studierenden durch die einzelnen Hochschulen.....	216
7.2.1	Eignung, Passung und <i>Commitment</i> .....	217
7.2.2	Der Übergang von Schule in Hochschule unter der Bedingung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren.....	219
7.2.3	Transparenz, Zugangsföderalismus und Wettbewerb .....	221
7.2.4	Soziale Öffnung oder Schließung? Auswahlverfahren und Fragen der Zugangschancen zur Hochschule.....	223
7.3	Die freie Wahl? Die Studienplatzvergabe im Spannungsfeld von Bewerbern, Hochschulen und Staat .....	225
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>229</b>
	<b>Anhang: Anschreiben, Fragebogen</b>	<b>245</b>

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Interagierende Organisationen beim Hochschulzugang.....	19
Abbildung 2: Studienberechtigte nach Bundesländern 2006.....	85
Abbildung 3: Zulassungsmodi der grundständigen Studiengänge im Sommersemester 2008.....	88
Abbildung 4: Studienberechtigte und Studienanfänger in OECD-Ländern .....	92
Abbildung 5: Vertikaler versus horizontaler Aufbau von Bildungssystemen .....	94
Abbildung 6: Der Bildungstrichter: die soziale Selektion auf dem Weg zum Hochschulzugang .....	96
Abbildung 7: Wahrscheinlichkeiten für das Erreichen einer der vier Bildungsabschlüsse für befragte Männer mit Abitur (Westdeutschland, 30 Jahre und älter) ....	100
Abbildung 8: Studierwahrscheinlichkeit bei den Studienberechtigten 2002 nach Abschlussnote und Bildungsherkunft (in %).....	103
Abbildung 9: Annahmen und Ausgangsprämissen des meritokratisch- funktionalistischen Prinzips.....	130
Abbildung 10: Funktionalistische versus Konflikttheoretische Perspektive .....	142
Abbildung 11: Hochschule/Hochschulzugang als Organisation.....	154
Abbildung 12: Die Bewerbungs- und Immatrikulationsverläufe der Studienbewerber für das Fach Soziologie .....	197
Abbildung 13: Bewerbungsstrategien: Problem der Mehrfachbewerbungen? .....	198
Abbildung 14: Einschätzung von Kriterien zur Studienzulassung.....	203
Abbildung 15: Bewertung von Kenntnissen/Fähigkeiten für das Soziologie-Studium.....	205
Abbildung 16: Anfangskohorten von Studierenden im Zeitraum WS 1997 bis WS 2009/10 (absolute Zahlen) .....	210
Abbildung 17: Schwundquote je Anfangskohorte bis zum 3. Semester im Zeitraum WS 1997/98 bis WS 2008/0 (Angaben in Prozent) .....	211
Abbildung 18: Zugang und Zulassung zum Studienfach Soziologie an deutschen Hochschulen im Vergleich .....	214

Tabelle 1:	Typologisierung von Auswahlverfahren und -kriterien .....	45
Tabelle 2:	Regelungen der Studienplatzvergabe in ausgewählten Ländern .....	57
Tabelle 3:	Gründe für gestiegene/rückläufige Studierbereitschaft .....	77
Tabelle 4:	Entwicklung der Studienabbruchquote an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen, in % .....	81
Tabelle 5:	Studierende pro Professur 2000, 2005, 2006 nach Fächergruppen und Art der Hochschule.....	82
Tabelle 6:	Zulassungsfreie versus zulassungsbeschränkte Studiengänge in den Bundesländern.....	90
Tabelle 7:	Studienberechtigte der Jahrgänge 1990 bis 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang: Anteil derjenigen, die ihre Studienoption nicht einlösen unter Berücksichtigung ihrer sozialen Herkunft (in % der jeweiligen Gruppe).....	104
Tabelle 8:	Studienanfänger, die das ZVS- oder ein lokales Zulassungsverfahren durchlaufen haben (in %) .....	105
Tabelle 9:	Merkmale des Übergangs Schule - Studium bisher und mit hochschulinterner Auswahl .....	138

## **1 Aktualität und Zielsetzung der Untersuchung: Bildungs- und organisationssoziologische Perspektiven auf die Neugestaltung des Hochschulzugangs**

„Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.“ Die verfassungsmäßige Konstituierung einer freien Auswahl der Ausbildungsstätte in Artikel 12, Absatz 1 des Grundgesetzes betrifft auch den Zugang zu Hochschulen<sup>1</sup> als denjenigen Ausbildungsstätten, von denen aus die späteren Berufsanfänger in ihre Tätigkeitsfelder und Arbeitsplätze hinüberwechseln. Die Wahlfreiheit der Ausbildungsstätte bedeutet, dass in Deutschland jeder Bürger einen grundgesetzlich verankerten Anspruch auf einen Hochschulstudienplatz besitzt. Dieser eindeutigen Regelung steht die rechts- und verfassungspolitische Unklarheit und Problematik gegenüber, inwieweit der Staat verpflichtet ist, diesem (Rechts-)Anspruch nachzukommen, und zwar mit der Bereitstellung einer genügend großen Anzahl an entsprechenden Studienplätzen. Die Hochschulen in Deutschland waren bisher darauf ausgerichtet, so viele Studierende wie möglich aufzunehmen, wobei die Aufnahmeentscheidung zum Großteil nicht in eigener (Aus-)Wahl durch die Hochschulen geschah, sondern zentral und nach staatlichen Vorgaben geregelt wurde.

Im Juli 2004 haben Bundestag und Bundesrat eine Reform der Hochschulzulassung beschlossen, die die zukünftige Studienplatzvergabe in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen neu regelt. Diese Regelung betrifft diejenigen Studienfächer, in denen eine Studienplatzvergabe bisher über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) erfolgte. Im Siebten Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG, Inkrafttreten am 4.09.2004) wurde bestimmt, dass ab dem Wintersemester 2005/2006 60% der zulassungsbeschränkten Studienplätze von den Hochschulen selbst vergeben werden dürfen.<sup>2</sup> Die Studienplatzvergabe in den nicht-zulassungsbeschränkten Fächern hingegen erfolgt nach den jeweiligen Landeshochschulgesetzen und auch diese sehen die Übertragung weitreichender Auswahlrechte auf die Hochschulen vor, indem diese und ihre Fakultäten über die Aufnahme ihrer Studierenden selbstständig in so genannten Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren entscheiden können. Allen Reformen und daraus resultierenden Gesetzesänderungen zu Hochschulzugang und -zulassung gemeinsam ist, dass die Hochschulen ihre zukünftigen Studierenden in fachinternen und -spezifischen Auswahlverfahren nach selbst aufgestellten Kriterien auswählen.

---

<sup>1</sup> Unter Hochschulen werden in der vorliegenden Untersuchung Organisationen des Tertiären Bildungsbereiches gefasst, zu denen Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien zählen.

<sup>2</sup> Eine umfassende Darstellung der aktuellen Reform der Hochschulzulassung erfolgt in Kapitel 2.3.

Die erkenntnisleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit besteht darin, *die möglichen Wirkungen der Neugestaltung und -organisation des Hochschulzugangs durch die Implementierung hochschuleigener bzw. fachspezifischer Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren aufzuzeigen und zu analysieren*. Es sollen die Wirkungen, die von veränderten Bedingungen für den Eintritt in die Hochschulen zu erwarten sind, vor dem Hintergrund bildungs- und organisationssoziologischer Annahmen und Einflussfaktoren in Bezug auf den Hochschulzugang theoretisch reflektiert und für ein sozialwissenschaftliches Fallbeispiel empirisch aufgearbeitet werden. Im Mittelpunkt der bildungssoziologischen Erörterungen steht dabei die Frage, ob sich durch hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren die individuellen und gesellschaftlichen Chancen- und Ungleichheitsstrukturen im Zugang zu Hochschulbildung verändern. Organisationssoziologisch richtet sich die Perspektive auf die durch hochschuleigene Auswahlverfahren gewonnene (Akteurs-)Autonomie der Hochschulen und die damit verbundenen internen und externen Steuerungsaspekte bei solchen Verfahren der Studienplatzvergabe.

Der Forschungsansatz beschränkt sich dabei nicht nur auf den unmittelbaren Hochschulzugang und auf die Organisation Hochschule, da eine derartig grundlegende Änderung der Zulassungspraxis an Hochschulen vielfältige und weit reichende *spill-over*-Effekte auslösen kann und wird, die nicht nur individuell und auf die Bildungsstruktur der Gesamtgesellschaft wirken, sondern auch von der Schule über die Hochschule bis vermutlich in den Arbeitsmarkt hinein reichen werden.

Vor diesem Hintergrund sollen schul- und arbeitsmarktrelevante Entwicklungen, die mit der veränderten Zugangs- und Zulassungspraxis in einem wechselseitigen, prozessualen (Wirkungs-)Zusammenhang stehen, ebenfalls Gegenstand der folgenden Untersuchung sein. Dabei steht die Reform des Hochschulzugangs in einem interdependenten Verhältnis mit weiteren Reformfeldern des gesamten Hochschulsystems, insbesondere mit der Einführung von Studiengebühren in einzelnen Bundesländern sowie der neuen konsekutiven Studiengänge (Bachelor/Master). Virulent für die Diskussion um einen reformierten Hochschulzugang ist auch der vergrößerte bildungs- und hochschulpolitische Handlungsspielraum der Bundesländer, die im Zuge der Föderalismusreform die letztendlichen (gesetzgeberischen) Entscheidungsakteure in Bildungs- und somit auch Zugangsfragen sind. Inwiefern diese einzelnen Reformbewegungen ineinandergreifen und gegebenenfalls miteinander in Konflikt geraten, wird ebenfalls Thema der vorliegenden Wirkungsanalyse zum Hochschulzugang sein.

## 1.1 Bildungs- und hochschulpolitische Bestimmungsgründe für eine Reform des Hochschulzugangs

Die Zahl der Studienanfänger an deutschen Hochschulen ist von 163.447 im Jahr 1975 auf 361.459 im Jahr 2007 angestiegen. Diese expansive Nachfrage nach Studienplätzen deutet zwar auf den ersten Blick auf eine zunehmende Partizipation an Hochschulausbildung und die Öffnung des Hochschulzugangs in den vergangenen drei Jahrzehnten hin; auf den zweiten Blick ist hingegen zu konstatieren, dass die Nachfrage nach Studienplätzen und der Eintritt in die Hochschule nicht die *tatsächlich* vorhandenen Übergangspotentiale widerspiegeln. Obwohl sie die Studienberechtigung erlangten, nahm etwa ein Viertel der betreffenden Schüler in den zurückliegenden Jahrgängen ein Hochschulstudium nicht auf (vgl. Bildungsbericht 2008, S. 170). Seit Ende der 1990er Jahre bis 2007 betrug die Studienanfängerquote im Durchschnitt 35,3% und lag damit unter der von bildungs- und hochschulpolitischen Akteuren ausgerufenen Zielausrichtung, 40% eines Altersjahrgangs an die Hochschulen zu führen. Die jüngsten Entwicklungen zeigen jedoch einen Anstieg der Studienanfängerquote auf 39% für das Studienjahr 2008 (Statistisches Bundesamt 2008)<sup>3</sup>. Inwieweit sich diese Entwicklung als ein anhaltender Trend herausstellt und somit das bildungspolitische Ziel von 40% erreicht wird, bleibt vor dem Hintergrund der vermehrten Einführung von hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren abzuwarten.

Begründet wird die Notwendigkeit einer höheren Studienanfängerquote mit der zunehmenden Nachfrage nach akademisch hochqualifizierten Fachkräften (vgl. Bellmann/Velling 2002, Diehr/Velling 2003), dem allgemeinen Qualifikationsanstieg in der Wissensgesellschaft und dem Hinweis, dass in Deutschland Bildung (gesamtgesellschaftliches Humankapital) die wichtigste (ökonomische) Zukunftsressource darstellt (vgl. Reinberg/Hummel 2002, Schettkat 2002). Vergleicht man darüber hinaus Deutschland unter dem Gesichtspunkt der aktuellen Entwicklungen im Hochschulsystem und des Ist-Zustands von Bildungszugang, Bildungserwartung und Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich mit anderen OECD-Ländern, zeigt sich, dass die Bildungsbeteiligung in Deutschland im Tertiärbereich deutlich unter deren Durchschnitt liegt und im Vergleich zu den übrigen Ländern in den letzten Dekaden nicht zugenommen hat. Die ermittelte Studienberechtigtenquote liegt in Deutschland bei 41%, im OECD-Mittel bei 61% (Bezugsjahr 2007, Education at a Glance 2009, S. 56). Für den Zugang ins deutsche Hochschulsystem weisen diese Zahlen darauf hin, „dass das Potenzial der nicht genutzten Bega-

---

<sup>3</sup> Pressemitteilung Nr. 475 des Statistischen Bundesamtes vom 1.12.2008.

bungsreserven bislang nicht annähernd ausgeschöpft ist.“ (Allmendinger/Nikolai 2006, S. 38).

Die quantitativ geringere Bildungsbeteiligung in Deutschland im tertiären Bereich unterliegt vielfältigen Bestimmungsgründen, wobei das Duale System der schulisch-beruflichen Ausbildung als alternative Form der Ausbildung nur ein Erklärungsgrund unter mehreren sein dürfte (Die bildungssoziologischen Erörterungen in Kapitel 3.2 und 4 zeigen weitere institutionelle, theoretische und empirische Explikationen für die geringe Bildungspartizipation im Tertiärbereich auf.). Darüber hinaus gehört Deutschland zu den Ländern, die eine hohe Quote von Studienabbrechern aufweisen (allgemeine Abbruchquote an Hochschulen sowie studiengangsspezifische (Miss-)Erfolgsquote). Alle diese nationalen und internationalen Befunde zusammengefasst sprechen aus bildungs- und hochschulpolitischer Sicht dafür, den Hochschulzugang weiterhin möglichst offen zu gestalten und die Quote der Studienanfänger zu erhöhen. Aus diesem Moment heraus wird verstärkt die Öffnung der Hochschulen für nichttraditionell Zulassungsberechtigte (beispielsweise für Nicht-Abiturienten) diskutiert, gefordert und in einigen Bundesländern bereits auch umgesetzt.<sup>4</sup> Der weit überwiegende Teil der deutschen Studienanfänger erreicht seine Studienberechtigung nach wie vor über das Gymnasium und damit das Abitur (92% der Studierenden an Universitäten bzw. 48% der Studierenden an Fachhochschulen). Eine Durchlässigkeit im Übergang von Schule zur Hochschule hat im Zugang zu Fachhochschulen mit der in (Berufs-)Fachschulen und Fachakademien (13%) sowie vor allem in Fachoberschulen (30%) erlangten Studienberechtigung stattgefunden (Bildungsbericht 2008, S. 328).

Diesen bildungspolitischen Entwicklungen und den daraus resultierenden Forderungen nach einer größeren Anzahl von Studienanfängern stehen gleichzeitig restriktivere Forderungen nach einer Überprüfung und Reglementierung der Eintrittsbedingungen und nach dem Aufbau von Zugangsbarrieren für die Hochschulausbildung gegenüber. Häufig in diesem Zusammenhang genannte Argumente sind die anhaltende quantitative Überfüllung und Überlastung durch die in den letzten Jahrzehnten angestiegene Studierendenzahl, mit der das deutsche Hochschulsystem konfrontiert ist („Massenuniversität“). Daraus ergeben sich im Ergebnis zu viele Studienabbrecher und Studienfachwechsler, überlange Studi-

---

<sup>4</sup> So öffnet das in Fragen des Hochschulzugangs als restriktiv geltende Bundesland Bayern mit der Novelle seines Hochschulgesetzes den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ab dem Wintersemester 2009/2010. Für Absolventen der Meisterprüfung sowie diesen Gleichgestellten wird der allgemeine Hochschulzugang eröffnet, wenn sie ein entsprechendes Beratungsgespräch an der Hochschule absolviert haben. Zusätzlich erhalten Berufstätige nach erfolgreichem Abschluss einer zweijährigen Berufsausbildung und anschließender mindestens dreijähriger Berufspraxis jeweils in einem dem Beruf verwandten Bereich den fachgebundenen Hochschulzugang. Eine knappe Zusammenfassung über den Hochschulzugang nicht-traditionell Studierender geben Teichler und Wolter (2004).



enzeiten und in qualitätsbezogener Hinsicht eine Verschlechterung der Lehre. Des Weiteren steht das Abitur als singulärer und meist hinreichender Ausweis der Studierfähigkeit für alle Studienfächer in der Kritik. Insbesondere Hochschullehrer bemängeln die fehlenden Voraussetzungen hinsichtlich der allgemeinen und fachlichen Eignung der Studienanfänger, ein Studium aufzunehmen und erfolgreich zu absolvieren. Aus diesem Grund wird die Implementierung hochschuleigener Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren in bundesweit und örtlich zulassungsbeschränkten sowie zulassungsfreien Studienfächern forciert. Diese neuen Verfahren sollen die bisherige Vergabe der Studienplätze durch die zum größten Teil zentralistisch, auf rein formalen Kriterien und Kapazitätsverordnungen beruhenden Regelungen ablösen.

Die Erwartung an hochschuleigene Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren liegt darin, die so genannte Passgenauigkeit zwischen potentiellen Studienanfängern und Studienfach bzw. den jeweiligen Anforderungen soweit wie möglich vor Aufnahme eines Studiums zu überprüfen und zu „maximieren“: „In der möglichst optimalen und effektiven Vermittlung der sich auffächernden Profile von Hochschule/Studienfach und Studieninteressenten liegt die Funktion von hochschuleigenen (und nicht mehr zentralisierten) Verfahren der Auswahl und Eignungsfeststellung.“ (Heine et al. 2006, S. 7).

Damit korrespondierende Ziele sind Verringerung der Studienabbruchquote und Verbesserung der Studienbedingungen, Abbau von Informationsdefiziten hinsichtlich des gewählten Studiums und der gewählten Hochschule sowie Abbau der Kenntnis- und Kompetenzdefizite durch Verlagerung der „Eignungsprüfung“ vom Studium in dessen Vorfeld.

Die im ersten Moment widersprüchlich erscheinenden Argumente und Forderungen treten in der hochschulpolitischen Diskussion nicht zum ersten Mal auf. Der Hochschulzugang in Deutschland schwankt vielmehr historisch aus den verschiedensten Gründen zwischen Expansion und Restriktion: „In bildungssoziologischer Perspektive spiegelt dieses eigentümliche Schwanken der Hochschulzugangspolitik zwischen Expansion und Restriktion den spannungsreichen und bildungs- und gesellschaftspolitisch noch gar nicht verarbeiteten Übergang von einem elitestark organisierten Hochschulzugang zu einem ‚Massenhochschulzugangssystem‘ [wider].“ (Wolter 1987, S. 299). Diese Feststellung von André Wolter aus dem Jahr 1987 ist gegenwärtig wieder Gegenstand bildungs- und hochschulpolitischer Diskussionen. In ihrem einleitenden Statement zum Sammelband „Hochschulzugang im Wandel?“ konstatieren André Wolter und Irene Lischka vierzehn Jahre später mit Blick auf die aktuelle bildungspolitische Debatte über die Entwicklung und Or-

ganisation des Hochschulzugangs an der Jahrtausendwende folgende paradox anmutende Situation (vgl. Lischka/Wolter 2001, S. 15 f.):

Auf der einen Seite sollen und wollen die Hochschulen ihre Zugänge restriktiver gestalten, indem hochschuleigene Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren etabliert werden, um dadurch die Profilbildung und den Wettbewerb zwischen Hochschulen und den Wettbewerb zwischen Studienbewerbern und -anfängern weiterzuentwickeln. Die hochschuleigene Studienplatzvergabe durch Auswahlverfahren dient in diesem Zusammenhang als Steuerungsinstrument von autonom agierenden Hochschulorganisationen. Dahinter steht das Leitbild einer an Effektivität und Effizienz orientierten, stark von betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodellen inspirierten Modernisierung der staatlichen Hochschulen und ihrer Studienstrukturen, dem internen Hochschulmanagement und eben auch dem Zugang. Von Kritikern an dieser Entwicklung werden eine Reduzierung von Studienplätzen und eine massive Beschränkung des Hochschulzugangs befürchtet.

Auf der anderen Seite sollen die Hochschulen ihre Zugänge öffnen, um dem ansteigenden Experten- und Fachkräftebedarf in den akademischen Tätigkeitsfeldern Rechnung zu tragen, um dem fachspezifisch variierenden Mangel an bestimmten Hochschulabsolventen (Stichwort: MINT-Fächer) entgegenzuwirken (vgl. Reinberg/Hummel 2002, Koppel/Plünnecke 2009). Die bildungspolitische Folgerung lautet, die Studienbereitschaft und -neigung zu verstärken sowie einer möglichst großen Zahl von Personen einen breiten und offenen Zugang zu den Hochschulen zu gewähren.

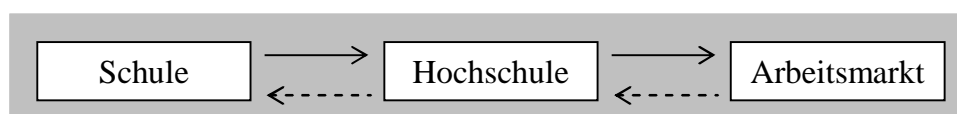
Vor diesem Hintergrund ambivalenter bildungs- und hochschulpolitischer Diskussionsstränge wählt die vorliegende Untersuchung eine „neutrale“ Herangehensweise in der Analyse der Reform des Hochschulzugangs und geht offen an die Frage heran, wie sich die strukturellen Veränderungen der Bedingungen für den Hochschuleintritt durch hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren auf die verschiedenen Akteure (Studienplatzbewerber, Hochschulen, Fächer, Gesamthochschulsystem) auswirken werden. Aus diesem Grund wählt die Arbeit eine *prozessuale, mehrperspektivische Herangehensweise* auf den Untersuchungsgegenstand *Reform des Hochschulzugangs*, die im Folgenden vorgestellt werden soll.

## **1.2 Die Reform des Hochschulzugangs in einer prozessualen Untersuchungsperspektive**

Der Forschungsansatz der prozessualen Betrachtung des Hochschulzugangs greift folgende Intention Helmut Guggenbergers auf: „In der Interaktion der beteiligten Instanzen [Schule,

Hochschule, Arbeitsmarkt, Anmerkung M.T.] konstituiert sich die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Bedeutsamkeit der mit dem ‚Hochschulzugang‘ bezeichneten Prozesse, die damit ein Feld für sozialwissenschaftliche Forschung darstellen.“ (Guggenberger 1991, S. 33). Im Folgenden wird die Reform des Hochschulzugangs als ein komplex ablaufender Prozess thematisiert und reflektiert, der mit der vorgelagerten und abgebenden Organisation Schule (vor allem dem Gymnasium) genauso interagiert wie mit den nachgelagerten und aufnehmenden Organisationen des Arbeitsmarktes.

**Abbildung 1: Interagierende Organisationen beim Hochschulzugang**



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Schulen wirken als Verteiler in die Hochschulen hinein und besitzen eine Steuerungsfunktion im engeren Sinne über das Abitur, welches die Erlangung der Hochschulreife und gleichsam die Studierfähigkeit zertifiziert (Hochschulzugangsberechtigung). Das Abitur im Sinne einheitlicher Standards existiert im deutschen föderalen Schulsystem nicht, genauso wie sich die Zulassungskriterien zum Studium zwischen den Bundesländern, den Hochschulen und den Fächern unterscheiden, ein Trend, der sich durch die vermehrte Etablierung hochschul- bzw. facheigener Auswahlverfahren ausweiten wird (Zugangsföderalismus). Bewegt sich folglich der Hochschulzugang mit zusätzlichen Eignungsprüfungen und Eignungsvoraussetzungen in Richtung Dezentralisierung, werden beim Abitur inzwischen in fast allen Bundesländern (bis auf Rheinland-Pfalz) zentral gestellte Prüfungen abgehalten. Diese Entwicklung stellt einen ersten Schritt in Richtung Sicherstellung einheitlicher Prüfungsanforderungen und länderübergreifender Bildungsstandards beim Übergang von der Schule in die Hochschule dar (vgl. Wissenschaftsrat 2004). Offene Fragen im Hinblick auf die Schulen als abgebende Organisationen sind, inwieweit diese ihre bisherige machtvolle *sorting function* durch die Vergabe des Berechtigungszertifikats Abitur für die Hochschulzulassung verlieren und ihre Anschlussfähigkeit an die Hochschulen neu strukturieren müssen (beispielsweise durch die angesprochene Implementierung nationaler Bildungsstandards). Darüber hinaus ist zu untersuchen, welche weiteren Auswahlinstrumente - neben bzw. zusätzlich zu der Abiturdurchschnittsnote - bei der Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen zur Anwendung kommen, um die individuellen Fähigkeiten und

Neigungen sowie die spezifische Studierfähigkeit (und dadurch den späteren Studienerfolg) besser zu erkennen und zu garantieren.

Für die durchgängige prozessuale Perspektive Schule - Hochschule - Arbeitsmarkt sind im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang folgende Themenkomplexe von Interesse: Erstens ist davon auszugehen, dass die Studienberechtigten nach der Schule nicht nur eine Studienfachwahl, sondern auch gleichzeitig eine Berufswahlentscheidung treffen. So beschreibt Christoph Müller die Interdependenz von Hochschul- und Arbeitsmarktzugang folgendermaßen: „Die Anbieter von Hochschulbildung entscheiden nicht nur über Bildungs- und Entwicklungschancen und zukünftige Einkommensmöglichkeiten, sondern ggf. ganz konkret über den Berufszugang einzelner Personen, weil ohne ein entsprechendes, akademisches Zertifikat dieser Zugang prinzipiell verwehrt bleibt.“ (Müller 2007, S. 40). Durch die Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren könnte sich die Kohärenz zwischen Studienfach- und Berufswahl noch verstärken. Die Bewerber für einen spezifischen Studienplatz sind aufgrund von Hochschuleingangsprüfungen aufgefordert, sich nachhaltiger mit ihrem zukünftigen Studienfach und dadurch mit einer späteren möglichen beruflichen Tätigkeit auseinanderzusetzen. Aber auch die Hochschulen und deren Fächer werden bei der Auswahl und vor allem den zum Einsatz kommenden Verfahren und Kriterien arbeitsmarktrelevante Eignungen und Fähigkeiten *ex ante* nicht gänzlich außer Acht lassen können. Einschränkend und Hell, Trapmann, Weigand und Schuler zustimmend ist anzumerken, dass eine „auf den Berufserfolg ausgerichtete Auswahl von Studierenden (...) in Fächern denkbar [ist], mit denen ein klar definiertes Berufsbild (z.B. [bei] Lehramtsstudiengängen) verbunden ist.“ (Hell/Trapmann/Weigand/Schuler 2007, S. 100).

Sowohl bei der Einbeziehung der Schule als auch des Arbeitsmarktes in die Analyse geht es darum zu fragen, ob und inwieweit die Organisationen Schule und Arbeitsmarkt sowie die betroffenen Akteure von dem reformierten Zulassungssystem berührt werden und welche Effekte und Reaktionen zu erwarten sind.

### **1.3 Terminologische Definitionen zu Hochschulzugang, Hochschulzulassung und Studierfähigkeit**

Der Hochschulzugang kann von zwei unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet werden (vgl. Hödl 2002, S. 22 f.): Zum einen gibt es die *subjektive* Perspektive auf den Hochschulzugang, die das Verhalten der Studierenden hinsichtlich ihrer Wahl und Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, beleuchtet. Zum anderen besteht eine *objektive* Perspektive für

den Hochschulzugang, die *erstens* nach einer Qualifikationsvoraussetzung fragt, die einen potentiellen Studierenden für den Zugang zu einer Hochschule bzw. zur Aufnahme eines Studiums befähigt und berechtigt. In Deutschland wird dies durch eine formale schulische Vorbildung, symbolisiert durch das Abiturzeugnis (Hochschulzugangsberechtigung), nachgewiesen.<sup>5</sup> *Zweitens* wird zwischen einer *quantitativen* und einer *qualitativen* Dimension innerhalb des objektiven Zugangs unterschieden. Die *quantitative* Seite des Hochschulzugangs tritt bei Mangel an Studienmöglichkeiten zutage, etwa wenn es mehr Studienberechtigte und -willige gibt als offene Studienplätze. Gelöst wird dieses Problem durch die Einführung eines Verfahrens der Hochschulzulassung, welches eine Zugangs-, nicht aber eine Zulassungsbeschränkung darstellt. An deutschen Hochschulen geschieht dies bisher durch die Setzung bundesweiter, landesweiter oder örtlicher Zulassungsbeschränkungen in besonders stark nachgefragten Studienfächern (*Numerus-Clausus*-Studienfächer).

Bei der *qualitativen* Seite des Hochschulzugangs geht es um die Studier- und Leistungsfähigkeit der potentiellen Studienanfänger. Ziel der Hochschulen und Fächer ist es, geeignete Bewerber zum Studium zuzulassen. Das Kriterium der Qualität (der potentiellen Studierenden) steht bei der Reform des Hochschulzugangs zweifelsohne im Mittelpunkt, da in Zukunft in Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren die fachspezifische Studierfähigkeit der Bewerber im Vorfeld des Studiums überprüft und auf dieser Grundlage über die Hochschulzulassung entschieden wird.

Die Begrifflichkeiten *Hochschulzugang* und *Hochschulzulassung* bezeichnen zwei unterschiedliche Sachverhalte: Ersterer meint die formalen, gesetzlichen Regelungen und Regulierungen, die mit der Hochschulzugangsberechtigung verbunden sind. Unter Hochschulzulassung wird hingegen der unmittelbare Prozess der Aufnahme in die Hochschule verstanden. Bisher dominierte aufgrund der starren gesetzlichen Vorgaben im deutschen Hochschulsystem der Hochschulzugang, da die gesetzlichen Zugangsrestriktionen die Zulassung vorwegnahmen. Durch die Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren rückt der eigentliche Moment der Zulassung wieder mehr in den Mittelpunkt, da die Hochschulen mit dem Selbstauswahlrecht der Studierenden Kriterien und Verfahren der Zulassung zu ihren Fächern (neu) festlegen können, auch wenn der Studienbewerber die formalen Voraussetzungen für den Zugang zu einer Hochschule erfüllt.

Zu dieser terminologischen Ausdifferenzierung ist ein weiterer essentieller Begriff im Themenfeld Zugang/Zulassung zu Hochschulen heranzuziehen: die *Studierfähigkeit*. Das Konstrukt Studierfähigkeit umfasst kognitive (Abstraktions- und Analysefähigkeiten),

---

<sup>5</sup> In der Terminologie des Hochschulzulassungsrechts gibt die Erfüllung dieser Voraussetzungen dem Studienbewerber ein subjektiv-öffentliches Recht, ein Studium aufzunehmen (vgl. Bahro/Berlin 2003, S. 5).

persönliche (inhaltliches Interesse, Leistungsmotivation), soziale (Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit) und fachliche (beispielsweise Englisch, Mathematik, Deutsch) Dimensionen (vgl. Konegen-Grenier 2001). Formal wird die allgemeine Studierfähigkeit aber vor allem im bisherigen deutschen Zulassungssystem durch die rechtliche Dimension definiert (vgl. Kapitel 2.2). Im Zuge der Implementierung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren verschiebt sich die Diskussion von einer allgemeinen hin zu einer fachspezifischen Studierfähigkeit, mit der *Eignung* für ein bestimmtes Studienfach. Vor diesem Hintergrund sollen die Studienbewerber zukünftig nach Merkmalen der spezifischen Studierfähigkeit sowie nach studienrelevanten Merkmalen der Persönlichkeit und Motivation ausgewählt werden. Der Begriff der Studieneignung verweist dabei sowohl auf kognitive als auch nicht-kognitive Merkmalsbereiche, während die allgemeine Studierfähigkeit die kognitiven Voraussetzungen für prinzipiell alle Studienrichtungen betont (Zimmerhofer 2008, S. 26). Nicht behandelt werden in dieser Untersuchung über die Wirkungen von fachspezifischen Eignungsprüfungen weitere bei der Zulassung zum Studium relevante bildungs- und hochschulpolitische Überlegungen, um die in der Diskussion über die Studierfähigkeit oft kritisierten Wissens- und Fähigkeitsdefizite von Studienanfängern zu beheben, wie beispielsweise das vermehrte Angebot von propädeutischen Lehrangeboten für Erstsemester, um methodische und fachliche Grundlagen für das Fachstudium zu vermitteln, oder das so genannte „Probe-Studium“ sowie das „Studium generale“.

#### **1.4 Stand der Forschung**

Der Forschungsstand zum „Hochschulzugang“ ist in einigen Monografien dokumentiert, die sich jeweils mit spezifischen Frage- und Problemstellungen aus verschiedenen fachlichen Disziplinen (Psychologie, Soziologie, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft) zum Thema Hochschulzugang bzw. -zulassung beschäftigen, was gleichzeitig die thematische Verflechtung und Komplexität dieses Themas aufzeigt.

Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Einzelbeiträge gegeben: Aus historischer Sicht erörtert Hammer (1994) die Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland. Guggenberger (1991) analysiert den Hochschulzugang in Zusammenhang mit der Studienwahl und präsentiert empirische und theoretische Ergebnisse vorwiegend aus der österreichischen Hochschulforschung. Heldmann (1984), Kazemzadeh, Minks und Nigmann (1987) sowie Konegen-Grenier (2001) verbinden die Frage des Hochschulzugangs insbesondere mit der Frage nach der Studierfähigkeit. Aus ländervergleichender Sicht analysieren Albers (2008), Hödl (2002) und Mitter (1996) den Hochschulzugang,

wobei die rechtlich-administrativen Regelungen in den einzelnen Ländern und somit rein deskriptive Darstellungen im Vordergrund stehen.

Häufig zu finden sind Beiträge zum Hochschulzugang in Sammelbänden der Hochschulforschung, die sich mit der Hochschulentwicklung insgesamt und einzelnen laufenden und geforderten Reformen auseinandersetzen (so beispielsweise bei Herrmann 1997, Müller-Böling 2000). Sammelbände, die sich mit verschiedenen Perspektiven zum Hochschulzugang in Deutschland und Österreich beschäftigen, sind von Lischka und Wolter (2001) bzw. Badelt, Wegscheider und Wulz (2007) herausgegeben worden. Zu erwähnen sind auch die aufgrund einer Seminarveranstaltung entstandenen Beiträge des Hochschul- Informations-Systems (HIS) (2001), die sich mit vielfältigen Aspekten „rund um“ den Hochschulzugang beschäftigen.

Den vielleicht wichtigsten hochschulpolitischen Anstoß für eine Reformierung der Verfahren und Kriterien zur Hochschulzulassung gaben die „Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs“, die im Januar 2004 vom Wissenschaftsrat verabschiedet wurden und in denen sich zusammengefasst die bis dahin vorhandenen Perspektiven und Befunde zu Auswahlverfahren finden. Erste Veröffentlichungen nach der Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren resultieren aus Tagungsbänden zum Thema (Deutscher Hochschulverband 2007, Heine et al. 2008). Eine Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern findet sich in Heine et al. 2006. Auf die Befunde wird in Kapitel 2.3.2 rekurriert. Die ersten feststellbaren Wirkungen zum Zusammenhang zwischen Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg beschreibt Fries (2007) für die Fächer Mathematik, Informatik und Chemie an der TU München sowie für den Bachelorstudiengang *Philosophy and Economics* an der Universität Bayreuth.

Der vorliegende Forschungsansatz knüpft an die These von Guggenberger an, dass aus sozialwissenschaftlicher Sicht wesentliche Prozesse und Gründe der Veränderung und Beharrung im deutschen Hochschulsystem exemplarisch an den Bedingungen des Hochschulzugangs abgebildet und erklärt werden können (vgl. Guggenberger 1991). In den hochschulexternen (wie Abiturnoten, Numerus Clausus) und hochschulinternen (wie fachspezifische Studieneingangstests) Bedingungen des Zugangs spiegeln sich zentrale Entwicklungen des Bildungs- und Hochschulsystems wider ebenso wie Verknüpfungen mit dem Schulsystem auf der einen und dem Arbeitsmarkt auf der anderen Seite. Diese ganzheitliche und prozessuale Sichtweise begegnet damit der Gefahr, die Problematik des Zu-

gangs zur Hochschule aus dem Blickwinkel einer einzelnen Hochschule oder eines einzelnen Studiengangs isoliert und eingeschränkt zu betrachten.

Ziel der Untersuchung und defizitär in den bisherigen Forschungsbeiträgen ist eine gesamthafte sozialwissenschaftliche Thematisierung und Untersuchung des Hochschulzugangs, ausgehend von der Frage, was passiert, wenn der Hochschulzugang selbst mit strukturellen Veränderungen konfrontiert ist, und welche verschiedenen intendierten und nicht-intendierten Folgewirkungen von veränderten Eintrittsbedingungen ausgehen. Eine gesamthafte Thematisierung des Hochschulzugangs mit seinen verschiedenen Folgewirkungen muss auch im Zusammenhang mit der Gesamtreformdebatte des deutschen Hochschulsystems stattfinden. Es ist deshalb angezeigt, dem Untersuchungsgegenstand eine theoretisch und empirisch angemessene Fundierung zu geben, wozu eine theoretische Einbettung des Themas in die Bildungs- bzw. Organisationssoziologie beitragen soll (Kapitel 4 und 5).

### **1.5 Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Um die Wirkungen, die von einem neu regulierten Zugang zu Hochschulen ausgehen, umfassend abschätzen zu können, ist es Aufgabe des 2. Kapitels, die historischen und gegenwärtigen Regulierungen und deren Wirkungen auf den Hochschulzugang zu analysieren und den Ist-Zustand sowie den anvisierten Soll-Zustand der zukünftigen Zugangspraxis zu erfassen. In einer Abhandlung über die zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten, die ein reformierter Zugang über hochschulinterne Auswahlverfahren eröffnet, sind neben den historischen die rechtlichen Voraussetzungen zu beachten (Kapitel 2.2). Denn seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts 1972 (*Numerus-Clausus-Urteil*) sind einheitliche gesetzliche Vorgaben für die Zulassung zu Hochschulen maßgebend. Durch die Neuregelung der Studienplatzvergabe fallen das Auswahlrecht und damit die Wahl der Zulassungskriterien wieder an die Hochschulen zurück. Es ist deshalb zu klären, welche (bildungspolitischen) Beweggründe bei der „Rückgabe“ des Rechts, dass sich die Hochschulen ihre Studierenden zukünftig wieder selbst aussuchen dürfen, eine Rolle spielen und welche ersten Folgewirkungen die neue Zulassungspraxis zeigt (Kapitel 2.3). Der Schnittstellenproblematik zwischen Schule und Hochschule kommt in der Diskussion um einen durch hochschuleigene Auswahlverfahren reformierten Hochschulzugang eine besondere Bedeutung zu (Kapitel 2.4). Eine vergleichende Perspektive nehmen Kapitel 2.5 und 2.6 ein, die gängige Zulassungs- und Bewerbungsverfahren in anderen Ländern (schwerpunktmäßig USA und Niederlande) und an privaten Hochschulen in



Deutschland erörtern und danach fragen, inwieweit diese in einigen ihrer Elemente als Vorbild für die neue Zulassungspraxis an öffentlich-staatlichen Hochschulen dienen.

Der vertikale Aufbau des Bildungssystems in Deutschland beeinflusst nachhaltig die individuellen Bildungsverläufe und -entscheidungen und trägt auch zur Erklärung des empirischen Hauptbefundes der Bildungsforschung bei, dass der Hochschulzugang nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängig ist. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich Kapitel 3 mit der bisherigen und zukünftigen quantitativen Entwicklung der Übergangs-, Anfänger- und Berechtigtenquote für den Hochschulzugang in Deutschland und in ausgewählten Ländern (Kapitel 3.1). Des Weiteren werden Befunde der empirischen Bildungsforschung zum Zusammenhang zwischen Hochschulzugang und sozialer Herkunft vorgestellt (Kapitel 3.2). Erste deskriptive Ergebnisse zur Studienwahl und zu Auswahlverfahren liefern die Befragungen von Studienanfängern (Kapitel 3.3). Abgerundet wird das Kapitel mit einem Überblick über den Forschungsstand der psychologischen Eignungsdiagnostik zu Auswahlverfahren an Hochschulen (Kapitel 3.4).

Kapitel 4 und 5 analysieren den reformierten Hochschulzugang aus bildungssoziologischen und organisationssoziologischen Perspektiven. Diese theoretischen Perspektiven bieten sich an, da der Untersuchungsgegenstand *Hochschule als Bildungsorganisation* beide Sphären berührt und speziell der *Zugang* zu dieser besonderen Bildungsorganisation individuelle, politische und gesellschaftliche Bedeutsamkeit besitzt. Mit Blick hierauf trifft ein neu ausgerichteter Hochschulzugang auf verschiedene hochschulrelevante Akteure und deren Interessen und Handlungsfelder. Ausgehend von bildungs- und organisationssoziologischen Annahmen sollen die intendierten und nicht-intendierten Folgewirkungen von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren für die einzelnen Akteure hinterfragt und sich abzeichnende Handlungsfelder identifiziert werden.

Kapitel 6 greift die herausgearbeiteten, allgemeinen Diskussionen und Evidenzen bezüglich des reformierten Hochschulzugangs auf und expliziert anhand einer Fallstudie die Implementierung eines hochschulinternen Auswahlverfahrens durch eine Eignungsüberprüfung im Studienfach Soziologie an der LMU München. Die Besonderheit der Fallstudie liegt in der Befragung *aller* Bewerber seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens am Institut für Soziologie in den Wintersemestern 2004/2005 bis 2006/07.

Das abschließende Kapitel 7 nimmt für sich in Anspruch, die wichtigsten Diskussionslinien zu bündeln, die essentiellen Gestaltungsvoraussetzungen für einen durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren reformierten Hochschulzugang zu benennen und

aufgrund der identifizierten (Problem-)Felder daraus resultierende Wirkungen zu reflektieren.

Abschließend ist zur gewählten Chronologie und zur Verortung der einzelnen Kapitel und deren Unterkapitel anzumerken: Die innere Ordnung der vorliegenden Untersuchung über den Hochschulzugang folgt dem Prinzip, dass die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand von einer allgemein konzeptionell-theoretischen Abhandlung verschiedener mit dem Zugang zu Hochschulen in Zusammenhang stehender Themenfelder reicht bis hin zur konkreten Analyse eines (fach-)spezifischen Eignungsfeststellungsverfahrens (Fallstudie). Dieses Vorgehen hat den Nachteil, dass nicht alle aufgeworfenen Fragen gleichermaßen theoretisch und empirisch untermauert werden können, besitzt aber den Vorteil, dass die komplexen Interdependenzen und Verflechtungszusammenhänge des Untersuchungsgegenstands *Hochschulzugang* in einem thematischen Verbund reflektiert und analysiert werden.

## 2 Der Hochschulzugang: Historische, rechtliche, bildungspolitische und internationale Perspektiven

Der Hochschulzugang in Deutschland steht in vielerlei Hinsicht in einem engen Wirkungsverhältnis mit seinen historischen und rechtlichen Entwicklungsursachen und Rahmenbedingungen. Diesen Hintergrund transparent zu machen, erscheint wichtig, um die bisherigen und neuen Regulierungen und Verfahren der Zugangspraxis nachzuvollziehen und einzuordnen. Aus diesem Grund widmet sich das folgende Kapitel 2.1 einem kurzen historischen Rückblick auf wegweisende Entwicklungen und Ursachen für die Regulierung des Hochschulzugangs. Das nächstfolgende Kapitel analysiert die rechtlichen Momente des Hochschulzugangs vor dem Hintergrund maßgeblicher Rechtsprechungen und der daraus resultierenden Gesetzesgrundlagen in den letzten drei Jahrzehnten, um hieraus Rückschlüsse auf die staatlichen Eingriffe und Regulierungen der Studienplatzvergabe offenzulegen. Der markanteste rechtliche Ausgangspunkt ist, dass in Deutschland der Anspruch auf einen Studienplatz an Universitäten und Fachhochschulen grundgesetzlich abgesichert ist (Grundgesetz, Artikel 12, Absatz 1). *Das Urteil, welches den Hochschulzugang bis heute beeinflusst, formulierte das Bundesverfassungsgericht 1972 zur Zulassungsbeschränkung ausgewählter Studienfächer durch die Zentrale Vergabestelle von Studienplätzen (ZVS).*

Im anschließenden Kapitel wird die 2004 initiierte Reform des Hochschulzugangs in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt: Ausgangspunkt ist die Übertragung des Handlungsrechts auf die Hochschulen, über die Wahl und Aufnahme der Studierenden sowohl für zulassungsfreie als auch zulassungsbeschränkte Studiengänge selbst zu entscheiden. Thematisiert werden Gründe, die die verstärkte Mitwirkung der Hochschulen an der Studierendenauswahl in Gang gesetzt haben, sowie die aktuellen verschiedenen Verfahren der Zulassung. Die Kapitel 2.3.2 und 2.3.3 weisen auf erste sich abzeichnende rechtlich-föderalistische und verteilungstechnische (allokative) Folgewirkungen der Hochschulzugangsreform hin.

Der Übergang von der Schule in die Hochschule durch die schulische Verleihung der Hochschulzugangsberechtigung (Zeugnis der Hochschulreife) stellt eine sensible Phase im Bildungsprozess dar und wird in den Bildungsdebatten unter der „Schnittstellenproblematik“ diskutiert (Kapitel 2.4). Im Zuge der zunehmenden Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulbereichs sind die Verfahren des Hochschulzugangs in anderen Ländern mit ihren jeweils spezifischen Hochschulzulassungsmodi (Auswahlinstrumente, Aufnahmeprüfungen) zu beachten, und es ist die Frage zu stellen, inwieweit diese auf die deutsche Zugangsreform Einfluss ausgeübt haben. Im innerdeutschen Vergleich kann auf

die Erfahrungen der Privatuniversitäten mit ihren Zulassungsverfahren und -kriterien sowie auf bereits existierende fachspezifische Studierfähigkeitstests Bezug genommen werden (Kapitel 2.5 und 2.6).

## **2.1 Historischer Rückblick auf die Regulierung des Hochschulzugangs**

Der Frage, wer Zugang zu universitärer (Aus-)Bildung hat, kommt seit den ersten Universitätsgründungen in Deutschland im 14. Jahrhundert eine besondere Bedeutung zu.<sup>6</sup> Die für die vorliegende Untersuchung wichtigsten Regulierungen aber fanden mit der Herausbildung eines allgemeinen Schulwesens und dem daraus resultierenden hierarchischen Aufeinanderfolgen von Schul- und Universitätsbildung statt. Ab 1788 führten die deutschen Länder - angeführt von Preußen - das Abitur als Eingangsvoraussetzung und als Zeichen der Hochschulreife für die Aufnahme eines Studiums ein. Gleichzeitig entstand der erste deutsche Maturitätskatalog, der die essentiellen Wissensbestände und Kenntnisvoraussetzungen auflistete, die von den Abiturienten für eine Studiumsaufnahme erwartet wurden.

Die Humboldtschen Universitätsreformen (1812), die der Leitidee „Einheit von Forschung und Lehre“ als Zielsetzung folgten, sahen eine Konzentration des Lehrplans und eine Individualisierung des Unterrichts ausgehend vom Humboldtschen Bildungsbegriff vor. Die Gymnasien schlugen einen davon abweichenden Weg ein, indem sie den Fächerkanon erweiterten, das Faktenwissen dominieren ließen und den Unterricht immer weiter standardisierten. Das Abitur wuchs in seiner bildungspolitischen Bedeutung - auch für den Übergang vom Schul- in das Universitätssystem - immer weiter an.

Gleichzeitig schritt die inhaltliche Ausdifferenzierung zwischen den Gymnasien voran, indem altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Zweige entstanden. Diese Entwicklung folgte der inhaltlich-strukturellen Differenzierung der Universitäten sowie deren Fächerdisziplinen und verfestigte und kultivierte somit die Abhängigkeit der Gymnasien als vorgelagerte Bildungsorganisationen von den Universitäten. Diese nämlich profilierten sich durch die Schaffung neuer Studienangebote - vornehmlich in den Natur- und Ingenieurwissenschaften -, die außerhalb der klassischen Fakultätsstrukturen lagen und den Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft widerspiegeln.

---

<sup>6</sup> Die folgenden Ausführungen greifen im Wesentlichen auf die Ausführungen von Lewin/Lischka (2004) zurück. Ein umfangreicher Überblick auf die Entwicklung der deutschen Universitätshistorie findet sich bei Thomas Ellwein (1985). Die traditionell enge Verknüpfung von Schul- und Universitätsgeschichte verdeutlicht der grundlegende Beitrag von André Wolter (1987): „Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung“.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es zu einer Neugestaltung der Reifeprüfung - als sichtbares Zeichen der Schulreform um die Jahrhundertwende. In den Vordergrund rückte verstärkt die Frage, inwieweit die Schulen, insbesondere die Gymnasien, die Aufgabe erfüllten, den Abiturienten nicht nur Fach- und Faktenwissen zu vermitteln, sondern zur Entwicklung ihrer gesamten Persönlichkeit beizutragen. „Kern dieser Reform war die Aufhebung der engen Bindung der Prüfung an den Fächerkanon des Gymnasiums und an die einengenden Zensurenvorschriften.“ (Lewin/Lischka 2004, S. 15). Daraus resultierte, dass sich die gymnasiale Schulbildung von den Vorgaben der Universitäten zunehmend entkoppelte und dadurch mit ausgelöst eine Diskussion um die Studierfähigkeit der Abiturienten und zukünftigen Studierenden einsetzte. Das einheitliche Abitur und die globale Studierfähigkeit wurden genauso wie die einheitlich strukturierten und organisierten Universitäten zur Disposition gestellt und neue Konzepte von Hochschullehre gewannen an Bedeutung. Diese weit reichenden Reformdiskussionen und -ideen wurden aber während der Zeit des Nationalsozialismus nicht weiter verfolgt.<sup>7</sup>

In den 1950er und 1960er Jahren kam die Diskussion um die Studierfähigkeit bzw. Hochschulreife wieder auf und manifestierte sich in der Niederschrift des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958, an dem als Akteure die damalige Kultusministerkonferenz (KMK) und die Westdeutsche Rektorenkonferenz mitwirkten (WRK). Unter Studierfähigkeit wurden jene Fähigkeiten subsumiert, die über alle Studienfächer hinweg als unabdingbare Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums galten: Hochschulreife setzt(e) die Beherrschung der deutschen Sprache, Verständnis für Literatur (Fähigkeit, sich Texte zu erschließen) sowie Elementarkenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften, (Gesellschafts-) Geschichte und Philosophie voraus. Dieser Katalog veranschaulicht das Festhalten an denjenigen Inhalten, die den traditionellen deutschen Bildungsbegriff widerspiegeln, in dem der altsprachlich-philosophischen Bildung gegenüber den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten Priorität eingeräumt wurde.

### ***Ab 1970: Studierfähigkeit, selektiver Hochschulzugang, Oberstufenreform***

In den 1970er Jahren schritt die inhaltliche (Fächer-)Differenzierung der gymnasialen Oberstufe weiter voran. Eine Folge davon war, dass die Kompetenzen der Abiturienten noch vielfältiger und die Idee einer einheitlichen Studierfähigkeit erneut diskutiert wurden. Diese Diskussion war gleichsam eingebettet in eine viel weiter reichende Frage- und Pro-

---

<sup>7</sup> Die folgenden Ausführungen betrachten den Hochschulzugang in seiner historischen Entwicklung aus westdeutscher Perspektive. Die Zulassungspraxis an ostdeutschen Hochschulen steht in engem Zusammenhang mit dem politischen und organisatorischen Aufbau des Bildungssystems in der DDR und fließt nicht in die weiteren Analysen mit ein. Für einen knappen Überblick vgl. Susanne von Below (2009).

blemstellung, die seit den 1960er Jahren nicht nur in wissenschaftlichen Kreisen geführt wurde, sondern - angestoßen von Georg Pichts Bild der „Deutschen Bildungskatastrophe“ (1964) und Ralf Dahrendorfs Proklamation „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) - auch öffentliche Wirkung entfaltete: Wie schlecht ist es um die deutsche Bildung und damit die deutschen Bildungsstätten bestellt? Picht konstatierte, dass Deutschlands zukünftige Wettbewerbsfähigkeit durch eine mangelnde Akademisierungsquote weiter absinken könnte und es Ziel sein müsse, die bisherige soziale Selektion im Zugang zu höherer Schul- und Universitätsbildung aufzubrechen.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Kritik entwickelte die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) drei Inhaltsbereiche<sup>8</sup>, die die gymnasiale Bildung in Vorbereitung auf ein Studium leisten bzw. vermitteln sollte, und legte damit den Grundstein für die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972). Im Zuge der Reform der Oberstufe bestand für die Gymnasiasten die Möglichkeit, ihre Leistungskurse mit ergänzenden Grundkursen zu wählen und somit ihre Fächerwahl nach persönlichen Präferenzen auszurichten. Die Oberstufenreform führte dazu, dass die Heterogenität der Studierfähigkeit aufgrund der vielfältigen Wahlmöglichkeiten der Leistungskurse weiter zunahm – ein von der WRK gerade nicht beabsichtigter Effekt. Darüber hinaus unterschied sich die Umsetzung der Oberstufenreform von Gymnasium zu Gymnasium und von Bundesland zu Bundesland.<sup>9</sup>

„Noch war die Zeit nicht reif für eine breite Akzeptanz differenzierter Studierfähigkeiten. Gleichzeitig stieg - wie beabsichtigt - die Zahl der StudienanfängerInnen. Der quantitative Anstieg der Hochschulzugangsberechtigten und die wachsenden Klagen über ihre ungenügenden Studienvoraussetzungen stärkten biologistische Positionen, nach denen lediglich eine Minderheit der Bevölkerung über genetische Grundvoraussetzungen für den Erwerb höherer Bildung verfüge. Studierfähigkeit wurde damit in zunehmendem Maße auch als quantitatives Problem gesehen.“ (Lewin/Lischka 2004, S. 20).

Bis in die 1970er Jahre wurde die allgemeine Hochschulreife grundsätzlich als hinreichende Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums in allen grundständigen Studiengängen angesehen. Formal galten alle Abiturienten hinsichtlich ihrer fachlichen, motivationalen und methodischen Voraussetzungen als studierfähig und zur Studienaufnahme berechtigt.

---

<sup>8</sup> Darunter fallen die Verständigung darüber, welche kategorialen Erfahrungen sowie formalen Fähigkeiten Schüler gesammelt haben sollen, sowie die organisationale Komponente, die die Strukturierung der Fächer des Gymnasiums durch die Zuordnung zu drei Aufgabenfeldern (Sprache/Literatur, Mathematik/Naturwissenschaften, Gesellschaft/Geschichte) umfasst.

<sup>9</sup> Erst 1995 wurde in der KMK der Kompromiss zwischen den einzelnen Bundesländern über die mit der allgemeinen Hochschulreife verbundenen relativ einheitlichen Grundqualifikationen in deutscher Sprache, einer Fremdsprache und Mathematik erzielt - unter Wahrung solcher Ziele wie Erwerb von sozialer Kompetenz, Selbststeuerungskompetenz und Eigenverantwortlichkeit.

Erst mit der Überfüllung ganzer Hochschulen sowie der Überlast in einzelnen Studiengängen - schließlich wurden die ursprünglich gewünschten hohen Studierendenzahlen nur als vorübergehende Erscheinung gewertet und die Hochschulkapazitäten deshalb kaum ausgebaut (Öffnungsbeschluss 1977) - führten zu neuen Zulassungsregulierungen bzw. -beschränkungen: Die Numerus Clausus-Regelungen (so genannter NC) in Studiengängen mit einem deutlichen Bewerberüberhang wurden eingeführt (vgl. Kapitel 2.2).

***Ab 1980: der Hochschulzugang zwischen bewahrenden und reformorientierten Kräften***

Zu Beginn der 1980er Jahre beeinflussten insbesondere der Deutsche Hochschulverband und der Deutsche Philologenverband mit ihren Beiträgen die Diskussion um den Hochschulzugang. So berief das Präsidium des Hochschulverbandes eine Kommission „Hochschulzugang“ ein, die anhand von Thesen und einer empirischen Erhebung fächerspezifische Anforderungsprofile entwarf (vgl. Heldmann 1984). Einen nicht sehr ergebnisoffenen Aspekt bildete die Zusammensetzung der Kommission, in der die Rechts- und Geisteswissenschaften überrepräsentiert, Medizin und Mathematik zwar repräsentiert, Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften hingegen überhaupt nicht vertreten waren. Die Folge war, dass die 15 Thesen des Hochschulverbands zum Hochschulzugang in den Erfahrungs- und Interessenlagen der traditionellen Fächer verhaftet blieben. Inhaltlich erfolgte ein Bekenntnis zum Abitur als der Regelvoraussetzung für ein Studium. Abgelehnt wurde eine Spezialisierung hinsichtlich berufsvorbereitender Inhalte (ein eindeutiges Resultat, das sich direkt aus der Zusammensetzung der Kommission erklärt). Akzeptiert wurden hingegen grundlegende allgemeine *und* fachspezifische Anforderungen (Entfernung von dem Diktum der einheitlichen Studierfähigkeit).

Die traditionell konservative, mit einer rein auf die internen Interessen der Hochschulbelange ausgerichteten Haltung wahrte der Deutsche Hochschulverband auch gegen Ende der 1980er Jahre, indem er konstatierte, dass die Hochschulen keine Rücksicht auf die (schulische) Vorbildung nehmen könnten. Vielmehr erwarteten die Hochschulen ein von ihnen definiertes Eingangsniveau und sahen die Gymnasien in der Pflicht, diesen Forderungen nachzukommen. Abiturienten und zukünftige Studierende sollten nach der Vorstellung des Deutschen Hochschulverbands „Generalisten mit einer breiten Grundlagenbildung“ sein. Der Hochschulverband entwarf einen Anforderungskatalog, in dem die Erwartungen einzelner Fachvereinigungen an die Studienanfänger benannt wurden: Allein der Stellenwert, den die Autoren einzelnen Studienfächern und Fächergruppen einräumten, war Indiz für ein damaliges tradiertes Verständnis von Hochschulbildung. Als erstes widmeten

sich die Autoren der katholischen Theologie, als zweites der evangelischen Theologie, dann den geisteswissenschaftlichen Fächern.

Im Gegensatz dazu entwickelten reformorientierte Hochschullehrer neue Perspektiven vor allem für die Hochschulen selbst und für deren eigenes Potential zur Verbesserung der Studieneingangsphase. Daraus entstanden erste Erfahrungen mit eignungsdiagnostischen Verfahren (Vorreiter war das Studienfach Physik). Die Studieneingangsphase sollte dazu dienen, die heterogenen Wissensvoraussetzungen der Studienanfänger im Laufe von ein, zwei Semestern anzugleichen. Die hochschuldidaktische Funktion bestand weiterhin darin, die Studienmotivation und Orientierungszeit der Studienanfänger beim Übergang von der Schule zur Hochschule zu fördern und mit geeigneten Angeboten zu unterstützen.

Gegner einer langwierigen didaktischen Studieneingangsphase forderten hingegen primär eignungsdiagnostische Verfahren, die homogene Schul- und Studienvoraussetzungen durch Eingangsselektion der Studienanfänger testen. So legte in der Diskussion um die Studierfähigkeit und den Übergang von der Schule in die Hochschule der so genannte Deidesheimer Kreis mit seiner Veröffentlichung „Hochschulzulassung und Studieneignungstests“ (1997)<sup>10</sup> seine kritische Sicht auf das Abitur als alleinigen und einheitlichen Indikator für Studierfähigkeit dar. Die Darstellung, Analyse und Bewertung der verschiedensten Instrumentarien zur Feststellung von Studierfähigkeit mündeten in dem Vorschlag, hochschulinterne Auswahl nach Eignung zuzulassen. Die Deidesheimer Modelle und Vorschläge werden in der Diskussion um das neue Auswahlrecht mit am häufigsten hochschulforscherisch rezipiert (siehe Wissenschaftsrat 2004). Wichtigstes Ergebnis der Untersuchungen war, dass es eine starke Differenzierung der Studierfähigkeit gab und diese von der Fachspezifik einzelner Studiengänge abhing. Die Dominanz fächerspezifischer Anforderungen gegenüber allgemeinen Studienanforderungen wurde hervorgehoben. Unumstritten<sup>11</sup> war und ist aber, dass der Studieneintritt eine äußerst sensible Phase darstellt, in der sich (mit-)entscheidet, ob sich Einstellung, Motivationslage und Interesse der Erstsemester gegenüber dem gewählten Studienfach verfestigen oder revidieren (vgl. Friebertshäuser 1992).

---

<sup>10</sup> Deidesheimer Kreis (1997): „Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge.“ Der Autorenkreis bestand zum Großteil aus Eignungsdiagnostikern, die langjährige wissenschaftliche und hochschulpolitische Erfahrungen in der Debatte um Hochschulzugang, Auswahlverfahren und Testentwicklungen besaßen.

<sup>11</sup> und durch mehrere empirische Untersuchungen belegt, z. B. mittels der Befragungen, die das Hochschul-Informationssystem (HIS) mit Studienabbrechern durchführt.



### ***Ab 1990: Reform des Hochschulsystems löst Handlungsbedarf beim Zugang aus***

Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ist das deutsche Hochschulsystem mit sich verändernden Rahmenbedingungen<sup>12</sup> konfrontiert, die Reformen in Richtung eines Ausbaus der hochschuleigenen Selbstverantwortung unter marktökonomischen, wettbewerbsorientierten Steuerungsmechanismen befördern (vgl. Kapitel 5). So wird auch für den Hochschulzugang eine über alle Fächer hinweg reichende Auswahl von Studienanfängern gefordert, die in der Verantwortung und Steuerung der einzelnen Hochschulen und deren Fächer liegen soll (Meyer/Müller-Böling 1996). Nach Müller-Böling gibt es keinen „Wettbewerb ohne die freie Hochschulwahl für die Studierenden und ohne die Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen“ (Müller-Böling 2000, S. 125). Diese Forderung zog erhebliche bildungspolitische und rechtliche Debatten nach sich. Gleichzeitig brachte sich die Wirtschaft - vertreten durch den Arbeitgeberverband - verstärkt in die Diskussion um den Hochschulzugang ein und vertrat die Meinung, dass sich die Hochschulausbildung an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientieren sollte und die formalen Voraussetzungen beim Hochschulzugang auf ein Minimum zu beschränken seien.<sup>13</sup> Die Arbeitgeber griffen damit aktiv in die Diskussion um den Hochschulzugang ein und veröffentlichten 2001 eine Handreichung für Hochschulen zu Auswahlgesprächen mit Studienbewerbern (vgl. Bund Deutscher Arbeitgeber 2001). Diese Forderung der Arbeitgeber, die sich hauptsächlich an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientiert, zeigt die Notwendigkeit auf, eine Analyse der Vorgänge beim Zugang zur Hochschule nicht nur punktuell, sondern wie einleitend argumentiert aus einer prozessualen Untersuchungsperspektive zu betrachten.

Von den Bundesländern war vor allem Baden-Württemberg Vorreiter in der Diskussion um die flächendeckende Implementierung von Auswahlverfahren an den Hochschulen und räumte seinen Hochschulen zum Wintersemester 1997/98 das Recht ein, in den regionalen NC-Fächern 40% ihrer Studierenden selbst auszusuchen. In den Folgejahren führten immer mehr unionsgeführte Bundesländer das Recht auf Auswahl in ihre Landeshochschulgesetze ein, während die sozialdemokratischen Länder sich zurückhielten (politisches Leitbild: „Kein Abitur nach dem Abitur“). Eine bildungspolitische Einigung über die Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren erfolgte letztendlich durch den Beschluss des Bundestages im Juli 2004.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Europäisierung und Internationalisierung der Hochschulen, knapper werdende finanzielle Ressourcen, hohe Studienabbrecherquoten.

<sup>13</sup> Der Hochschulzugang sollte daher nicht nur den Abiturienten, sondern auch allen Personen mit abgeschlossener anerkannter Berufsausbildung eröffnet werden.

<sup>14</sup> Die kontrovers geführte parteipolitische Diskussion, die im Juli 2004 im Bundestag über die Änderung des Hochschulrahmengesetzes aufgrund des zu ändernden Hochschulzugangs geführt wurde, ist im Plenarproto-

## 2.2 Rechtliche Entwicklung der Hochschulzulassung seit den 1970er Jahren

Die rechtliche Dimension des Hochschulzugangs ist zwar in einer bildungs- und organisationssoziologischen Untersuchung auf den ersten Blick nicht einfach zu verankern, kann aber aufgrund ihres Stellenwertes nicht außer Acht gelassen werden, da sich in ihr auch die Dynamik der Schließung und Öffnung des Hochschulzugangs abbildet und die originäre rechtlich-formale Ausgangsregulierung der Studienaufnahme stattfindet. Von Interesse sind neben der aktuellen Zulassungssituation, wie sie das derzeitige HRG vorsieht, auch die Entwicklung der historisch-rechtlichen Grundlagen.

Bis in die zweite Hälfte der 1960er Jahre war das Hochschulzulassungsrecht kaum gesetzlich geregelt.<sup>15</sup> Die Hochschulen verfügten über das Recht, über die Immatrikulationen autonom zu entscheiden. Die verfassungsrechtlichen Bestimmungen über die freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 GG) richtete sich aus diesem Verständnis heraus an die Hochschulen und nicht an den Staat. Das starke Anwachsen der Zahl von Studierenden seit den 1960er Jahren und die Vielzahl der Hochschulneugründungen<sup>16</sup> erforderten eine grundlegende bundeseinheitliche Regelung des gesamten Hochschulzulassungsrechts. Insbesondere der starke Zulauf zu den medizinischen Fächern beschleunigte die Implementierung einheitlicher gesetzlicher Vorgaben für die Zulassung zum Medizinstudium.<sup>17</sup>

1964 gründete die Kultusministerkonferenz (KMK) eine „Zentrale Registrierstelle für die Zulassung zum Studium der Medizin und Zahnmedizin (ZRM)“. Sie wurde an der Universität Bonn eingerichtet, 1967 von der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) übernommen und in der Folge in „Zentrale Registrierstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZRS)“ umbenannt. Die ZRS fungierte als administrative Servicestelle für Studienbewerber und Hochschulen und griff nicht in deren Immatrikulationshoheit ein. Die Zersplitterung und Unterschiede der Zulassungsregelungen in den einzelnen Ländern und

---

koll der 118. Sitzung des Deutschen Bundestages dokumentiert (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/15/15118.pdf>).

<sup>15</sup> Nach Horst Bahro und Henning Berlin hat sich das Hochschulzulassungsrecht als eigenständige Disziplin innerhalb der Rechtswissenschaften erst seit Ende der 1960er Jahre entwickelt. Die folgenden Ausführungen stützen sich zum Großteil auf ihre Kommentierungen und den einleitenden Überblick über Entstehung und Entwicklung des Hochschulzulassungsrechts, erschienen in dem gemeinsam verfassten Standardwerk „Das Hochschulzulassungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland“. In diesem wenden sie sich im Vorwort zur vierten Auflage aus dem Jahre 2003 dezidiert gegen die Forderung, dass die Hochschulen das Recht erhalten sollten, ihre Studierenden selbst auszuwählen.

<sup>16</sup> Gründungen in Bochum (1961), Dortmund (1962), Regensburg (1962), Bremen (1964), Konstanz (1964), Düsseldorf (1965), Bielefeld (1967), Ulm (1967), Augsburg (1969), Kaiserslautern-Trier (1970), Kassel (1971), Passau (1974), Osnabrück (1974), Bamberg (1974), Oldenburg (1974), Bayreuth (1974), Fernuniversität Hagen (1974), die TU Hamburg-Harburg (1978), Eichstätt (1979) sowie Pädagogische Hochschulen und seit den 1970er Jahren die Fachhochschulen.

<sup>17</sup> So stieg die Zahl der Studierenden im Zeitraum von 1960 bis 1964 von 269.600 auf 340.500 an, also um 26% (vgl. Bahro/Berlin 2003, S. 6).

Hochschulen führten zu einer Überlastung der ZRS und zur Forderung nach einer Vereinheitlichung des Zulassungssystems sowie der Schaffung gesetzlicher Grundlagen durch die Länder sowie nach klagbarem Rechtsschutz gegenüber Ablehnungsbescheiden der Hochschulen.

Mit den unsicheren, uneindeutigen und kontroversen Fragen zum damaligen Hochschulzulassungsrecht bzw. dessen unterschiedlicher Handhabung in den Ländern („Landeskinderklausel“) beschäftigte sich 1972 das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil (18. Juli 1972) zum absoluten (= bundesweiten) *Numerus Clausus*<sup>18</sup> für Studienanfänger eines bestimmten Studiengangs. Das wegweisende Urteil ist die Grundlage für die nachfolgende Rechtsprechung und gesetzgeberische Ausgestaltung des Hochschulzulassungsrechts bis in die heutige Zeit: Wichtigster Bestandteil ist die Anerkennung des Teilhaberechts, welches jedem hochschulreifen Bürger garantiert, an den vom Staat gebotenen Bildungs- und Lebenschancen grundsätzlich gleichberechtigt teilzuhaben. Daraus folgt, dass die vorhandenen Kapazitäten an Studienplätzen erschöpfend genutzt werden müssen. „Notwendigerweise stelle nämlich die Gewährung eines Studienplatzes für einen Berechtigten mit der Folge der Versagung für einen gleichermaßen Berechtigten einen Verstoß gegen den Gleichheitssatz dar.“ (Bahro/Berlin 2003, S. 9). In Bezug auf die Auswahl der Studierenden verfügte das Bundesverfassungsgericht: „Formalrechtlich sei es Sache des Gesetzgebers, die Art der anzuwendenden Auswahlkriterien und deren Rangverhältnis untereinander selbst festzulegen, statt andere (z. B. Universitäten) zu ermächtigen.“ (Wissenschaftsrat 2004, S. 63).

Der Staatsvertrag vom 20. Oktober 1972 orientierte sich maßgeblich an den Urteilen und Vorgaben des Bundesverfassungsgerichts und strebte mit der Gründung der „Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS)“ eine bundesweit einheitliche Regelung der Zulassungsverfahren und -kriterien an. Die Kriterien, die bei der Vergabe der Studienplätze nach absolutem Numerus Clausus angewandt wurden, berücksichtigen auf der einen Seite die Qualifikation des Bewerbers (Hochschulzugangsberechtigung<sup>19</sup> als Erfüllung des Leistungsprinzips), auf der anderen Seite die Wartezeit und Härtefälle (rechtliche Erfüllung des Sozialstaatsprinzips). Die ländereinheitliche Kapazitätsermittlung und -festsetzung

<sup>18</sup> „Unter »absolutem Numerus Clausus« ist die Sperre des Zugangs für hochschulreife Bewerber an allen Hochschulen im Geltungsbereich des Grundgesetzes, die einen solchen Studiengang anbieten, zu verstehen.“ (Bahro/Berlin 2003, S. 8 f.)

<sup>19</sup> Das Bonus-Malus-System wurde durch eine Landesquotenregelung abgelöst, die die verfügbaren Studienplätze in 16 Landesquoten aufteilt. „Die Studienplätze einer Landesquote sind nur für Bewerber bestimmt, die in dem betreffenden Land ihr Abiturzeugnis erworben haben. (...) Mit dieser Technik soll sichergestellt werden, daß innerhalb dieser Quote nur Bewerber aus dem selben Land miteinander konkurrieren.“ (Hödl 2002, S. 69, Fußnote 302). Der unzulänglichen Vergleichbarkeit der Noten über alle Bundesländer hinweg sollte entgegengewirkt werden.

(Kapazitätsrecht) sowie die Vergabeverordnung (KapVO) für Studienplätze wurden im Staatsvertrag erstmals geregelt und sind seitdem mehrfach novelliert worden. Die KapVO schreibt vor, dass die Hochschulen ihre vorhandenen Lehrkapazitäten vollständig ausschöpfen und dass alle Hochschulen gleichmäßig belastet werden.<sup>20</sup>

Im Staatsvertrag vom 23. Juni 1978 übernahmen die Länder das Recht des 1976 in Kraft getreten Hochschulrahmengesetzes (HRG), in welchem die §§ 27 bis 35 des Gesetzes die Zulassung zum Studium regeln (vgl. Gieseke 2004, S. 181 f.).

- § 27 des HRG umfasst die Vorschriften zum *Studienzugang* und regelt die Zugangsberechtigungen, die für ein Studium notwendig sind (Art und Nachweis der Qualifikation für das gewählte Studienfach).
- §§ 29 bis 30 des HRG setzen die *Zulassungszahlen* und Ausbildungskapazitäten fest (Kapazitätsrecht).
- §§ 31 bis 35 regeln die *Studienzulassung* im engeren Sinne, d. h. wenn quantitative Zulassungsbeschränkungen mit Verteilungs- und Auswahlverfahren (Numerus Clausus) notwendig werden.

Änderungen im Hochschulzulassungsrecht brachten die Einführung eines „Besonderen Auswahlverfahrens“ mit einem so genannten Feststellungsverfahren (§ 33) sowie das Verbot des Parkstudiums und die Berücksichtigung der Berufsausbildung bzw. -tätigkeit. Das besondere Feststellungsverfahren wurde eingeführt, nachdem es zu unverträglich hohen Anforderungen an den Notendurchschnitt und zu überlangen Wartezeiten gekommen war. Nach welchen Kriterien die Auswahl der Bewerber erfolgen sollte, blieb jedoch (partei-)politisch umstritten. „Als Kompromiss wurde der Weg zu der neuen VergabeVO mit Einsatz von Tests im Übergangsverfahren (...) freigemacht.“ (Bahro/Berlin 2003, S. 17 f.). Das Verfahren setzte sich aus einem Quotensystem mit den Kriterien Vorab-, Leistungs- und Wartequote zusammen. Darüber hinaus legte eine Quote von bis zu 30% die Zulassung nach einer Kombination von Leistung nach der Hochschulzugangsberechtigung und dem Ergebnis des Feststellungsverfahrens (Test) fest. Allerdings wurde nur in den medizinischen Studiengängen das Feststellungsverfahren mittels des Tests für medizinische Studiengänge (TMS) erprobt.

Auf Drängen der Hochschulen, insbesondere der medizinischen Fächer, wurden mit dem 2. HRGÄndG 1985 und im Staatsvertrag vom 14. Juni 1985 neue Regelungen für das

---

<sup>20</sup> Damit erfüllt die KapVO das für das deutsche staatliche Hochschulsystem charakteristische Merkmal der Homogenität und Gleichheit aller Universitäten und Fachhochschulen untereinander. (Eine weiterführende Diskussion dieser Thematik vor dem Hintergrund der neuen Zulassungsregeln findet sich im organisationssoziologischen Kapitel 5.)

besondere Auswahlverfahren (§ 33) eingeführt, die Auswahlgespräche (Interviews) sowie die Teilnahmemöglichkeit an Tests für alle Bewerber der bundesweit durch NC-Regelung beschränkten Fächer vorsahen.<sup>21</sup>

Im Zuge der Wiedervereinigung und des Staatsvertrags vom 12. März 1992 wurde das Hochschulzulassungsrecht in den so genannten Neuen Ländern mit einzelnen Ausnahmen (Zulassungszahlen) an die bestehenden Vorgaben angepasst.

Im 4. bzw. 5. HRGÄndG (1998 und 2002) und im Staatsvertrag vom 24. Juni 1999 wurde die Vergabe der Studienplätze im Hinblick auf die Zulassung in einigen Punkten neu geregelt.<sup>22</sup> So rückte der Grad der Qualifikation in den Mittelpunkt der Vergabepaxis, was die regionale Mobilität der Studierenden befördern sollte. Die berufliche (Vor-)Bildung gewann als Qualifikation und Zulassungskriterium an Bedeutung. In § 32 und § 33 wurden das allgemeine bzw. das besondere Auswahlverfahren in einigen Punkten modifiziert und es wurden den Hochschulen ein größerer Handlungs- und Entscheidungsspielraum bei der Vergabe der Studienplätzen zugestanden, indem diese in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen 20% (1998) bzw. 24% (2002) der Studierenden mittels eigenständiger Auswahlverfahren aussuchen konnten.

Obwohl die Hochschulen von diesem Recht der Selbstauswahl in der Praxis kaum Gebrauch machten, richtete die KMK im Frühjahr 2002 eine Arbeitsgruppe ein, die Vorschläge dahingehend entwickeln sollte, das Auswahlrecht der Hochschulen durch eine Änderung des HRG weiter auszubauen und zu stärken. Allerdings verfolgten die einzelnen Bundesländer dieses Anliegen mit unterschiedlicher politischer Nachhaltigkeit, so dass Baden-Württemberg als Vorreiter mit der Kündigung des ZVS-Staatsvertrages drohte, falls keine gesetzliche Übereinkunft über die Ausweitung der Hochschulauswahlquote zustande kommen würde.<sup>23</sup> Nachdem in der KMK keine Einigung erzielt werden konnte, schaltete sich der Beirat der ZVS als Vermittler in die Diskussion ein, sprach sich für ein neues Aufnahmeverfahren der Studierenden durch die Hochschulen aus und versuchte zudem, zwischen den konkurrierenden Modellen und Vorschlägen der Länder zu vermitteln. Im März 2003 einigte sich die KMK auf einen Kompromissbeschluss, der die Hochschulzulassung

<sup>21</sup> Ergebnisse einer Validierungsstudie zur Wirkung von Auswahlgesprächen bei der Zulassung zu medizinischen Studiengängen finden sich bei Ittner (1993).

<sup>22</sup> Dieser Neuregelung in den 1990er Jahren ging eine intensive bildungspolitische Auseinandersetzung zwischen Bundestag und Bundesrat voraus, indem der Bundesrat das Ziel, die Eigenverantwortung der Hochschulen bei der Auswahl der Bewerber zu vergrößern, verhinderte, mit dem Hinweis darauf, dass der administrative Aufwand für diese Verfahren zu groß sei, hochschuleigene Auswahlverfahren zu einem Zweiklassensystem unter den Hochschulen führen würden und die Studierenden kein Interesse daran hätten, sich ihre Hochschule nach Reputation auszuwählen (vgl. Möller 2001, S. 5 f.). Dieser Punkt verdeutlicht einmal mehr die einschneidende Implementierung der Exzellenzinitiative bzw. das Ausrufen so genannter Eliteuniversitäten im Jahr 2006 und die Überwindung des Homogenitätsgebots in der Hochschulpolitik (vgl. Kapitel 5).

<sup>23</sup> Unterstützung bekam Baden-Württemberg von Hamburg, Sachsen und Niedersachsen.

für bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge neu regeln sollte. In der Folge lehnte die Bundesregierung den entsprechenden Gesetzentwurf für das 7. HRGÄndG ab und wartete die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Reform des Hochschulzugangs (2004) ab. Die KMK bzw. die Länder sahen sich dadurch in ihrer Kompetenz beschnitten und wiesen darauf hin, dass dem Bund im Bereich der Hochschulen nur eine begrenzte Regelungsbe-  
fugnis zusteht. Letztendlich wurde im Juni 2004 eine Einigung zwischen Bund und Län-  
dern erzielt, die die Vergabepaxis für bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge neu  
regelt.

Zusammenfassend ist für die rechtlich-historischen Ausführungen festzuhalten, dass  
das seit den 1960er Jahren sich entwickelnde Zulassungssystem in Deutschland stark von  
den staatlichen Eingriffen und Vorgaben zur Studienplatzvergabe beeinflusst wurde. Mit-  
tels der Regelungen im HRG und in den Staatsverträgen (vor allem den Kapazitätsverord-  
nungen) versuchten Bund und Länder, die Relation von Angebot und Nachfrage nach Stu-  
dienplätzen auszutarieren. Dieses Austarieren gelang dem staatlichen Gesetzgeber (in Form  
von Bund und Ländern) durch eine Erweiterung und Präzisierung der rechtlichen Richtli-  
nien zu den Zulassungsregulierungen und durch die Anrufung des Bundesverfassungsge-  
richts, welches in seinen Urteilen die maßgeblichen, von allen Akteuren (Studienaspiran-  
ten, Hochschulen, Bund und Länder) einzuhaltenden Vorgaben und Verordnungen bei der  
Studienplatzvergabe insbesondere in den bundesweit und örtlich zulassungsbeschränkten  
Fächern formulierte.<sup>24</sup> Sicherlich ging und geht die Initiative zur Zulassungsbeschränkung  
bei einem „überfüllten“ Fach primär von der Hochschule selbst bzw. ihren Fachberei-  
chen/Instituten aus, aber „[t]rotz solcher Einflussmöglichkeiten sind Entscheidungen über  
eine Verknappung des Studienangebots nicht völlig ins Belieben der Hochschulen und  
Landesregierungen gestellt.“ (Schmidt/Hartmann 1997, S. 25).

Vor diesem Hintergrund kann die Reform des Hochschulzugangs als eine modifi-  
zierte Rückkehr zur traditionellen, vor den 1960er Jahren herrschenden Vergabe- und Zu-  
lassungspraxis von Studienplätzen durch die Hochschulen selbst verstanden werden. Die  
wichtige Neuerung und eine gewisse Abkehr von staatlich-gesetzgeberischen Vorgaben  
können darin gesehen werden, dass die Art der anzuwendenden Auswahlkriterien und de-  
ren Rangverhältnis untereinander von den Hochschulen autonom festgelegt werden.

---

<sup>24</sup> So sind sich die meisten juristischen Kommentierungen darin einig, dass die *Numerus Clausus-*  
Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts bis heute das Hochschulzugangsrecht prägt und vor dem  
Hintergrund der aktuellen hochschulpolitischen und rechtlichen Entwicklungen neu anzupassen ist (vgl.  
Hauck-Scholz/Brauhardt 2008, Geis 2007, Steinberg/Müller 2006).

Determiniert wird dieser autonome Handlungsspielraum der Hochschulen und deren Fächer allerdings durch die entsprechenden Landeshochschulgesetze und Satzungen der Hochschulen und - noch entscheidender - durch den grundgesetzlich garantierten Rechtsanspruch auf einen Studienplatz sowie durch die Kapazitätsverordnung mit dem sogenannten Curricularnormwert-Modell. Gerade das einheitlich geltende Kapazitätsrecht mit seinen Curricularnormwerten widerspricht aber einem in größere Flexibilität und Gestaltungsfreiheit zu überführenden Hochschulsystem, weswegen infolge seiner Intransparenz neue Modelle der Kapazitätsermittlung über Studienplatz- und Zulassungszahlen für Studiengänge, Fächergruppen oder gesamte Hochschulen diskutiert werden (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2006, Hailbronner 2007).<sup>25</sup>

Für die vorliegende Analyse ist der folgende, aktuelle rechtliche Unterschied in der Festsetzung von Zulassungszahlen zwischen Auswahlverfahren einerseits und Eignungsfeststellungsverfahren andererseits bedeutsam: Auswahlverfahren geht die bundesweite (über die ZVS) oder örtliche Festsetzung von Zulassungszahlen voraus, wenn diese „unter Berücksichtigung der personellen, räumlichen, sächlichen und fachspezifischen Gegebenheiten zur Aufrechterhaltung einer geordneten Wahrnehmung der Aufgaben der Hochschulen in Forschung, Lehre und Studium (...) unbedingt erforderlich ist.“ (§ 29 Satz 1 HRG). Eignungsfeststellungsverfahren werden hingegen in Studiengängen mit besonderen qualitativen Anforderungen durchgeführt. Es gibt hierbei keine festgesetzte Zulassungszahl, das heißt allein die Zahl der qualifizierten Bewerber entscheidet über die Aufnahme, gleichgültig, wie viele (oder wenige) Bewerber es gibt.

### **2.3 Die Reform des Hochschulzugangs: Das Selbstauswahlrecht der Hochschulen**

Vor welchem bildungs- und hochschulpolitischen Diskussionshintergrund steht die Erweiterung des Selbstauswahlrechts von Hochschulen? Welche rechtlichen Modifizierungen der bisherigen Regelungen finden statt?

Zahlreiche und unterschiedliche<sup>26</sup> Begründungen werden in der Debatte um Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren von den relevanten Vertretern und Meinungsführern auf dem Feld der Hochschulpolitik (Hochschulrektorenkonferenz, Wissenschafts-

<sup>25</sup> Die beiden diskutierten Modelle sind das Vereinbarungs- oder Vergabemodell, das im Wesentlichen vorsieht, dass die Ministerien und die Hochschulen die Studienkapazitäten aushandeln. Das Bandbreitenmodell setzt hingegen Ober- und Untergrenzen fest, innerhalb derer sich durch konkrete Kapazitätsfestlegungen die einzelne Hochschule dann bewegen kann (vgl. Hailbronner 2007, S. 99 ff.).

<sup>26</sup> „Ob Exzellenz in Forschung und Lehre, Chancengleichheit oder wirtschaftlicher Erfolg, ob konkurrenzbetonte Hierarchisierung innerhalb der Hochschullandschaft oder rationelle Bewältigung eines Überangebots an Bewerbern - es lassen sich durchaus unterschiedliche Ziele benennen, die im Rahmen der Hochschulzulassung verfolgt werden.“ (Julius 2001, S. 29)

rat, Fakultätentage, Hochschulverband<sup>27</sup>) angeführt. Die Vielfalt der Gründe zielt insbesondere auf den Handlungsbedarf hinsichtlich der als unzureichend kritisierten schulischen Vorbildung und der Übertrittsproblematik zwischen Schule und Hochschule, thematisiert aber auch den Verlauf und Abbruch des Studiums und formuliert gleichzeitig Zielerwartungen, mit denen die Selbstauswahl der Hochschulen verknüpft ist:

*Erstens* wird erwartet, dass hochschulinterne Auswahlverfahren die „Passgenauigkeit“ zwischen Bewerber- und Studiengangprofil verbessern. Das Bild der Passgenauigkeit löst die Vorstellung der schulisch erworbenen Studierfähigkeit *aller* Hochschulzugangsberechtigten für *alle* Studienfächer ab.

*Zweitens* dienen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren der ergänzenden Überprüfung der spezifischen fachlichen Studierfähigkeit (nicht der allgemeinen Studierfähigkeit). Weit über die Hälfte der Studienanfänger ist zu Beginn des Studiums nicht in gewünschtem Maße über Studienfach und Hochschule informiert, beinahe die Hälfte wählt die Hochschule nach Kriterien wie beispielsweise der Nähe zum Heimatort (vgl. Heine/Krawietz/Sommer 2008). Mit verantwortlich dafür sind die in den Entscheidungsprozessen zu wenig integrierten schulischen und hochschulischen Studien- und Berufsberatungen. Ein Großteil der Studienanfänger hat Vorbildungs- und Informationsdefizite in Bezug auf das von ihm gewählte Studienfach. Eine geradezu mustergültige Begründung zur Minderung der relativ hohen Abbruchquoten und für die Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren, die mehr als bisher spezielle Kriterien der fachlichen Eignung und nicht so sehr solcher der allgemeinen Studierfähigkeit anwenden, liefert Ulrich Heublein:

„Die Mehrheit der Abbrecher gibt an, dass sie das falsche Studienfach gewählt haben bzw. dass ihr Fachinteresse nachgelassen hat. Die Verdopplung dieses Anteils in den letzten zwanzig Jahren lässt berechtigt vermuten, dass der Zuwachs an Studierenden im gleichen Zeitraum nicht einherging mit einer Zunahme von Fachverbundenheit und Studiengewissheit, sondern dass sich umgekehrt unsichere Studienwahl und falsche Studienvorstellungen vermehrt haben. Zwar ist bei vielen Studierenden hohe Studienmotivation und klare Identifikation mit dem Studienfach zu finden, aber öfter denn je wird ein Studium mit nebulöser Motivation angetreten. Es fehlt bei diesen Studierenden an Sicherheit darüber, welches Fach für sie geeignet ist, was sie im Studium erwartet und welche Ziele sie mit ihrem Studium verfolgen wollen.“ (Heublein 2001, S. 2).

Das gegenwärtige System der Hochschulzulassung gewährleistet nicht in ausreichendem Maße, dass die Eignungsprofile von Studienbewerbern mit den Anforderungen der Studi-

---

<sup>27</sup> Exemplarisch für die seit Mitte der 1990er Jahre im Hochschulverband geführte Diskussion um eine Reform des Hochschulzugangs sei auf die Beiträge von Meyer, Löwer, Gieseke und Etzold, veröffentlicht in *Forschung & Lehre* 1996, verwiesen.



engänge abgeglichen werden. Daher sollen die individuellen studiengangspezifischen Eignungen der Studienbewerber bei der Zulassungsentscheidung umfassender als bisher berücksichtigt werden. Dies kann nur durch aktive Beteiligung der entsprechenden wissenschaftlichen Mitarbeiter eines Faches in den Hochschulen geschehen.

*Drittens* ist die Entscheidungsfindung des Studienbewerbers selbst zu fördern. Die Auswahl der Studierenden soll sowohl auf die Beratung als auch das Sicherstellen ihres Studienwunsches gerichtet sein. Sie sollen durch den Kontakt zur Hochschule - beispielsweise bei der Information über die erforderlichen schulischen, fachlichen Voraussetzungen - ihre Entscheidung für das beabsichtigte Studium besser begründen und überprüfen können. Im Idealfall soll die Ablehnung eines Bewerbers durch eine Hochschule für ein von dieser vertretenes Fach dazu beitragen, dass die Bewerber selbst die Erkenntnis gewinnen, ein anderes Studienfach aufzunehmen.

*Viertens* sollen Auswahlverfahren eine Qualitätssteigerung in Studium und Lehre nach sich ziehen, um die Studienerfolgsrate zu erhöhen. Fast ein Viertel der Studierenden bricht das Studium ohne einen Hochschulabschluss endgültig ab, ein größerer Teil davon noch in höheren Semestern. Ein weiteres Viertel bricht den zunächst gewählten Studiengang ab und setzt das Studium in einer anderen Fächergruppe, das heißt in der Regel ohne Anrechnung von zuvor erbrachten Studienleistungen, fort (siehe Kapitel 3.1.2).<sup>28</sup>

Der *fünfte* Begründungspunkt orientiert sich an den beiden omnipräsenten Leitbildern, um welche die Reformdiskussion über das Wissenschafts- und Hochschulsystem kreist: Profilbildung und Wettbewerb sind für den Bereich Hochschulzugang von zunehmender Bedeutung. Ein wettbewerbsorientiertes Hochschulsystem zeichnet sich durch Hochschulen aus, die in der Lehre und ihren Studienprogrammen eigene, spezifische Schwerpunkte setzen, so dass sie sich über diese Studienangebote profilieren und die interessierten, geeigneten Nachfrager nach Studienplätzen ansprechen. In der Folge bedeutet Wettbewerb im Angebot der Lehre zugleich wachsenden Wettbewerb um Studienbewerber.

Zusammenfassend sind vor dem Hintergrund der aufgezeigten hochschulpolitischen Diskussionspunkte folgende Aussagen von Rudolf Steinberg und Henrik Müller zutreffend:

„Bedeutsam für die Qualitäts- und Wettbewerbsausrichtung des veränderten Hochschulwesens ist außerdem die Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen und der Hochschulen durch die Studierenden. Das differenzierte Studienangebot der Hochschulen und deren unterschiedliche Profilbildungen setzen voraus, dass die Hochschulen diejenigen Studienbewerber auswählen können, deren Qualifikationsprofil sich mit dem Anforderungsprofil des jeweiligen Studiengangs deckt. In-

---

<sup>28</sup> Quelle: HRK: „Im Brennpunkt: Das Hochschul-Zulassungsrecht“, <http://www.hrk.de/de/brennpunkte/1946.php> (letzter Aufruf am 1.08.2009).

sofern kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass sämtliche hochschulreifen Studienbewerber für alle Studiengänge grundsätzlich gleich geeignet sind.“ (Steinberg/Müller 2006, S. 1115).

Im folgenden Abschnitt werden die konkreten (rechtlichen) Neuregelungen der Zulassungspraxis vorgestellt, mit denen die hochschulpolitischen Ziele und Erwartungen, die an die Selbstauswahl der Hochschulen geknüpft sind, umgesetzt werden sollen.

### **2.3.1 Neuregelungen in der Zulassungspraxis**

Seit dem Wintersemester 2005/06 können Hochschulen in den *bundesweit zulassungsbeschränkten* Studiengängen<sup>29</sup> Studierende zu einem bestimmten Prozentanteil selbst auswählen. Im Zuge des 7. HRGÄndG sieht das neue Auswahlverfahren der ZVS eine 20-20-60-Regelung vor, die die zukünftigen Studierenden nach folgender Quotierung bzw. folgenden Kriterien verteilt<sup>30</sup> (§ 32 Abs. 3 HRG):

#### ***Abiturbestenquote***

Die Abiturbestenquote legt fest, dass 20% der Studienplätze an die Abiturbesten zu vergeben sind, die sich ihre Wunschhochschule unter maximal sechs Hochschulen aussuchen können. Bei der Auswahl der Abiturbesten konkurrieren diejenigen um die Plätze, die im gleichen Bundesland Abitur gemacht haben („Landes-NC“). Für die Ausgewählten wird im nächsten Schritt geprüft, ob sie an ihrer erstgenannten Hochschule zugelassen werden können. Gibt es dort mehr Interessenten als Plätze, entscheidet die Abiturnote darüber, wer an dieser Hochschule einen Studienplatz bekommt („Hochschul-NC“). Konnte der Erstwunsch nicht berücksichtigt werden, prüft die ZVS die Zulassung an der Zweithochschule. An dieser Hochschule gehen aber diejenigen vor, die diese an erster Stelle genannt haben. Das bedeutet, dass sich die Chancen auf eine Zulassung an einer nachrangig genannten Hochschule je nach Nachfragesituation verschlechtern können. Diejenigen, die trotz sehr guter Abiturleistungen in der Abiturbestenquote an keinem der genannten Studienorte zugelassen werden können, haben aber weitere Chancen bei der Hochschulquote.

#### ***Wartezeitquote***

Die Wartezeitquote legt fest, dass 20% der Studienplätze nach Wartezeit zu vergeben sind. Für die Wartezeitquote können beliebig viele Studienorte genannt werden. Unter Wartezeit werden die seit dem Abitur verstrichenen Halbjahre verstanden. Studienzeiten an deutschen Hochschulen zählen nicht dazu. Die Verteilung erfolgt nach den Ortswünschen der Stu-

<sup>29</sup> Dabei handelt es sich um folgende Studiengänge, die so genannten klassischen ZVS-Fächer: Biologie, Humanmedizin, Pharmazie, Psychologie, Tier- und Zahnmedizin.

<sup>30</sup> Es gibt eine Vorabquote von 30% für Härtefälle, Zweitstudienbewerber, ausländische und staatenlose Bewerber.

dienbewerber. Wenn nicht alle Wünsche erfüllt werden können, erfolgt die Verteilung der Studienplätze nach folgenden sozialen Kriterien: erstens Bewerber mit einer Schwerbehinderung, zweitens Verheiratete oder Alleinerziehende, die an der jeweils nächstgelegenen Hochschule studieren wollen, drittens Bewerber mit besonderen in einem Sonderantrag nachgewiesenen Bindungsgründen an den Studienort, viertens Bewerber, die bei den Eltern wohnen und an der nächstgelegenen Hochschule studieren wollen, und fünftens Bewerber mit weiteren verbleibenden Kriterien.

### ***Hochschulquote***

Die Hochschulquote legt fest, dass die Mehrzahl der Studienplätze - 60% - in Zukunft von den Hochschulen selbst vergeben werden darf. Die Studienbewerber können maximal sechs Hochschulen nennen. Die ZVS gibt diese Nennungen an die Hochschulen weiter. Die Hochschulen haben aber die Option, die Zahl der Teilnehmer in einer Art Vorauswahl zu begrenzen und zwar nach Abiturdurchschnittsnote, gewichteten Einzelnoten, fachspezifischen Studierfähigkeitstests, Berufsausbildung oder -tätigkeit sowie Ortspräferenz. Zur endgültigen Auswahl dienen die Kriterien Abiturdurchschnittsnote, gewichtete Einzelnoten, fachspezifische Studierfähigkeitstests, Auswahlgespräche, Berufsausbildung/-tätigkeit, ggf. zusätzliche Kriterien nach Landesrecht oder eine Kombination dieser Kriterien. Hervorzuheben ist, dass die Abiturdurchschnittsnote einen maßgeblichen Einfluss behält. Diejenigen Bewerber, die mehrere Zulassungsangebote erhalten, können nochmals zwischen diesen wählen. Diese neue Regulierung löst das bisherige ZVS-Auswahlverfahren ab.

### ***Hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren***

Für die Studiengänge, in denen die Hochschulzulassung nicht über die ZVS geregelt wird, stehen den Hochschulen und ihren Fächern zwei Verfahren der Studienplatzvergabe zur Verfügung: Zum einen haben sie nach wie vor die Möglichkeit, unter den zulässigen Knappheitsvoraussetzungen und -begründungen für ausgewählte Studiengänge/-fächer örtliche Zulassungsbeschränkungen einzuführen (der so genannte örtliche NC).

Zum anderen können die einzelnen Hochschulen und ihre Studiengänge/-fächer ihre zukünftigen Studierenden in hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren aussuchen: Der relevante § 32, Absatz 3 im Hochschulrahmengesetz lautet: „Die jeweilige Hochschule vergibt die Studienplätze in diesem Verfahren nach Maßgabe des jeweiligen Landesrechts insbesondere

- a) nach dem Grad der Qualifikation nach § 27: in der Regel die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,

- b) nach gewichteten Einzelnoten des Schulabschlusses, die über die fachspezifische Eignung Auskunft geben,
- c) nach dem Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests,
- d) nach der Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit,
- e) nach dem Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Gesprächs mit den Bewerberinnen und Bewerbern, das Aufschluss über die Motivation der Bewerberin oder des Bewerbers und über die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf geben sowie zur Vermeidung von Fehlvorstellungen über die Anforderungen des Studiums dienen soll.
- f) Auf Grund einer Verbindung von Maßstäben nach den Buchstaben a bis e.“

Des Weiteren regelt das HRG, dass bei der Auswahlentscheidung dem Grad der Qualifikation nach § 27 (Abiturnote) ein maßgeblicher Einfluss zukommen muss. Die Zahl der Teilnehmer an den Auswahlverfahren kann begrenzt werden.

Der Gesetzgeber hat festgelegt, dass die Hochschulen bei der Auswahl der Studierenden nur fachspezifische Studierfähigkeitstests und keine allgemeinen Studierfähigkeitstests oder allgemeinen Intelligenztests verwenden dürfen. Das heißt die Studierfähigkeitstests müssen Auswahlverfahren und -kriterien einschließen, die speziell auf das Studienfach zugeschnitten sind (Zimmerhofer 2008, S. 31). Prinzipiell aber können bei den Verfahren, in denen die Hochschulen und die einzelnen Fächer ihre Zulassungspraxis selbst gestalten, unterschiedliche Kriterien und Instrumente zur Anwendung kommen. Dabei wird zwischen leistungsbezogenen Auswahlinstrumenten auf der einen Seite und nicht-leistungsbezogenen Auswahlinstrumenten auf der anderen Seite unterschieden. Zu den leistungsbezogenen Instrumenten zählen Noten (Abiturdurchschnittsnote, Einzelfachnoten), Empfehlungsschreiben, Tests (Leistungs-, Studierfähigkeits-, Kenntnis-, Persönlichkeits-tests), das Interview, ein Praktikum sowie das Studium auf Probe. Nicht-leistungsbezogene Kriterien sind das Los und die Wartezeit. Tabelle 1 typologisiert nach einem Vorschlag von Heine et al. (2006) die Verfahren und Kriterien von hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang wie folgt:

**Tabelle 1: Typologisierung von Auswahlverfahren und -kriterien**

<b>Auswahl nach Eignung und Leistung</b>	
<b>1.</b>	<b>Auswahl nach Merkmalen allgemeiner Studierfähigkeit</b> Abiturdurchschnittsnote Schulfachbezogene Kenntnistests Allgemeine Studierfähigkeitstests Intelligenztests
<b>2.</b>	<b>Auswahl nach Merkmalen spezifischer Studierfähigkeit</b> Fachnoten Fremdsprachenprüfung Studienfachspezifische Kenntnistests Studienfachspezifische Studierfähigkeitstests Assessment-Center- oder vergleichbare situative Verfahren Praktische Eignungsprüfungen Berufliche Erfahrungen bzw. Praktika Auslandserfahrungen Fachliche Vorbildung, Zusatzausbildung Prüfung im Studium, Studium auf Probe
<b>3.</b>	<b>Auswahl nach studienrelevanten Merkmalen der Persönlichkeit und Motivation</b> Interviews/Auswahlgespräche Essays, Motivations- und Begründungsschreiben Referenzschreiben Nachweis über außerfachliches Engagement Persönlichkeitstests Lebenslauf, Bewerbungsmappe
<b>Auswahl nach sonstigen formalen Kriterien</b>	
<b>1.</b>	<b>Auswahl nach Wartezeit</b>
<b>2.</b>	<b>Auswahl nach studienrelevanten personalen Kriterien</b> Alter Gesundheitsnachweis

Quelle: Heine et al. (2006): *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme*, S. 32.

Das folgende Kapitel resümiert erste, sehr zeitnahe Wirkungen der Neuregelungen auf die Zulassungspraxis seit ihrer Reform 2004. Wird im ersten Abschnitt der Fokus auf die hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und deren Implementierung durch die einzelnen Hochschulen und Fächer gelegt, thematisiert der zweite Schritt die ersten Auswirkungen aus der 60%-Hochschulquote, die die Studienplatzvergabe durch die Hochschulen in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächern umfasst.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Des Weiteren liegen erste Untersuchungen und Erfahrungsberichte von Studiengängen und Hochschulen zu ihren spezifischen Auswahlverfahren nach Studieneignung vor: Reuther/Spoun (2009), Rentschler/Voss (Hg.) (2008), Fries (2007).

### 2.3.2 Wirkungen der Neuregelung des Hochschulzugangs auf die Zulassungspraxis

Eine erste hochschulübergreifende Bestandsaufnahme zu Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang veröffentlichte das Hochschul-Informationssystem (HIS) im Jahr 2006 (Stand Studienjahr 2005). Eine schriftliche Befragung unter insgesamt 333 Hochschulen, die 7.989 grundständige Studiengänge aufweisen, zeigte, dass zum Zeitpunkt der Erhebung in 3.888 Studiengängen hochschuleigene Auswahlverfahren durchgeführt wurden und für weitere 325 Studiengänge Auswahlverfahren in Planung waren. In diesem Erstergebnis zeichnet sich folglich eine aktive Umsetzung der Neuregelungen zum Hochschulzugang von Seiten der Hochschulen ab. Dabei bestehen aber deutliche Unterschiede nach Fächergruppen: So führen die testerfahrenen Fächer der Medizin fast nahezu alle hochschuleigene Auswahlverfahren durch, gefolgt von den ebenso klassischen Eignungsfächern Kunst- und Sportwissenschaften. Im Mittelfeld liegen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (68%), gefolgt von den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (53 %) sowie der Mathematik und den Naturwissenschaften (43%). Zu einem geringen Anteil führen die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (38%) und Sprach- und Kulturwissenschaften (37%) Auswahlverfahren durch.

Welche Verfahren und Kriterien ziehen die Hochschulen bzw. Fächergruppen bei ihrer Auswahl von Studienbewerbern heran? Am häufigsten (81%) fließt die Gesamtnote der Hochschulzugangsberechtigung in die Auswahl mit ein, was aufgrund der rechtlichen Vorgaben nicht erstaunlich ist. Darauf folgen als Auswahlkriterien die Wartezeit (37%), berufliche Erfahrungen und Praktika (21%), praktische Eingangs- und Eignungsprüfungen bzw. einzelne/mehrere Fachnoten (19%). Eine verminderte Bedeutung als Kriterien besitzen Interviews/Auswahlgespräche (8%) und Essays, Motivations- und Begründungsschreiben (5%). Die weiteren in Tabelle 1 angeführten Auswahlverfahren und -kriterien spielen eine untergeordnete Rolle in der hochschuleigenen Zulassungspraxis. Wie in § 32 des HRG vorgesehen, verbinden die Hochschulen und Fächer die einzelnen Verfahren und Kriterien bei der Auswahl miteinander: Am häufigsten werden Merkmale der allgemeinen Studierfähigkeit und der Wartezeit (35%) kombiniert, deutlich weniger Merkmale der allgemeinen und der spezifischen Studierfähigkeit (18%). Ein zukunftsweisendes Ergebnis des HIS ist, dass die Fächer, die 2005 erst Auswahlverfahren in Planung hatten, sich für solche, „die entweder auf die allgemeine und spezifische Studierfähigkeit (...), die allgemeine und spezifische Studierfähigkeit in Kombination mit der Überprüfung der Persönlichkeit und Motivation (...) oder auch die allgemeine Studierfähigkeit und Persönlichkeit/Motivation der Bewerber (...) abstellen“ (Heine et al. 2006, S. 43) entschieden.

Differenziert nach Fächergruppen weisen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die größte Heterogenität an Kriterien und Verfahren der Eignungsüberprüfung auf. In den klassischen Auswahlfächern Sport und Kunst dominieren praktische Eignungsprüfungen. Die Ingenieurwissenschaften beziehen überdurchschnittlich häufig berufliche Erfahrungen/Praktika als Auswahlmerkmale mit ein. Nahezu alle Fächer berücksichtigen die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung als Kriterium, unterscheiden sich jedoch insofern, als dass sie die Note (und die weiteren Auswahlelemente) in den einzelnen Auswahlverfahren unterschiedlich stark gewichten - „mit einem (Über)gewicht von 80 Prozent [bis] lediglich zu 12 Prozent.“ (Heine et al. 2006, S. 50).<sup>32</sup> Neben der Gewichtung der einzelnen Auswahlelemente stellt das HIS fest, dass der weit überwiegende Teil der Studienfächer ein einstufiges Auswahlverfahren bei der hochschulinternen Studienplatzvergabe anwendet. Dieses Ergebnis verweist auf eine weitere erste Folgenabschätzung der gesetzlichen Neuerung zum Hochschulzugang, die die Hochschulen wie auch die Studienbewerber als Akteure in den Mittelpunkt rückt:

Die Hochschuleseite, vor allem das wissenschaftliche Personal und die Verwaltungen, kritisiert den hohen zeitlichen und personalen Aufwand, den die Konzeptionierung und Durchführung von Auswahlverfahren beanspruchen. In diesem Zusammenhang ist die Auswahl mittels eines einstufigen gegenüber einem zweistufigen Verfahren bzw. mit der Kombination der Merkmale allgemeiner Studierfähigkeit und Wartezeit unter eingeschränkten zeitlichen und personellen Ressourcen der Hochschuladministration und der wissenschaftlich Beschäftigten am effektivsten durchzuführen. Noch stehen keine wie im internationalen Vergleich üblich professionalisierten *Admission Services/Offices* an den deutschen Hochschulen zur Verfügung. Dies soll sich mit der Umfunktionierung der ZVS zur zentralen Servicestelle für die Hochschulen ändern (vgl. Kapitel 5).

Als augenscheinlichste Folge der neuen, dezentralen Zulassungspraxis stellt sich die Problematik der Mehrfachbewerbungen heraus: Um einen Studienplatz zu erhalten, bewerben sich Studienberechtigte an mehreren Hochschulen gleichzeitig, um ihre individuellen Zulassungschancen zu steigern. Meines Erachtens haben die betreffenden Fächer an verschiedenen Hochschulen ähnliche Vorstellungen über Eignungskriterien und erteilen somit den „passgenauesten“ Bewerbern eine Zusage zum Studium. Diese Hochschulen und

---

<sup>32</sup> Im Fallbeispiel Eignungsfeststellungsverfahren für das Fach Soziologie an der LMU München beeinflusst die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung zu 60% die Auswahlentscheidung. In Fächern, die die Durchschnittsnote nicht berücksichtigen, werden die schulischen Einzelfachnoten in die Auswahl miteinbezogen.

Fächer konkurrieren daher im Sinne des hochschulischen, föderalen Wettbewerbs um die besten zukünftigen Studierenden.

„Da aber auch der beste Bewerber nur eine Zulassung annehmen kann, sind seine restlichen Zulassungen verfallen. Die besten Bewerber haben auf diese Weise wahrscheinlich die Hauptmasse der Zulassungen an verschiedenen Hochschulen gleichzeitig auf sich vereinigt; sie haben aber jeweils nur eine Zulassung realisieren können und haben die anderen Zulassungen verfallen lassen.“ (Müller 2007, S. 19).<sup>33</sup>

Mittels so genannter Nachrückverfahren versuchen die Hochschulen, nach Absage bzw. Nichtimmatrikulation der ausgewählten Studienbewerber die verbleibenden Studienplätze aufzufüllen und zu vergeben.

Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) untersuchte, nach welchen Verfahrenskriterien die ZVS die Studienplätze in den bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern<sup>34</sup> an die abiturbesten Bewerber verteilt und welche Bewerbungsstrategien die Bewerber auf diese Studienplätze anwenden (Dwenger, Braun, Kübler 2008). 60% der Abiturbesten aus der Bewerbungskohorte im Wintersemester 2006/07 wurden für das Studium an der von ihnen in erster Präferenz gewünschten Hochschule zugelassen.

„Da im Abiturbesten- und Wartezeitverfahren der ZVS der erstgenannten Universität eine herausragende Bedeutung zukommt, stellt sich für die Bewerber die Frage, wie diese so wichtige erste Präferenz gewählt werden sollte. Unter Umständen kann es für einen Bewerber sogar vorteilhaft sein, seine Wunschhochschule gar nicht erst zu nennen. Dies ist immer dann der Fall, wenn die Hochschule so beliebt ist, dass er dort mit seinem Profil (Abiturnote oder Wartezeit) nicht zugelassen würde. In diesem Fall ist es besser, direkt eine weniger präferierte Hochschule an die erste Stelle zu setzen, um wenigstens dort eine gute Chance auf Zulassung zu haben.“ (Dwenger et al. 2008, S. 200).

Es zeigt sich, dass die Abiturbesten dieses oben beschriebene Bewerbungsszenario und die Verfahrensregeln der ZVS, nach Rangfolge der Präferenznennung auszuwählen, kennen und antizipieren und deswegen ihre Orts-/Hochschulwünsche strategisch ausrichten. Die Konsequenzen aus diesem strategischen Wahlverhalten tragen die ZVS und die Hochschulen, da die nicht von den Abiturbesten wahrgenommenen Studienplätze in das Wartezeit-Vergabeverfahren und im Anschluss daran in die von den Hochschulen vor Ort selbst durchgeführte Auswahl zu überführen sind. Daraus resultieren ineffiziente, langwierige

---

<sup>33</sup> Christoph Müller widmet sich in seinem allokatorentheoretischen Beitrag explizit dem Problem der Mehrfachbewerbung bei der Vergabe von Studienplätzen und geht der Frage nach, ob eine dezentrale Studienplatzvergabe nach verteilungsoptimalen, effizienten und kostengünstigen Vorgaben aus makro- bzw. mikroökonomischer Sicht möglich ist.

<sup>34</sup> Human-, Zahn- und Tiermedizin, Biologie, Pharmazie und Psychologie.



„Verschiebebahnhöfe“, und es kommt zu einer Intransparenz in der Vergabe der Studienplätze auf Studierendenseite.

„In der Folge werden nicht unbedingt die besten Bewerber zugelassen, sondern diejenigen, die sich bei ihrer Bewerbung besonders geschickt verhalten. Zudem werden die anvisierten Quoten nicht erfüllt, da deutlich weniger „Abiturbeste“ und mehr „Wartende“ zugelassen werden als geplant.“ (Dwenger et al. 2008, S. 202).

Das Bewerbungsverhalten für die ZVS-Fächer unterscheidet sich erkennbar von dem einer Direktbewerbung für die Hochschulen über Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren. Für die ZVS-Fächer gelten spezifische Vergabeverfahren (Abiturbesten-, Wartezeit- und Hochschulquote), die schrittweise ablaufen, während die Direktbewerbung für die Hochschulen bedeutet, dass aufgrund von deren „Vor-Ort-Auswahl“ und der ihnen zur Verfügung stehenden vielfältigeren Auswahlverfahren und -kriterien zwar variabelere Möglichkeiten, aber auch unterschiedliche Herausforderungen gelten. Im Vergleich zu den ZVS-Verfahren und deren strikt vorgegebenen Bewerbungsabläufen bestehen für die Bewerber in den nicht über die ZVS zulassungsbeschränkten Fächern deutlich mehr Optionen, sich sowohl für unterschiedliche Hochschulstandorte als auch für unterschiedliche Fächer/Studiengänge zu bewerben. Dabei stellt sich die Frage, ob der Standort oder das Fach für die Bewerbung und letzten Endes eine eingegangene Studienplatzzusage für die Immatrikulation oder Nichtimmatrikulation ausschlaggebend sind. Darüber hinaus handelt es sich bei ZVS-Fächern um *universitäre* Studienrichtungen, die in dieser Form nicht an den Fachhochschulen angeboten werden. Bei der dezentralen Studienplatzvergabe konkurrieren die Universitäten und Fachhochschulen jedoch in den meisten Fächergruppen miteinander, da sich die Bewerber an beiden Hochschultypen bewerben können, sofern ihre Hochschulzugangsberechtigung dies zulässt. Fächer mit Auswahlverfahren sind folglich auch mit dem Problem der Mehrfachbewerbung konfrontiert und dies in einem noch sehr viel unübersichtlicheren Ausmaß als die ZVS-Fächer.

Für die Nachfrager/Bewerber nach Studienplätzen ergibt sich infolge der Implementierung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren an den Hochschulen ebenfalls ein Problem der Mehrfachbewerbung. Für eine Bewerbung an der gewünschten Hochschule bzw. in dem gewünschten Fach müssen die Studienbewerber unterschiedliche Ansprüche und zeitliche/finanzielle Investitionen erfüllen: Die Palette an Bewerbungsanforderungen - vor der eigentlichen Auswahl - reicht von der Informationseinholung über relevante Studienfächer und deren Bewerbungsvorgaben über ein handschriftliches Motivati-

onsschreiben, die Anfertigung eines Lebenslaufs bis hin zur Kopie des Personalausweises und dem Nachweis über die Krankenversicherung.

Die (ordnungs-)politischen Konsequenzen, die sich aus der Neuregelung des Hochschulzugangs ergeben, werden im folgenden Kapitel angesprochen.

### **2.3.3 Die Föderalismusreform und ihre Bedeutung für den Hochschulzugang**

Die im Juni 2006 vom Bundestag beschlossene Föderalismusreform sieht die weitere Entflechtung der Bundes- und Länderkompetenzen im Hochschul- und Wissenschaftssystem vor. In der Folge erhalten die Bundesländer im Bereich des Hochschulrechts mehr Verantwortung, Handlungs- und Entscheidungsmacht. Der Hochschulzugang ist von der bildungsföderalen Neustrukturierung in besonderem Maße berührt, da er vom Entfallen der Rahmengesetzgebungskompetenz im Bereich der Hochschulpolitik ausgenommen<sup>35</sup> und weiterhin der Bundesgesetzgebung unterworfen ist. Allerdings besitzen die Länder ein Abweichungsrecht und somit die Möglichkeit, die Zulassung zum Studium landesrechtlich zu regeln. Diese uneindeutige rechtliche Regelung gestattet sowohl dem Bund als auch den Ländern, jeweils neue gesetzliche Regelungen und Vorgaben zu erlassen. Das BMBF als Vertreter des Bundes drängt in seiner Stellungnahme zur Föderalismusreform darauf, eine einheitliche und transparente Vergabe von Studienplätzen anzustreben. Faktisch bleiben aber durch die getroffene Regelung für den Bereich des Hochschulzugangs die föderale Politikverflechtung und eine konkurrierende Gesetzgebungszuständigkeit zwischen Bund und Ländern bzw. den Ländern untereinander bestehen. Bei der Bewertung hinsichtlich der Reichweite und Qualität der neuen gesetzlichen Kompetenzregelung im Bereich der Hochschulzulassung nach Inkrafttreten der Föderalismusreform kommt Erik Hansalek nach hochschulrechtspolitischer Bewertung zum Ergebnis,

„dass der Bundesgesetzgeber Voll- und Detailregelungen auch für die Hochschulzulassung in den nicht bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen aufstellen darf („insbesondere“). Einheitliche Vorgaben mögen in diesem Bereich im Hinblick auf Transparenz, Effizienz und Auswahlgerechtigkeit durchaus sinnvoll sein, da sich eine weitere Verschärfung des Kapazitätsmangels abzeichnet und ein im Ergebnis flächendeckender Numerus Clausus – wie er in einigen Fächern bereits existiert – nicht ausgeschlossen werden kann. [Trotzdem]: Im Ergebnis ist festzustellen, dass die Entscheidung, ob ein Sachverhalt im Bereich von Hochschulzulassung (...) dauerhaft und verbindlich bundeseinheitlich geregelt wird, nicht der Bund alleine trifft. Die Länder übernehmen faktisch die Aufgabe des Endentscheiders.“ (Hansalek 2006, S. 669 f.).

Durch die Föderalismusreform wird der Wettbewerbsföderalismus zwischen den Ländern im Bereich der Bildungspolitik gestärkt, insofern jedes Land seinen Hochschulen in den

---

<sup>35</sup> Dies trifft als zweite Ausnahme auf die Hochschulabschlüsse zu.

Landesgesetzen einen spezifischen Autonomiegrad zugesteht (mit weit reichenden Folgen sicherlich auch im Finanz-, Besoldungs- und Personalbereich). Für den Hochschulzugang besteht daher die Notwendigkeit, einen ordnungspolitischen Rahmen zu schaffen, der einer vollkommenen Vereinzelung und daraus entstehenden Intransparenz der Verfahrens- und Zulassungskriterien an den Hochschulen und den Fächern in den verschiedenen Bundesländern entgegenwirkt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden dezentralen und hochschuleigenen Vergabe der Studienplätze fordert beispielsweise die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ein Bundesgesetz für die Regelung zum Hochschulzugang.<sup>36</sup>

Dem föderalistischen Wettbewerb dürfte genug Spielraum eingeräumt sein, wenn zum einen der Wettbewerb auf der Nachfrageseite nach Studienplätzen herrscht, das heißt die Studierenden sich für diejenige Hochschule bzw. das Fachangebot bewerben, welches ihren Studienmotiven am ehesten entspricht. Zum anderen entsteht hochschulischer föderaler Wettbewerb auf der Abnehmerseite, wenn nämlich der Arbeitsmarkt entscheidet, welche Ausbildung und welchen Abschluss er benötigt und rekrutiert.

## 2.4 Schnittstellenproblematik zwischen Schule und Hochschule

In den vorherigen Kapiteln wurde wiederholt auf die entscheidende Problematik des Übertritts von der Institution Schule in die Hochschule hingewiesen. Diese Problematik kreist vor allem um die Frage nach der allgemeinen Studierfähigkeit, die mit dem Besuch der gymnasialen Oberstufe erlangt werden soll, und die Frage, inwieweit das Abitur als einheitlicher, vergleichbarer Indikator ein Anhaltspunkt für die Eignung zum Studium aller Studienfächer sein kann (Fries 2002, Köller/Baumert 2002, Bölling 2008). Zwei Entwicklungen dürften darauf hindeuten, dass sich das Gymnasium wieder verstärkt an diesen Anforderungen der Hochschulen und des Arbeitsmarkts orientiert, indem zum einen ein allgemein verbindlicher inhaltlicher Kern der Abiturprüfungen festgeschrieben und zum anderen in den Jahren 2005 bis 2008 von fast allen Bundesländern bis auf Rheinland-Pfalz zentral gestellte Abiturprüfungen eingeführt worden sind (vgl. KMK 2009).<sup>37</sup> Um die Ver-

---

<sup>36</sup> Pressemitteilung der GEW vom 27.01.2009: „Wir brauchen jetzt ein Bundesgesetz zur einheitlichen Regelung der Hochschulzulassung. In Studiengängen, in denen Plätze knapp sind, müssen diese zentral vergeben werden können. Es darf nicht der Entscheidung jeder einzelnen Hochschule überlassen werden, ob sie sich an einem zentralen Verfahren beteiligt oder nicht.“

<sup>37</sup> KMK (2009): Zentrale oder dezentrale Abiturprüfungen in den Ländern. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_01\\_01-Uebersicht-zentrale-Abiturpruefung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_01_01-Uebersicht-zentrale-Abiturpruefung.pdf) (Stand: 01/2009). Die Einführung eines bundesweit einheitlichen Zentralabiturs ist nach wie vor bildungspolitisch umstritten. Ab dem Schuljahr 2011/2012 wollen die Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen ein gemeinsames mitteldeutsches Abitur in den Kernfächern Deutsch und Mathematik einführen. Dieser Zusammenschluss dient als Pilotprojekt, bevor Baden-Württemberg und Bayern sich ebenfalls an diesem gemeinsam durchgeführten Abitur beteiligen wollen.

gleichbarkeit der Landesabiture zu verbessern, hat die KMK 2007 die Entwicklung von Bildungsstandards und Aufgabenpools für die gymnasiale Oberstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik beschlossen.

Die bildungspolitische Zielsetzung der Abiturprüfung liegt darin, an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule eine durch Aneignung eines kanonischen Wissenskatalogs erworbene allgemeine Hochschulreife und damit die generelle Studierfähigkeit für alle Studienfächer sicherzustellen. Durch die individuellen Wahlmöglichkeiten der (Leistungskurs-)Fächer seit der Oberstufenreform ging der fachlich-inhaltliche Gehalt der allgemeinen Hochschulreife immer weiter verloren. Deshalb können die Einschränkung der Wahlfreiheit der Fächer und die Ausweitung der Belegungsverpflichtungen in der aktuell gültigen KMK-Vereinbarung (2006) als endgültige Abkehr von der Oberstufenreform aus dem Jahre 1972 angesehen werden. Nach der aktuellen KMK-Vorgabe der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ kann die Abiturprüfung vier oder fünf Fächer umfassen, von denen mindestens drei schriftlich und mindestens eines mündlich geprüft werden. Darunter müssen zwei der drei Fächer Deutsch, eine Fremdsprache oder Mathematik sein. Mit dieser Stärkung der Hauptfächer nähert sich die Abiturprüfung wieder dem Stand vor der Oberstufenreform an. Diese bildungspolitische Renaissance des Abiturs - bei gleichzeitigem Auswahlrecht der Hochschulen - forderte auch der Deutsche Hochschulverband in seiner Resolution vom April 2002. Er sprach sich zwar für die Möglichkeit des Aus- und Abwählens von Fächern aus, aber auch für die Setzung eines obligatorischen Pflichtfächerkanons in allen Bundesländern.

Trotz der Reaktionen der Gymnasien auf die Schnittstellen- und „Qualitäts“-Problematik erscheint es fast so, als ob zwischen der abgebenden Institution Schule und der aufnehmenden Institution Hochschule nur bedingt eine Kooperation und ein Informationsaustausch darüber stattfinden, wie der Übertritt effektiv geregelt werden kann.<sup>38</sup> Effektivität würde in diesem Fall jedoch bedeuten, dass beide Institutionen das gemeinsame Ziel anstreben, den Übergang zwischen schulischer und hochschulischer, wissenschaftsgeleiteter Bildung durch die frühzeitige Vermittlung von Studierfähigkeit, umfassender Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik zuwege zu bringen. Die KMK-Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe sieht zwar vor, dass die Schulen für „eine an-

---

<sup>38</sup> Ein Beispiel für eine stattfindende Zusammenarbeit und einen Austausch zwischen Schule und Hochschule ist das TUM-Forum Universität-Gymnasium. Die TU München hat mit so genannten Referenzgymnasien vertragliche Kooperationen geschlossen, um den Übergang zwischen Schule und Hochschule besser zu bewältigen (Besondere Schwerpunkte liegen auf den Lehramtsstudenten, der G8-Problematik sowie der Förderung hochbegabter Schüler). Der Präsident der TU München bezeichnet diese Kooperation als „unsere „Rückwärtsintegration“ ins Bildungswesen“ (in: FAZ.NET, Beruf und Chance vom 3.11.2006).

gemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt“ (KMK 2006, S. 5) Sorge zu tragen haben, die curriculare Umsetzung obliegt folglich den einzelnen Schulen und deren Akteuren. Dieser von der KMK formulierte umfassende Anspruch an Informations- und Wissensvermittlung über hochschulische und berufliche Belange dürfte die Schulen als dafür in der alleinigen verantwortlichen Position überfordern. Einen erfolgreichen Weg, wie eine Kooperation zwischen Schulen und Hochschulen gelingen kann, zeigt das Beispiel der Niederlande, die den Übergang von Schule in Hochschule grundlegend reformiert haben (vgl. ausführliche Beschreibung in Kapitel 2.5).

Für Jürgen Oelkers (2007) beginnt die Schnittstellenproblematik in Deutschland mit dem Beschluss des Jahres 1788, als beide Akteure, sowohl Hochschulen als auch Gymnasien, sich dafür aussprachen, keine hochschulischen Eingangsprüfungen durchzuführen, sondern die Hochschulreife mittels einer einheitlichen Prüfung am Ende der Schulzeit festzustellen.<sup>39</sup> Das Hochschulreifezeugnis ist also gleichzeitig der Nachweis für Berechtigung *und* Befähigung zum Hochschulbesuch. Unbeantwortet steht seitdem die Frage im Raum,

„ob das Ziel der Studierfähigkeit erreicht wird oder nicht, [dies] lässt sich mangels Abstimmung und Konkretisierung gar nicht sagen. Es ist nie gelungen, Konstrukte ‚Studierfähigkeit‘ oder ‚Hochschulreife‘ wirksam zu operationalisieren, also genauer zu bestimmen was damit erreicht werden soll und wo die Grenzen liegen. Das gilt auch in inhaltlicher Hinsicht. Die Lehrpläne der Gymnasien sind nie an die Fachcurricula der Universitäten angeschlossen worden. Was bei Beginn des Studiums erwartet wurde, war nicht mit dem abgestimmt, was am Ende der Gymnasialzeit erreicht werden konnte. Die allgemeine Hochschulreife war - und ist - eine pauschale Berechtigung, die mit einem Notenzeugnis Studierfähigkeit bescheinigt; der Übergang selbst wird von den immer neuen Erstsemestern vollzogen.“ (Oelkers 2007, S. 5 f.).

Diesen Ausführungen Oelkers ist zuzustimmen, wenn man die Ergebnisse von Befragungen unter Professoren<sup>40</sup> und Studienberechtigten heranzieht, in denen beide Akteure über eine mangelnde Vorbereitung auf die universitäre Ausbildung durch die gymnasiale Oberstufe berichten. Bildungstheoretisch offen bleibt bei der Analyse der Schnittstellenproblematik, welche der beiden Institutionen die federführende Deutungs- und Handlungsmacht

---

<sup>39</sup> Im Unterschied zur heutigen Zeit besaßen die Reifezeugnisse 1788 allerdings nur einen empfehlenden Charakter und wurden insbesondere bei der Vergabe von Stipendien herangezogen. Erst seit 1834 besitzen die Gymnasien das Privileg, mit der Vergabe des Abiturs alleinig für den Hochschulzugang respektive die Studienzulassung verantwortlich zu sein.

<sup>40</sup> So hielten von den deutschen Professoren, die im Rahmen einer 13-Länder-Untersuchung der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (1993) befragt wurden, nur 30% ihrer Studierenden für gut auf das Studium vorbereitet. Die deutschen Professoren bewerteten die Studierfähigkeit ihrer Studierenden im internationalen Vergleich am negativsten.

bei der Klärung der Problematik des Zugangs haben. Nach wie vor finden über 90% der Studienanfänger über den „Königsweg“ Abitur den Zugang zur Universität und annähernd 50% der Studienanfänger an den Fachhochschulen besitzen ebenfalls als Studienberechtigung das Abitur. Diese Zahlen unterstreichen die Monopolstellung des Gymnasiums bei der Zugangsfrage (besonders für die Universitäten) (Bildungsbericht 2008). Die Abschaffung des Abiturs und die vollkommene Verlagerung des Rechts auf Auswahl in die Hochschulen würden die Funktion und Zielausrichtung der gymnasialen Bildung in Frage stellen. Wohl um diese grundsätzliche Diskussion zu vermeiden, wählt man in der momentanen bildungspolitischen Diskussion den Weg, beiden Institutionen an der relevanten Schnittstelle ein beiderseitiges, indirektes Mitspracherecht zuzusprechen. Das Abitur bleibt zwar als formal-rechtliche Voraussetzung für den Hochschulzugang erhalten, allerdings findet eine Funktionsverschiebung statt, insofern das Abitur zukünftig verstärkt als Berechtigungs- und nicht mehr als unbeschränkter Befähigungsnachweis angesehen wird.<sup>41</sup>

Demgegenüber wird das Mitspracherecht der aufnehmenden Hochschulen in der Frage „Befähigung zum Studium?“ erhöht und neben den Abiturnoten werden weitere, spezifisch studienfachbezogene Auswahlverfahren zur Überprüfung der fachlichen Eignung für ein bestimmtes Studienfach herangezogen. Festzustellen ist, dass der momentan reformorientierte Handlungspart auf Seiten der Hochschulen und ihrer Disziplinen liegt und diese die Deutungshoheit über die Konstrukte „Studierfähigkeit“ und „Hochschulreife“ nach ihren Vorstellungen und Erwartungen durch Festlegung eines eigenen Kriterienkatalogs zurückgewinnen und neu ausrichten können. Allerdings ist nach dem Leitbild der Passgenauigkeit zwischen Studierenden und den Fächern möglicherweise von einer inhaltlichen Stärkung des Abiturs auszugehen, insofern den in den einzelnen Schulfächern erreichten und im Abiturzeugnis ausgewiesenen Fachnoten, die für das jeweilige Studienfach als relevant erachtet werden, bei der Auswahlentscheidung durch die Hochschulen eine größere Rolle zugesprochen wird.

---

<sup>41</sup> In der Konsequenz bedeutet dies eine schleichende Entwertung des Abiturs, die auch durch die von der HRK ab 2011 geplante Vorverlegung der Semesterzeiten weiter forciert wird (vgl. HRK (2009): [http://www.hrk.de/de/download/dateien/semesterzeiten\\_neu.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/semesterzeiten_neu.pdf)). Die Vorverlegung bedeutet, dass sich die entsprechenden Fristen für die Zulassung zum Studium zeitlich nach vorne verschieben. Grundlage für die Bewerbung um einen Studienplatz könnte dann nicht mehr das Abiturzeugnis sein, sondern das letzte Halbjahreszeugnis. Entscheidungen über Studienfach und Studienort sind von den Schülern noch frühzeitiger als bisher zu treffen.

## 2.5 Zulassungsverfahren in anderen Ländern

Im Rahmen der zunehmenden Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulbereichs ist die Frage zu stellen, wie andere Länder den Übergang zwischen Schul- und Hochschulsystem regeln, welche jeweils spezifischen Hochschulzulassungsmodi (hochschulinterne oder -externe Auswahlinstrumente) angewendet werden und inwieweit die Verfahren und daraus resultierenden Folgen für die deutsche Zugangsreform eine Rolle spielen (*Benchmarking*).

### *Hochschulzugang im internationalen Vergleich*

Der internationale Vergleich der Studienberechtigten und Studienanfänger zeigt, dass die einzelnen Länder unterschiedliche Verfahren und Modi anwenden, um den Zugang zum Hochschulbereich zu strukturieren.<sup>42</sup> Zu unterscheiden ist dabei, in welcher Stufe oder bei welchen Übergängen des Schulsystems die Berechtigung für einen Hochschulbesuch erteilt wird. Zumeist erfolgt dies über einen Abschluss im Sekundarbereich II oder einen vergleichbaren Qualifikationsnachweis. Eine grobe Differenzierung nach der ISCED-Klassifikation<sup>43</sup> kommt zu folgendem Ergebnis (vgl. Europäische Kommission 2007):

- Auf *nationaler* oder *regionaler* Ebene können Auswahl- oder Zulassungsbeschränkungen stattfinden. Dann legen die Regierungen fest, wie viele Studienplätze zur Verfügung stehen. Ein solcher *Numerus Clausus* kann sowohl einzelnen als auch allen von den Hochschulen angebotenen Studiengängen auferlegt werden. In Griechenland, Spanien, Zypern, Portugal und der Türkei werden die Auswahlverfahren für alle Studienbereiche auf der nationalen oder regionalen Ebene organisiert.
- Es besteht auch die Möglichkeit, dass die einzelnen Hochschulen ihr Angebot an Studienplätzen selbst festlegen oder eine Auswahl unter den Bewerbern mittels bestimmter Zulassungsbedingungen oder Fähigkeitsprofile aussuchen. Die Hochschulen haben bei der Kapazitätsfestlegung zwei Optionen: Erstens können sie die Anzahl der Studienplätze gemäß der von ihnen ausgegebenen Kapazitäten festlegen oder aber nach den quantitativen Vorgaben von Seiten der zentralen Ebene. Zwei-

---

<sup>42</sup> Detaillierte Ausführungen zu den unterschiedlichen Voraussetzungen zum Hochschulzugang finden sich in folgenden Beiträgen: Elisabeth Hödl (2002) hat sich aus rechtswissenschaftlicher komparativer Perspektive mit dem Hochschulzugang in Europa beschäftigt und einen Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, der Schweiz und England durchgeführt. Der Wissenschaftsrat (2004) hat in seinen Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs in Deutschland ebenfalls auf internationale Vergleichsmodelle (Großbritannien, USA, Niederlande) zurückgegriffen. Weitere internationale Vergleiche in Bezug auf Hochschulsysteme und -zugang finden sich in den Veröffentlichungen des Deidesheimer Kreises (1997) sowie bei Mitter (1996) und Albers (2008).

<sup>43</sup> Mit der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) werden Daten nationaler Statistiken in international vergleichbare Daten umgesetzt.

tens können die Hochschulen sich auch dafür entscheiden, ihre Bewerber nach Befähigung auszuwählen (Eignungsfeststellungstests), was unabhängig von der Anzahl der verfügbaren Studienplätze geschieht. *Letzteres Verfahren ist im OECD-Ländervergleich am häufigsten verbreitet und bei etwa einem Drittel der Länder vorzufinden.*

- Grundsätzlich besteht auch die Möglichkeit, die beiden genannten Verfahren zu kombinieren.
- Den unmittelbaren Zugang zur Hochschule - im Sinne von uneingeschränkt oder offen - nur mittels eines erfolgreichen Abschlusses des Sekundarbereichs II als alleinige Bedingung für die Zulassung an einer Hochschule erlauben nur wenige Staaten (Belgien, Malta, Niederlande, Island). Das bedeutet, dass diese Länder und ihre Hochschulen alle Studienplatzbewerber mit entsprechenden Abschlüssen annehmen. Dem gegenübergestellt weist der Zugang zur Hochschulbildung in Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich ein umfangreiches Regulierungssystem auf, indem je nach Fachrichtung, Art der Hochschule und je nach Hochschule unterschiedliche Zulassungsverfahren bestehen.
- Eine Gemeinsamkeit über fast alle Länder hinweg ist, dass für Studiengänge im Bereich von Medizin/Gesundheitswesen sowie der Kunst besondere Zulassungsverfahren zur Anwendung kommen.

Tabelle 2 listet für einige ausgewählte Länder die Regelungen für die Studienplatzvergabe im Überblick auf, wobei unterschieden wird, ob die Vergabe nach nationalen bzw. regionalen oder dezentralen (durch die einzelnen Hochschulen selbst) Vorgaben stattfindet. Auffallend ist, dass die Zulassung für medizinische Fächer in allen Hochschulsystemen überwiegend beschränkt ist. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass die Hochschulen in den Vergleichsländern im Gegensatz zu Deutschland zwar mit unterschiedlicher Reichweite, aber insgesamt doch mit einem höheren Grad an Handlungsautonomie an der Auswahl der Studierenden beteiligt sind.

Ausdifferenziert nach nicht-zulassungsbeschränkten Studiengängen (offener Zugang) und zulassungsbeschränkten Studiengängen, die sich ihrerseits wiederum in Fächer mit örtlicher Beschränkung auf Hochschulebene und zentraler Beschränkung auf Bundesebene (Zulassung durch ZVS) unterteilen lassen, wird offenkundig, dass die verschiedenen Vergaberegularien für einen Studienplatz in Deutschland überaus komplex sind und eine Ausnahme im Ländervergleich (vgl. Tabelle 2) darstellen.



**Tabelle 2: Regelungen der Studienplatzvergabe in ausgewählten Ländern**

	<b>Studienplatzbeschränkung auf nationaler/regionaler Ebene</b>	<b>Studienplatzbeschränkung durch einzelne Hochschule</b>
<b>Schweden</b>		Alle Studiengänge auf Grundlage von landesweit einheitlichen Hochschuleignungsprüfungen (u.U. mit Arbeitserfahrung) und/oder Abschlussnoten (bei zu vielen Bewerbern kann auch Geschlechterverhältnis relevant werden)
<b>Frankreich</b>	Medizinische Fächer und nichtärztliche Gesundheitsberufe	Generelle Zulassungsbeschränkung auf Grundlage von Abiturnote und bestimmten Vorbereitungskursen (besonders selektiv Grand Écoles; fachrichtungsspezifisch)
<b>Niederlande</b>	Medizinische Fächer, Biowissenschaften (life sciences), Journalismus und Physiotherapie an Fachhochschulen (HBO) (numerus fixus)	Sonstige universitäre Studiengänge (vorgegebene Schwerpunktkombination) und höhere berufliche Bildungsgänge, basierend auf Eingangstest; unterschiedliche Altersgrenzen für unterschiedliche Testteilnahmen
<b>Polen</b>	Medizinische Fächer	Sämtliche andere Studiengänge auf Grundlage einer schriftlichen/mündlichen Aufnahmeprüfung, Auswahlgespräch, Eignungstest und Abschlussnoten
<b>Ungarn</b>	Staatlich geförderte Studienplätze	Sämtliche Studiengänge
<b>Österreich</b>		Alle nicht-universitären Studiengänge (Fachhochschulstudiengänge) und Studiengänge der Universitäten der Künste
<b>England</b>	Finanzabhängige Studienplatzquoten für medizinische Fächer, Erstausbildung für Lehrer	Alle Studiengänge (Antrag an zentrale Zulassungsstelle UCAS, danach Delegation der Entscheidung an die jeweiligen Universitäten)
<b>USA</b>		Universitäre Befugnis der Zulassungsbeschränkung (unterschiedlich starke Reglementierung), fach- und hochschulspezifische Unterschiede in Zulassungsvoraussetzungen

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Eurydice/Eurybase - Education systems in Europe (URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)).

Für eine weiterführende Analyse des Länder vergleichenden Hochschulzugangs sind nicht nur die herrschenden Regelungen der hochschulischen Zulassungspraxis mit einzubeziehen, sondern darüber hinaus die jeweiligen Regelungen des Übergangs vom schulischen in das hochschulische System:

Besitzen in Deutschland die Schulen (insbesondere das Gymnasium) eine nach wie vor anerkannte, institutionalisierte *sorting function* für die Vergabe der Hochschulzugangsberechtigungen, setzen die anglo-amerikanischen Hochschulen stark auf standardisierte Testverfahren, die die Befähigung der zukünftigen Studienanfänger zum Studium nachwei-

sen, und entscheiden daraufhin in vollkommener Autonomie über die Aufnahme der Studienbewerber. Einige Verfahrenselemente und Selektionskriterien, die die Hochschulen in den USA und Großbritannien bei der Vergabe ihrer Studienplätze anwenden, finden sich in der inhaltlichen Neuausrichtung des Hochschulzugangs in Deutschland mit den jetzigen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren (Hochschulquote) wieder. Es findet somit eine Abstimmung der Leistungsbewertung und der Kriterienpräferenzen im internationalen Vergleich der tertiären Bildung und des Zugangs statt: So geben die amerikanischen Hochschulen an, dass bei der Studierendenauswahl zuerst der *High School Grade Point Average (GPA)* und die individuelle Positionierung des Studienbewerbers im *class rank* ausschlaggebend sind, gefolgt von den Testergebnissen im *ACT* und *SAT I* (USA) bzw. den *A-Levels* (Großbritannien)<sup>44</sup> sowie der inhaltlichen Zusammenstellung und Ausrichtung der *High School* Kurse. Dieses Kriterienranking für den Hochschulzugang in den USA lässt sich auf die deutsche Hochschulzulassung und deren Reform übertragen, insofern der Abiturdurchschnittsnote eine nach wie vor (rechtlich) hohe Bedeutung zugemessen wird und gleichzeitig mit der Einführung von schriftlichen Eignungstests und der Berücksichtigung von Einzelfachnoten<sup>45</sup> der Hochschulzugang wie in den Vergleichsländern auf eine breitere Ausgangsbasis gestellt wird. Somit ist eine Orientierung an denjenigen Ländern erkennbar, die traditionell in sehr viel stärkerem Umfang die Vergabe der Studienplätze durch die Hochschulen selbst kennen und die Eignung der Studierenden in speziell durchgeführten Hochschulaufnahmeprüfungen festzustellen suchen.

Diese deregulierte, wettbewerbsorientierte Vergabe von Studienplätzen und Auswahl der Bewerber finden im anglo-amerikanischen System vor einem mit dem deutschen schwer zu vergleichendem rechtspolitischen Rahmen statt, insofern sowohl die USA als auch Großbritannien kein verbürgtes Recht auf einen Studienplatz kennen. Darüber hinaus ist für die hoch ausdifferenzierten anglo-amerikanischen Hochschulsysteme<sup>46</sup> mit Hochschulen in privater und staatlicher Trägerschaft, Forschungsuniversitäten sowie mehr lehrorientierten Universitäten und *Colleges* ein hoch stratifiziertes System der Auswahl der Bewerber und im Zuge dessen der Zulassungskriterien kennzeichnend. Diese hierarchische

---

<sup>44</sup> Der ACT (ehemals *American College Test*) und der SAT (ehemals *Scholastic Aptitude Test*) sind standardisierte Leistungs-/Studierfähigkeitstests für die Hochschulreife. Fast alle Universitäten und *Colleges* akzeptieren und bewerten ACT und SAT gleichwertig. Das A-Level (*Advanced Level*) ist der höchste Abschluss des Schulsystems in England, Wales und Nordirland. Mit einer bestimmten Note abgeschlossene *A-Levels* werden von vielen Universitäten als Zugangsvoraussetzung gefordert.

<sup>45</sup> In der Übergangsdiskussion Schule-Hochschule besteht eine weitgehende Übereinstimmung darin, dass an den Einzelfachnoten bzw. den in der gymnasialen Oberstufe gewählten Kursen sich spezifische Neigungen, Fähigkeiten und Interessen der Studienbewerber ablesen lassen.

<sup>46</sup> Großbritannien weist im Gegensatz zu den USA kaum reine Privatuniversitäten auf, zeichnet sich aber durch eine starke Differenzierung nach inhaltlicher Ausrichtung in Forschungs- und Lehrinstitutionen aus.

Vielfalt an Hochschultypen weist das deutsche Hochschulsystem mit seiner Differenzierung in Universitäten und Fachhochschulen und dem prozentual geringen Anteil an Privathochschulen momentan *noch* nicht auf.

### ***Hochschulzugang in den USA***

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die aktuellen hochschulforscherischen US-Beiträge zur Thematik „Hochschulzugang“ gegeben werden, um aufzuzeigen, welche Entwicklungen, Wirkungen sowie öffentlichen und (sozial-)wissenschaftlichen Debatten von einer direkten Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen ausgehen. Grundsätzlich differieren die Zulassungsbedingungen und Auswahlhürden stark in Abhängigkeit von Hochschulart und Studienprogrammen. Staatliche *Community Colleges* mit zweijährigen Studienprogrammen bieten für jeden Bewerber mit *High School*-Abschluss einen offenen Hochschulzugang an. Private Hochschulen mit zweijähriger Studiausbildung gestalten hingegen ihre Zulassung selektiver. Hochschulen mit vierjährigen Studienprogrammen wählen zum überwiegenden Teil bei Studiumseintritt aus, wobei der Selektivitätsanspruch von wenig bis äußerst stark reicht. Der Selektionsgrad lässt sich anhand der eingeforderten, neben dem *High School*-Abschluss zusätzlich zu erbringenden spezifischen Qualifikations- und Eignungstests ablesen. Weiteres Selektionskriterium ist dann die Anzahl der wirklich Zugelassenen, denen die Hochschule einen Studienplatz anbietet, gegenüber der Anzahl der Abgelehnten. Grundsätzlich liegt der Anteil der selektiven privaten Hochschulen höher als der Anteil der selektiven staatlichen Hochschulen (vgl. Rothfuß 1997, S. 162 f.).<sup>47</sup> Die Stratifikation der amerikanischen Hochschulen in reputationsstarke versus -schwache, private versus staatliche sowie lehr- versus forschungsorientierte Ausbildungsstätten hängt nicht zuletzt von dem fest verankerten Prinzip und Privileg der Hochschulen ab, sich ihre Studierenden selbst auszusuchen.<sup>48</sup> Konsens in den Veröffentlichungen besteht darüber, dass sich die reputationsstarken staatlichen und privaten Universitäten nach wie vor durch höchst selektive Zugangsmechanismen ausweisen. Aktuelle Analysen darüber, welche Faktoren und Mechanismen zur Selektivität beim Hochschulzugang beitragen, welche Gruppen mit Zugangsschwierigkeiten konfrontiert sind und welche Verfahren und Kriterien bei

---

<sup>47</sup> Allerdings liegen die Zulassungsraten selektiver staatlicher Hochschulen unter denen der privaten Hochschulen, was laut Rothfuß darauf zurückzuführen ist, dass die privaten Institutionen aufgrund nicht vorhandener staatlicher Zuwendungen auf eine breitere finanzielle Abdeckung ihrer Ausgaben durch Studiengebühren angewiesen sind (vgl. Rothfuß 1997, S. 165).

<sup>48</sup> Auch in Großbritannien gibt es eine Diskussion über die Zugangsmechanismen zur Hochschulausbildung. Vgl. Artikel von Christopher Metcalf: „Der Zugang zur Elite steht allen Zahlungswilligen offen“, erschienen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung am 18.09.2008.

der Auswahl angewendet werden, liefern unter anderem folgende Beiträge der amerikanischen Hochschulforschung:

Ein Diskussionsfeld der Zugangsdebatte konzentriert sich in den letzten Jahren auf die Entwicklung, dass die sehr selektiv agierenden Universitäten in den letzten Jahren verstärkt dazu übergegangen sind, ihre Bewerbungsfristen zeitlich immer früher anzusetzen, so dass die *High School*-Absolventen schon zu Beginn des letzten Schuljahres mit ihren Bewerbungen für die Aufnahme an renommierten *Colleges* und Universitäten beginnen. Eine Folge dieser *Early Admissions* ist nach Aussage von Christopher Avery et al. (2004) die Verschärfung des kompetitiven (Entscheidungs-)Verhaltens sowohl auf Seiten der Studienbewerber als auch auf Seiten der Hochschulen.<sup>49</sup> Ein weiterer Effekt der immer gängiger werdenden frühzeitigen Bewerbungen bzw. der frühzeitigen Bewerbungsfristen ist, dass diejenigen Bewerber, die ein hohes Maß an schulischem, kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital und Netzwerk mitbringen, durch diese Regelung im Vorteil sind:

„Since few colleges provide accurate information about the advantages of applying early, only students with sophisticated counselors, family, or friends can understand the game they are playing.“ (Avery et al. 2004, S. 258).

Mit der zunehmenden Partizipation an tertiärer Hochschulausbildung von *African, Latin* und *Asian Americans* beschäftigen sich Douglas S. Massey et al. (2003).<sup>50</sup> Der Hauptbefund ihrer empirischen Untersuchungen lautet, dass die untersuchten Minderheiten aufgrund ihrer schulischen, familiären und finanziellen Ausgangsbedingungen nicht den Zugang in eine qualitativ hochwertige Universitätsausbildung schaffen:

„Minority students generally do not lack for self-esteem and self-confidence, so it is not psychic capital that is the problem, and socially blacks and Latinos are probably more prepared for campus diversity than either Asians or whites, at least on average. The capital they lack is generally financial and human, which reflects the fact that many blacks and Latinos come from backgrounds of residential segregation, school isolation, and socioeconomic disadvantage.“ (Massey et al. 2003, S. 206).

Diesen Mangel an Kapitalausstattung detailliert nachzuweisen, gelingt den Autoren aufgrund der vorhandenen Datengrundlage *des National Longitudinal Survey of Freshmen (NLSF)*, in der eine umfangreiche Anzahl an Einflussfaktoren wie

---

<sup>49</sup> Christopher Avery et al. (2004): „*The Early Admissions Game. Joining the Elite*“. Empirische Grundlage der Untersuchung über die Wirkungen von *Early Admissions Games* sind Auswertungen von über 500.000 Bewerbungsunterlagen von 14 verschiedenen hochselektiven Colleges, die Befragungsergebnisse von über 3.000 Bewerbern sowie Interviews mit *admissions deans, current and prospective college students and high school counsellors*.

<sup>50</sup> Douglas S. Massey et al. (2003): „*The Source of the River. The Social Origins of Freshmen at America`s selective Colleges and Universities*“.

*family/neighborhood/education backgrounds, social interactions, racial identity and attitudes* erfasst werden. Die Ursachenforschung, warum Minderheitengruppen nach wie vor zu wenig Zugang und Integration in das US-amerikanische Hochschulsystem finden, dürfte für die deutsche Bildungsdiskussion anschlussfähig sein. Denn auch dem deutschen Schul- und Hochschulsystem gelingt es bisher nicht annähernd, Studienberechtigte aus Zuwandererfamilien der zweiten und dritten Generation an die Hochschulen heranzuführen (vgl. Statistisches Bundesamt 2007).<sup>51</sup>

Aufschlussreich über Ergebnisse von hochschuleigenen Zulassungsverfahren im Stil von *embedded journalists* sind Beiträge darüber, wie die für die Zulassung zuständigen Abteilungen und Akteure (*admissions officer*) in der Universitätsadministration auswählen und nach welchen Maßstäben sie entscheiden: Mitchell L. Stevens, Professor für Soziologie an der *New York University (NYU)*, arbeitete und beobachtete eineinhalb Jahre im *admissions office* eines hochselektiven Colleges in Neuengland, nach welchen Gesichtspunkten die Studienbewerber ausgewählt werden.<sup>52</sup> Genauso ging Jacques Steinberg vor, indem er acht Monate bei der für die Zulassung verantwortlichen Stelle der *Wesleyan University* in *Middletown, Connecticut*, recherchierte und seine Befunde in *“The Gatekeepers. Inside the Admissions Process of a Premier College”* (1997) darlegte.

Neben diesen Beiträgen, die vornehmlich um das Zustandekommen der Elitenbildung und Elitenreproduktion durch die zur Anwendung kommenden Zulassungsmechanismen kreisen, thematisiert der Sammelband von Wayne J. Camara und Ernest W. Kimmel (2005) *„Choosing Students – Higher Education Admissions Tools for the 21st Century“* aus soziologischer, eignungsdiagnostischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive die zukünftigen, angemessenen Verfahren und Methoden der Auswahl zukünftiger Studierender:

„A debate on the admissions process almost invariably involves a debate about the tools used in the admissions process. Most admission decisions are made using tools that have been around for 50 years or more. (...) The current admissions tests are criticised as being too narrow, or insufficiently responsive to high school curriculum. Essays and recommendations are thought to provide little reliable information.” (Camara/Kimmel 2005, S. VIII).

Wie oben aufgezeigt, wählen die meisten europäischen Hochschulen - wie die US-amerikanischen Hochschulen ihre Studierenden - selbst aus bzw. setzen ihre eigenen Aufnahmekapazitäten fest. Allerdings ist die Bandbreite der Zulassungskriterien an amerikani-

---

<sup>51</sup> Deutsche Studierende mit Migrationshintergrund werden in der Studierendenstatistik nicht gesondert ausgewiesen.

<sup>52</sup> Stevens (2007): *„Creating a Class. College Admissions and the Education of the Elites“*.

schen Hochschulen immer noch unübertroffen hoch und lässt am formulierten Anspruch der Rekrutierung nach rein objektiven Leistungskriterien teilweise zweifeln. So bescheinigt Jerome Karabel (2005) in seinem soziologisch-historischen Standardwerk „*The Chosen*“ den *Big Three* Harvard, Yale und Princeton hinsichtlich ihrer Zugangspraxis:

„Yet viewed from both a historical and a comparative perspective, the admission practices of America`s top colleges and universities are exceedingly strange. Just try to explain someone from abroad – from, say, France, Japan, Germany, or China – why the ability to run with a ball or where one`s parents went to college is relevant to who will gain a place at our nation`s most prestigious institutions of higher education, and you immediately realize how very peculiar our practices are.” (Karabel 2005, S. 1).

Den in der vorliegenden Untersuchung gewählten Ansatz, den Hochschulzugang über den singulären Moment der Zulassung hinaus mehrperspektivisch und prozessual zu betrachten, verfolgt auch Karabel, indem er Auswahlverfahren und Teilnahmebedingungen an tertiärer Bildung in den USA in einen Zusammenhang mit ablaufenden gesellschaftspolitischen Prozessen und unterschiedlichen Gruppeninteressen stellt:

„As some of the most astute admissions deans at the Big Three have acknowledged in moment of candor, the allocation of scarce and highly valued places in the freshman class is an inherently political process, complete with interest groups (e.g., the athletic department, the faculty) and external constituencies (e.g., the alumni, important feeder schools, mobilized minority groups) vying for bigger slices of the pie. Power (...) is at the center of this process. From this perspective, an admissions policy is a kind of negotiated settlement among contending groups, each wishing to shape admissions criteria and the actual selection process to produce the outcome they prefer.” (Karabel 2005, S. 6).

Noch lässt sich in der deutschen Zugangsdiskussion wohl nicht von einer *Zulassungspolitik* durch die hiesigen Hochschulen sprechen, wie sie die amerikanischen Hochschulen betreiben.<sup>53</sup> Zulassungspolitische Aktivitäten und Entscheidungen lagen bisher - wie in Kapitel 2.1 und 2.2 aufgezeigt - in der Hand des Staates (und der Länder) und wurden mit dem staatlichen Bildungsauftrag begründet und notfalls durch rechtliche Urteile verbindlich festgelegt (Recht auf Studienplatz, NC-Urteile). Mit der Verlagerung der Entscheidungen über die Studienplatzvergabe in die Hochschulen hinein tritt jedoch die (macht- und ordnungs-)politische Seite des Hochschulzugangs wieder stärker in den Vordergrund und damit ergeben sich auch mögliche Interessenskonflikte. Diese können auf mikropolitischer Ebene innerhalb der Hochschulen entstehen sowie auf gesellschaftspolitischer Ebene hin-

---

<sup>53</sup> So betreiben US-amerikanische Hochschulen beispielsweise verstärkt eine Politik der *Diversity*, da die Präsenz und die Förderung vielfältiger gesellschaftlicher Gruppen und vor allem Minderheiten zum Reputationsgewinn einer Hochschulorganisation beitragen.

sichtlich der geforderten paritätischen Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen, Schichten und Nationalitäten an der Hochschulausbildung (beispielsweise über Fragen der angemessenen Auswahlkriterien). Allerdings dürfte die zukünftige zulassungspolitische Diskussion in Deutschland, ausgehend von dem Selbstauswahlrecht der Hochschulen, vergleichsweise modifiziert und abgeschwächt sein, da die hochschulischen, gesellschaftlichen, ethnischen und rechtlichen Konstellationen und Rahmenbedingungen in den USA traditionell heterogener sind und im Vergleich nicht den formal-rechtlichen Regulierungsvorgaben des deutschen Bildungssystems unterliegen.<sup>54</sup>

### ***Hochschulzugang in den Niederlanden***

Ein Hochschulsystem, das in seiner momentanen Ausgestaltung und Differenzierung (Universitäten und Fachhochschulen) mit dem deutschen vergleichbarer und in der Zulassungsdiskussion anschlussfähiger als das US-amerikanische ist, findet sich in den Niederlanden. Die Niederlande haben Ende der 1990er Jahre den Übergang von der Schule zur Hochschule reformiert. Grund dafür waren die dem deutschen Hochschulsystem ähnelnden Krisenszenarien „Schnittstellenproblematik sowie notwendige Erhöhung der Studienanfängerquote“: Unter anderem wurden die Freiheit der Fächerwahl in der Oberstufe begrenzt und ein verpflichtender Fächerkanon eingeführt. Ziel des so genannten *studiehuis*-Konzepts ist es, der schulischen Ausbildung einen propädeutischen Charakter zuzuweisen, um die Schüler schon während der Endphase ihrer Schulzeit sehr zielorientiert an die hochschulischen Inhalte und Arbeitsweisen heranzuführen. Zu diesem Zweck wurden unter anderem Module geschaffen<sup>55</sup>, die dem allgemeinen Kennenlernen des Hochschulwesens und der angebotenen Studienfächer und -gänge dienen (Modul A), den aktiven Besuch und die Teilnahme an Lehrveranstaltungen in einem bestimmten Studienfach mit einschließen (Modul B) sowie insbesondere bei Unsicherheit die individuelle Entscheidungsfindung für ein Studienfach unterstützen (Modul C). Das Besondere an diesem Konzept ist zum einen dessen integrale Verankerung in das Curriculum sowie die systematische Kooperation zwischen Schulen und Hochschulen, die sich auch in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die einzelnen Module wiederfindet.<sup>56</sup> Die Schulabschlussprüfung ist in den Niederlan-

<sup>54</sup> Ein Beispiel hierfür ist die *affirmative action*, die bestimmte historisch benachteiligte Gruppen beim Hochschulzugang in den USA bevorzugt berücksichtigt. Diese positive Diskriminierung ethnischer Minderheiten ist laut Urteilen des Obersten Gerichtshofs (2003) allerdings nur dann zulässig, „wenn sie nicht zu einer automatischen Bevorzugung von Minderheitskandidaten führt, sondern ein individueller Auswahlprozeß für jeden einzelnen Bewerber garantiert bleibt.“ (Empt 2004, S. 243)

<sup>55</sup> Des Weiteren gibt es eine Lehreinheit, die sich „Orientierung auf Studium und Beruf“ nennt, sowie die Anfertigung einer Profilarbeit, die das wissenschaftliche Schreiben und Recherchieren einüben soll.

<sup>56</sup> Zwar bieten auch deutsche Hochschulen „Tage der offenen Tür“ und Probestudien mit Vorlesungen, Seminaren, praktischen Übungen und Informationsveranstaltungen zum Thema Studium und Berufsaussichten

den ein landesweit einheitliches Examen mit nationalen Standards. Bei der Hochschulzulassung berücksichtigen die Hochschulen das individuelle Profil, welches sich die Schüler schon während ihrer Schulzeit durch die Wahl ihrer Fächerschwerpunkte und durch die schriftlich anzufertigenden Profilarbeiten angeeignet haben.

„Seit dem Studienjahr 1999/2000 wird dieses System ergänzt durch eine Verknüpfung der Studienplatzzuteilung mit dem Notendurchschnitt im Schulabschluss-Diplom. Schulabsolventen mit einer Durchschnittsnote von 8 oder höher (auf einer Skala von 1 = ungenügend bis 10 = exzellent) erhalten automatisch einen Studienplatz im gewünschten Fach, wenn sie das entsprechende Profil auf der Schule gewählt haben.“ (Wissenschaftsrat 2004, S. 98).

Das Beispiel der Niederlande zeigt, dass der Hochschulzugang maßgeblich hinsichtlich der Übergangsproblematik reformiert und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule inhaltlich-organisatorisch neu geregelt wurde. Die niederländischen Schulen wurden in diesem Fall offensichtlich sogar in ihrer *sorting function* gestärkt, da sie auf den Schüler während seiner Suche nach einem persönlichen Leistungs- und Interessenprofil aktiven Einfluss nehmen können. Dies kann aufgrund der langen gemeinsamen Zeit des Schulbesuchs, in der ein Lehrer die Stärken und Schwächen seines Schülers über die Benotung hinaus im Idealfall erkennen und einschätzen sollte, ein effektives Vorgehen für die spätere Wahl eines Hochschulstudiums sein. Der Gegensatz zum deutschen Übergangssystem besteht im reformierten niederländischen Modell darin, dass nicht alleine die Vergabe einer formalen Hochschulzugangsberechtigung im Vordergrund steht, sondern über einen längeren Zeitraum ein wechselseitiger Prozess der Orientierung an schulischem Leistungs- und Eignungsvermögen, dem individuellen Hochschulzugang und einem möglichen späteren Studienerfolg stattfindet.

## 2.6 Zulassungsverfahren an privaten Hochschulen in Deutschland

Im innerdeutschen Vergleich kann auf die Erfahrungen der Privatuniversitäten mit ihren Zulassungsverfahren und -kriterien sowie auf bereits existierende fachspezifische Studierfähigkeitstests zurückgegriffen werden. Insgesamt gibt es nach Angaben der HRK im November 2008 in Deutschland 355 Hochschulen. Davon befinden sich 233 in staatlicher, 82 in privater und 40 in kirchlicher Trägerschaft. Der überwiegende Teil der privaten Hochschulen sind ihrem Status nach Fachhochschulen, die Anzahl der Universitäten und Hoch-

---

an. Dabei handelt es sich aber um ein Angebot, das sich an interessierte Schulabgänger bzw. Schüler der Oberstufe richtet, und nicht um eine fest institutionalisierte, auf Langfristigkeit angelegte Interaktion zwischen Schulen und Hochschulen.



schulen mit Promotionsrecht in privater bzw. kirchlicher Trägerschaft liegt bei 9 bzw. 12.<sup>57</sup> Das Lehrangebot an privaten Hochschulen entspricht nicht dem hohen Umfang an Studienfächern und -gängen der staatlichen Hochschulen, sondern ist weitaus spezialisierter, wobei Studiengänge mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung dominieren. Gemeinsam ist den privaten Hochschulen, dass sie bereits bei ihrer Gründung im Selbstauswahlrecht der Studierenden eines der wichtigsten Differenzierungsmerkmale zu den staatlichen Hochschulen sehen.

Anhand dreier ausgewählter Privatuniversitäten - der WHU Otto Beisheim School of Management Vallendar, der Universität Witten/Herdecke sowie der Zeppelin University Friedrichshafen - soll exemplarisch verdeutlicht werden, dass die Durchführung von Auswahlverfahren bei der Vergabe von Studienplätzen für alle privaten Universitäten übereinstimmende Voraussetzung ist, aber die inhaltliche Ausgestaltung der Zulassungsanforderungen durchaus differiert und sich daraus die spezifischen Angebots- und Lehrprofile der einzelnen Privatuniversitäten ableiten lassen.<sup>58</sup>

So verlangt die WHU - Otto Beisheim School of Management neben dem Nachweis sehr guter Englischkenntnisse weitere Grundkenntnisse in einer zusätzlichen Fremdsprache sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein mindestens zweimonatiges kaufmännisches Praktikum. Vorab ist des Weiteren ein ausführlicher biographischer Fragebogen auszufüllen und an die Universität zu senden.<sup>59</sup> Nach Eingang des Bewerbungsbogens und des biographischen Fragebogens führt die WHU ein zweistufiges Auswahlverfahren durch, in dem neben den *Fähigkeiten* entsprechende *Persönlichkeitskomponenten* für eine Studiumsaufnahme entscheidend sind.

Die Vorauswahl orientiert sich an der Abiturbestenquote: 75% der Plätze für das mündliche Auswahlverfahren werden an die Besten im Ranking nach der Abiturnote vergeben. Die verbleibenden 25% gelangen dann über eine Vorauswahl nach Persönlichkeits-

---

<sup>57</sup> Quelle: HRK, Bonn. [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de), Stand: 10.11.2008. Dabei handelt es sich bei den angegebenen Hochschulen in privater bzw. kirchlicher Trägerschaft um Hochschultypen, die staatlich anerkannt sind.

<sup>58</sup> Wie bei den staatlichen Hochschulen ist im ersten Bewerbungsschritt und als Voraussetzung für die Zulassung zu einem Studienplatz der Nachweis der Hochschulreife zu erbringen.

<sup>59</sup> Dieser Fragebogen enthält Angaben zu schulischer Laufbahn, Berufsausbildung, bereits vorhandenen Studiererfahrungen, Praktika, Nebenjobs, unternehmerischer Tätigkeit (z.B. Gründung eines Unternehmens), Ehrenämtern und sozialem Engagement, Wehr-, Zivil-, Freiwilligem Dienst, Hobbys, Erfahrungen mit leitender Funktion, Auslandsaufenthalten, Fremdsprachen, Kreativität („Haben Sie in ihrem Leben schon einmal etwas Ungewöhnliches getan?“). Am ausführlichsten werden Motivlage und Erwartungshaltung zur Wahl des Studienfaches und der WHU als Universität sowie Einschätzungen zur eigenen Person abgefragt. Letzteres umfasst eine persönliche Selbstbeschreibung, eine Selbsteinschätzung über Eignungen, Stärken und Schwächen, den Berufswunsch, das Verständnis von Führungs- und Teamfähigkeit, die Meinung zu Konfliktbewältigung, eigener Durchsetzungsstärke und Verantwortungsübernahme sowie die Angabe von Vorbildern.

kriterien<sup>60</sup> in die Endrunde. Die letzte Hürde des Auswahlprozesses besteht aus einer mündlichen Auswahlrunde mit Einzelgesprächen, Referaten und Diskussionen, einer Gruppendiskussion und einer Problemlösungsaufgabe. Ausschlaggebend für die erfolgreiche Auswahl ist hier wiederum die Persönlichkeit des Bewerbers: „Die Persönlichkeit des Einzelnen steht dabei im Mittelpunkt“. Die WHU lehnt ihren Auswahlprozess eng an die amerikanischen Eliteuniversitäten an, deren Auswahlcredo lautet, dass diejenigen Bewerber erfolgreich (in der Bewerbung und im Studium) sind, die als Persönlichkeitseigenschaften „*character*“, „*personality*“ und „*leadership*“ (Karabel 2005, S. 2) aufweisen.

Eine anders formulierte Begründung der Selbstauswahl, aber letztlich auch eine Auswahl über die Persönlichkeitseinschätzung der Bewerber wählt die Zeppelin University und stellt dabei folgende Thesen auf:

„1 Intelligenz und Studierfähigkeit stehen nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit der Abiturnote. Wir suchen Menschen, die – für ihr Alter – Besonderes und Exzellentes geleistet haben. Wir wissen, dass exzellente Leistungen nicht zwingend hervorragende Schulnoten bedeuten. Für uns zählen daher auch ausgezeichnete Projekt- und Lebenserfahrungen.

2 Intelligenz und Studierfähigkeit stehen nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit dem Vermögenshintergrund der Eltern. Das heißt jeder Bewerber, der einen Studienplatz angeboten bekommt, kann hier studieren - unabhängig von der Finanzierung. (...) Das Auswahlverfahren der ZU ist aufgrund der individuellen Beschäftigung mit den Bewerbern wahrscheinlich eines der subjektivsten Verfahren in der deutschen Bildungslandschaft.“ (Homepage der Zeppelin University).<sup>61</sup>

Das hier stilisierte Kriterium der Subjektivität im Auswahlprozess an der Zeppelin University erfährt eine weitere Zuspitzung, da kein feststehender Kriterienkatalog existiert, nach dessen Richtlinien und Vorgaben die Bewerber ausgewählt werden („Die Kriterien des Bewerbers liegen in ihm selbst!“). Die offiziellen Bewerbungsstufen des Auswahlverfahrens an der Zeppelin University werden in drei Schritten vollzogen: Gleichzeitig mit dem Einsenden eines Kurzprofils werden die Bewerbungsunterlagen eingefordert. Daraufhin erfolgt die schriftliche Bewerbung (Lebenslauf, Zeugnisse, Beantwortung persönlicher und aktueller Fragestellungen). Nach einer positiv beschiedenen Begutachtung der schriftlichen Bewerbung erfolgt eine Einladung zu den Auswahltagen. Die Bewerber müssen eine reale Fallstudie bearbeiten, zwei persönliche Gespräche führen sowie drei schriftliche Kurzttests zur englischen und deutschen Sprache und in Mathematik bewältigen. Dieses Auswahlprocedere ist für alle Bewerber der von der Zeppelin University angebotenen Fächer der Wirt-

---

<sup>60</sup> Als Grundlage für die Auswahl nach Persönlichkeits- bzw. Eignungsmerkmalen dient der biographische Fragebogen. Dieser wurde vom Institut für Test- und Begabungsforschung (ITB) speziell für die WHU konstruiert.

<sup>61</sup> <http://www.zeppelin-university.de/deutsch/bewerberportal/bachelor/haltung.php?navid=269>, aufgerufen am 13.11.2008.

schafts-, Kultur- und Kommunikationswissenschaften obligatorisch. Die einzelnen Institute führen keine individuellen, fachspezifischen Auswahlverfahren durch.

An der Universität Witten/Herdecke<sup>62</sup> hingegen ist die inhaltliche Ausgestaltung der Auswahlverfahren von Fakultät zu Fakultät unterschiedlich, was sicherlich auf das für eine deutsche Privatuniversität breite Fächerangebot zurückzuführen ist (Medizin, Wirtschaftswissenschaften, Kulturreflexion, Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde). Übereinstimmung zwischen der Zeppelin University und Witten/Herdecke besteht darin, dass dem Kriterium der Subjektivität bei ihren jeweiligen Bewerbungs- und Auswahlverfahren - insbesondere im persönlichen Gespräch - eine hohe Bedeutung zukommt: „Die Universität Witten/Herdecke gibt an, daß dieses Verfahren nie völlig frei von subjektiven Faktoren sein werde, daß es aber eine relativ gute Beurteilung ermögliche und daher als „willkürfreie Ermessensentscheidung“ bezeichnet werden könne.“ (Hödl 2002, S. 77).

Ein weiteres Kriterium, das die Privatuniversitäten bei ihrem Auswahl- und Bewerbungsprozess berücksichtigen und das in ihre letztendliche Auswahlentscheidung mit einfließt, liegt in der Antizipation der Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Unternehmen. So formuliert die WHU mittels der inhaltlichen Ausrichtung ihrer Auswahlkriterien und Rekrutierungsverfahren zweifelsohne den Anspruch, eine Ausbildungsstätte für die zukünftigen Führungskräfte der Wirtschaft zu sein. Darauf zielt die Universität hauptsächlich bei ihrer Auswahl ab und beansprucht nicht einen ganzheitlichen Formungsansatz der Persönlichkeit durch die Vermittlung eines breiten Wissenschaftsverständnisses.

Der arbeitsmarktorientierte Einfluss zeigt sich auch darin, wie die Auswahlkomitees der Privathochschulen zusammengesetzt werden. Neben den Mitgliedern der Fakultäten sind auch Auswählende aus Unternehmen, Personalverantwortliche oder Freiberufler vertreten. Allerdings greift der häufig geäußerte Vorwurf, dass Privatuniversitäten nur zum Nutzen des Arbeitsmarktes ausbilden, zu kurz, wie der Aussage des Präsidenten der Bucerius Law School zu entnehmen ist, wenn er feststellt,

„dass ein Student zunächst mal Studierfähigkeit aufweisen muss (...) dass er auch das Lernen gelernt hat, zum Beispiel, dass er auch bereit ist mit dem Unbequemen und Neuen umzugehen (...) eine gewisse Intelligenz wird man wohl erwarten, und dann gehört für uns auch das Gesamtbild einer jungen Person dazu, dass man also sagt, ein bisschen kultiviert müssen die jungen Leute sein, sie sollten vielfältige Interessen haben, nicht nur auf ihr Fach sich konzentrieren und um Gottes Willen nicht reine Karriereleute sein.“ (Karsten Schmidt, Präsident der Bucerius Law School).<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Vor einer Einladung zu den Interviews findet bei der Universität in Witten/Herdecke wie bei der Zeppelin University und der WHU eine Erstauswahl auf Grundlage der schriftlichen Bewerbungsunterlagen statt.

<sup>63</sup> Die Aussage wurde der unveröffentlichten Diplomarbeit am Institut für Soziologie der LMU München von Marlene Lohr (2007) entnommen: „Die Bedeutung der privaten Hochschulen für die Elite in Deutschland“,

Die Bucerius Law School formuliert folglich den Anspruch, neben der juristischen Ausbildung ihren Studierenden eine ganzheitliche Persönlichkeitsausbildung zu vermitteln, wie es die Universität Witten/Herdecke mit ihrem *Studium fundamentale*, das für Studierende aller Fachrichtungen verpflichtend ist, ebenfalls verfolgt. Die so genannten *Business Schools*, zu denen auch die WHU zählt, stellen dagegen den fachspezifischen Leistungs- und Eliteaspekt bei ihrer Auswahl und den Bewerbungsverfahren schwerpunktmäßig in den Vordergrund.

Zusammenfassend lassen sich für die Auswahl von Studienbewerbern an den Privatuniversitäten folgende Befunde festhalten: Zum einen fließen in die Vorauswahl objektifizierbare Leistungsaspekte - gemessen an der Abiturnote - mit in die endgültige Zulassungsentscheidung ein. Zum anderen heben die Universitäten den Aspekt der Persönlichkeit hervor, deren Definition je nach fachlicher Ausrichtung unterschiedlich ausfällt: Zum einen werden Persönlichkeitsmerkmale gefordert, die dem Tätigkeits- und Berufsbild, das an Privatuniversitäten vermittelt wird, entsprechen. Beispielsweise versuchen wirtschaftswissenschaftliche Universitäten (*Business Schools*) bei ihrer Auswahl festzustellen, inwieweit der Bewerber Führungskompetenzen und Motivations- sowie Teamfähigkeiten aufweist. Zum anderen lassen sich Privatuniversitäten bei ihrer Auswahl davon leiten, inwieweit die Bewerber und ihre Persönlichkeitseigenschaften zum gegebenen Profil ihrer Universität (häufig als Philosophie bezeichnet) als passend eingestuft werden. Des Weiteren ist festzuhalten, dass Privathochschulen den prozesshaften Charakter der Auswahl von Studierenden erkannt haben und insbesondere Wert auf die Arbeitsmarktanbindung ihres Auswahlverfahrens legen:

„[Die Möglichkeit der Auswahl] ist unheimlich wichtig für uns, weil wir eben schon glauben, auch wenn wir es nicht belegen können. Dass man nur mit den richtigen jungen Leuten, die man aufnimmt auch die richtigen Ergebnisse bekommt. Das wissen auch die Unternehmen, die unsere Studenten aufnehmen (...) und sie können sich darauf verlassen, dass wir die Richtigen ausgewählt haben und deshalb kommen die Unternehmen zu uns. Und die Studenten wissen wiederum, wenn sie bei uns hereinkommen, wenn sie die Kriterien erfüllen ... vernünftig studieren, dann haben sie auch eine große Sicherheit einen vernünftigen Job, meistens schon lange bevor sie das Abschlusszeugnis in der Hand halten. Also das ist so ein Kreislauf, das ist ein Business Modell. Aber das Auswahlgespräch und die Auswahlmöglichkeit ist substantiell wichtig.“ (Hans Wiesmeth, Rektor der Handelshochschule in Leipzig).<sup>64</sup>

Die substantielle Bedeutung der Selbstausswahl ihrer zukünftigen Studierenden gehört zum Selbstverständnis und wichtigsten Distinktionsmerkmal aller Privatuniversitäten gegenüber

---

S. 70. Die Autorin führte zu diesem Thema Experteninterviews mit drei Präsidenten bzw. Rektoren und zwei leitenden Mitarbeitern von Privatuniversitäten.

<sup>64</sup> Vgl. Lohr (2007), S. 72.

den staatlichen Universitäten. Bei Einbuße dieses Alleinstellungsmerkmals ist es für die vergleichende Hochschulforschung von Interesse, inwieweit ein Wettbewerb um Studierende zwischen staatlichen und privaten Hochschulen angestoßen wird, wie sich das Nachfrageverhalten auf Seiten der Studienplatzbewerber ändert und wie sich die Privathochschulen in dieser Entwicklung positionieren. Von Bedeutung ist hierbei ein Vergleich auf der Fächerebene von privaten versus staatlichen Hochschulen, also beispielsweise hinsichtlich der Aufnahmebedingungen an reputationsstarken Instituten der Wirtschaftswissenschaften.

Welche Rückschlüsse lassen sich aus den internationalen bzw. privaten Verfahren des hochschulinternen Zugangs für die deutsche Diskussion ziehen?

Zum einen nähern sich die deutschen Hochschulen mit der Einführung von hochschulinternen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren sowohl den herrschenden internationalen wie auch privathochschulischen Gepflogenheiten der Studienplatzvergabe an. Zum anderen lässt sich aus den internationalen und nationalen Vergleichsmodellen entnehmen, mit welchen Begrifflichkeiten die Auswahlpraxis operiert. Im Mittelpunkt steht dabei der Begriff der Persönlichkeit und deren Einschätzung durch die verschiedenartigen Bewerbungs- und Auswahlverfahren (persönlicher Fragebogen, Auswahlgespräche). Im Gegensatz zu den objektivierbaren Leistungskriterien wie beispielsweise der Abiturdurchschnittsnote zählen bei der Persönlichkeitseinschätzung die subjektiven, askriptiven Kriterien und Merkmale, die einer Person zugerechnet werden. Im Zusammenhang mit der Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren sind folglich die Hochschulen und ihre Fächer aufgefordert, neue Interpretationen und Definitionen der Bildungsbegriffe wie *Leistung*, *Eignung* und *Persönlichkeit* zu erarbeiten. Denn sich nach dem Vorbild der Privatuniversitäten auf eine Auswahlentscheidung nach vornehmlich subjektiven Kriterien zu berufen, erfüllt wohl kaum den Grundsatz, allen Bewerbern ein chancenfares, transparentes Bewerbungsverfahren anzubieten. Das Kriterium der Subjektivität bedeutet eine Abkehr vom Maßstab, an *alle* Kandidaten die *gleichen* Kriterien anzulegen. Den Auswahlkomitees kommt bei einem nicht vorhandenen und intransparenten Kriterienkatalog ein hohes Maß an Verantwortung zu, und es stellt sich die Frage, was jeder einzelne Auswählende unter subjektiver Eignung versteht (vgl. Kapitel 4).

## 2.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden ausgewählte historische, rechts- sowie bildungspolitische und internationale Entwicklungen in der Zulassung von Studienberechtigten zur Hochschule

erörtert und die daraus resultierenden Einflüsse auf die derzeitige Reform der Hochschulzulassung besprochen. In Deutschland kommt dem Abitur traditionell als Zertifikat für die Zulassung zum Hochschulstudium eine entscheidende Bedeutung zu. Dominierte im 18. und 19. Jahrhundert im klassischen Fächerkanon des Abiturs ein vorgegebenes altsprachlich-philosophisches Bildungsverständnis, so wurde das Abitur mit seiner zunehmenden Fächervielfalt in den letzten Jahrzehnten immer mehr für die Präferenzen der Schüler geöffnet. Hieraus ergeben sich eine allmählich wachsende Heterogenität der Abiturfächer und damit einhergehend die von den Hochschulen häufig als ungenügend konstatierte Studierfähigkeit einer steigenden Anzahl von Studienanfängern.

Angestoßen von den die damalige Bildungspolitik stark stimulierenden Beiträgen von Georg Picht und Ralf Dahrendorf entwickelte sich zu Beginn der 1970er Jahre - auch aufgrund der Vorstellungen des Deutschen Hochschulverbandes und der KMK - eine grundsätzliche Diskussion über die Anforderungen für die Hochschulzulassung. Gestützt auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Hochschulzulassung (2004) bildete sich unter anderem über die Relevanz von fachlichen Eignungsprüfungen für bestimmte Studiengänge ein Konsens heraus, der den Hochschulen und ihren Fachbereichen bei der Auswahl von Studenten eine größere Handlungsautonomie einräumte.

Die Rahmenbedingungen für den Hochschulzugang sind im Nachkriegsdeutschland zu einem erheblichen Teil durch höchstrichterliche Rechtsprechung und eine sich daraus ergebende Gesetzgebung statuiert worden. Maßgeblicher Grund hierfür ist, dass jedem Bürger im Grundgesetz das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte zugesichert wird. In einem Leiturteil zum Hochschulzugang im Jahr 1972 hat das Bundesverfassungsgericht festgestellt, dass allen hochschulberechtigten Bürgern in Anerkennung des Teilhaberechts garantiert werden muss, an den vom Staat gebotenen Bildungs- und Lebenschancen gleichberechtigt teilzuhaben - unter Beachtung einer erschöpfenden Nutzung der Hochschulkapazitäten (NC-Urteil). Aufbauend auf diesem Leiturteil wurde in mehreren Staatsverträgen und in Novellierungen des Hochschulrahmengesetzes ein weitgehend dezentrales System von Hochschulzulassungen (örtlich beschränkter und offener Fächerzugang) mit einer zentralen Administrationsverteilung durch die ZVS organisiert.

Parallel zur Verleihung der vergrößerten Handlungsautonomie (20-20-60-Regelung) haben aufgrund des damit verbundenen wachsenden Selbstauswahlrechts von Studienbewerbern durch die einzelnen Hochschulen die Länder die faktische Vollzugszuständigkeit für die rechtspolitische Ausgestaltung der Eignungsprüfungen an den Hochschulen übernommen. Die fachliche Ausgestaltung der Eignungsprüfungen für die relevanten Studien-

fächer wird in Form von Satzungen den jeweiligen Fakultäten bzw. Fachbereichen überantwortet.

Die rechtspolitische Kodifizierung des Selbstauswahlrechts von Studienbewerbern durch die Hochschulen hat zu einer graduellen Aushöhlung des Abiturs als vorrangigem Befähigungsnachweis der allgemeinen Studierfähigkeit geführt. Die fachlichen Eignungsprüfungen sollen aus der Sicht der Hochschulen dazu dienen, die Passgenauigkeit zwischen den Fähigkeiten und Erwartungen der Studienbewerber und den fachlichen Anforderungen des Studienfaches zu optimieren und die zu hohe Quote von Studienabbrechern zu mindern. Der Abiturdurchschnittsnote wird nach wie vor im Rahmen der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren ein maßgeblicher Stellenwert für die Zulassung zum Studium eingeräumt. Die Ergebnisse der Bewertung der spezifisch fachlichen und persönlichen Fähigkeiten und Eignungen der Studienbewerber für ein Studienfach werden als zusätzliche Kriterien neben den Noten des Abiturs für die Zulassung herangezogen (fachspezifischer Studierfähigkeitstest, Berufsausbildung, Auswahlgespräch).

Wenn auch die hochschulinternen Zulassungsverfahren eine tendenziell bessere Passgenauigkeit für die relevanten Studienfächer erwarten lassen, so sind diese Verfahren mit einem erheblichen Aufwand für die Administration und einen Teil des wissenschaftlichen Personals verbunden. Eine dadurch hervorgerufene höhere Komplexität der Hochschulzulassung zeigt sich in der Vielzahl von Mehrfachbewerbungen, die zu erheblichen zeitlichen Verzögerungen der Studienplatzvergabe und -annahme führen.

Die derzeitigen Schwachstellen des Übergangs in Deutschland von Schule zur Hochschule können unter anderem auf eine unzureichende Kooperation zwischen diesen beiden Bildungsinstitutionen zurückgeführt werden. Zwar hat das Abitur mit einem wieder eingeführten obligatorischen Fächerkanon und einer Tendenz zu standardisierten, zentralen Abschlussprüfungen in den einzelnen Bundesländern eine qualitative Aufwertung erfahren, andererseits kann aber eine schleichende Entwertung des Abiturs als generellem Befähigungszertifikat für die Hochschulzulassung durch die Einführung der fachlichen Eignungsprüfungen beobachtet werden. Das Abitur bleibt als formal-rechtliche Voraussetzung und Berechtigung für die Hochschulzulassung bestehen, den Hochschulen ist aber eine größere Mitsprache zuerkannt worden, die fachliche Eignung von Studienbewerbern für eine universitäre Ausbildung zu bewerten. Damit haben die Hochschulen gegenüber den Schulen (Gymnasium) die fachwissenschaftliche Federführung in der Festlegung von notwendigen Fähigkeiten und Voraussetzungen für die Studierfähigkeit der einzelnen Studienfächer und damit für die Hochschulzulassung gewonnen.

Nur noch in wenigen Ländern der OECD besteht ein unbeschränkter Zugang von Studienberechtigten zu den Hochschulen. Je nach den historisch gewachsenen Ausprägungen der Schul- und Hochschulpolitik in den einzelnen Ländern und der wissenschaftlichen Positionierung von Hochschulen werden zentrale oder dezentrale, mehr oder weniger standardisierte Tests oder individuelle fachliche Eingangsprüfungen mit einem zum Teil hohen Selektionsgrad durchgeführt. Grundsätzlich kann der Trend beobachtet werden, dass in den OECD-Ländern die Hochschulen mehr und mehr ihre Studienbewerber nach eigenen Vorstellungen und Erwartungen selbst rekrutieren. Allerdings wird die Nachfrage nach Studienplätzen an einzelnen Hochschulen nicht unwesentlich von der Höhe der Studiengebühren beeinflusst.

Die vornehmlich von den reputationsstarken US-amerikanischen und britischen Hochschulen entwickelten Zulassungsverfahren sind von einem recht selektiven Auswahlprozess gekennzeichnet. Allerdings sind diese Auswahlverfahren mit einem hoch stratifizierten System von Bewerbergruppen konfrontiert, die sich in vielen Fällen durch ein hohes kulturelles und soziales Kapital auszeichnen. Nichtsdestoweniger ist die weltweit anerkannte wissenschaftliche Reputation von bekannten US-amerikanischen und britischen Elite-Hochschulen zu einem maßgeblichen Teil auf die hoch selektive Auswahlpolitik hinsichtlich in- und ausländischer Studienbewerber zurückzuführen.

In den Niederlanden ist der Hochschulzugang durch ein Ende der 1990er Jahre entwickeltes *studiehuis*-Konzept gekennzeichnet. In der Endphase der Schulzeit werden studiumsinteressierte Schüler in speziellen Arbeitsmodulen an hochschulische Fachinhalte und wissenschaftliche Arbeitsmethoden herangeführt. Ferner besteht für die Schüler die Möglichkeit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Hochschulen. Diese kooperative Verknüpfung von schulischem Unterricht mit Grundkenntnissen wissenschaftlichen Lernens wird von einer sehr individuellen Entscheidungsfindung der Schüler für die berufliche Tätigkeit und die eventuelle Aufnahme eines Studiums begleitet. An diesem Prozess sind sowohl Lehrer der Schule als auch Hochschulangehörige beteiligt. Neben dem Notendurchschnitt einer zentralen, hoch standardisierten Abschlussprüfung werden für die Hochschulzulassung die individuellen Fächer der Abschlussprüfung berücksichtigt.

Die wenigen Privatuniversitäten in Deutschland führen sehr differenzierte Auswahlverfahren für ihre Bewerber durch, die sich zwar auch vorwiegend an den zentralen Leistungsnoten des Abiturs ausrichten, darüber hinaus aber den spezifischen Fähigkeiten und Leistungen sowie bestimmten Persönlichkeitskomponenten einen relativ großen Stellenwert für die Zulassung einräumen. Insbesondere die privaten Hochschulen mit wirt-



schaftswissenschaftlichen Studiengängen beziehen in ihre Rekrutierungskriterien Anforderungen des Arbeitsmarktes und des „höheren“ Management, denen sie eine hohe Bedeutung zumessen, ein, da sie sich primär in der Ausbildung von künftigen Führungskräften für die Wirtschaft positioniert sehen. Diese von den privaten Hochschulen in ihren veröffentlichten Bewerberinformationen oftmals (übermäßig) stilisierten Kriterien der Auswahl für die Studiumszulassung beruhen vielfach auf dem elitären Selbstverständnis einiger privater Hochschulen als wissenschaftlichen Ausbildungsstätten für den Führungsnachwuchs. Die fachlichen Fähigkeiten eines Bewerbers werden in diesen Auswahlverfahren in einem engen Zusammenhang mit den Persönlichkeitskomponenten im Hinblick auf die Zulassung und einen erfolgreichen Studiumsabschluss gesehen und bewertet.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass sich das deutsche Zulassungssystem und die hiesige Studienplatzvergabe mit der fächerübergreifenden Einführung von fachlichen und persönlichen Eignungsprüfungen den in internationalen, europäischen und privaten Vergleichen gängigen Zugangsverfahren durch hochschulinterne Auswahl mehr und mehr angleicht.

### 3 Daten und empirische Befunde zum Hochschulzugang

#### 3.1 Die quantitative Entwicklung der Studienberechtigten- und Studienanfängerquote in Deutschland und im internationalen Vergleich

Um den Einfluss einer Reform des Hochschulzugangs angemessen zu untersuchen und beurteilen zu können, ist es notwendig, zunächst die quantitative Entwicklung der Anzahl von für deutsche Hochschulen Studienberechtigten und in der Folge der Anzahl von Studienanfängern darzustellen und auf wichtige Einflussfaktoren hin zu analysieren. Deshalb werden im Folgenden die Teilnahmequoten in der deutschen Hochschulbildung vor allem der letzten zehn Jahre aufgezeigt. Es wird dabei auf besondere Trends (beispielsweise Frauenbeteiligung, Fachhochschulreife) hingewiesen und versucht, erste Wirkungen im Zusammenhang mit Auswahlverfahren und Studiumsbeteiligung offenzulegen. Beachtenswert sind auch die innerdeutschen Unterschiede in der Hochschulpartizipation sowie der Vergleich mit internationalen Bildungsstatistiken.<sup>65</sup>

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich die Zahl der Studierenden an Hochschulen in den alten Bundesländern zwischen 1950 und 2007 mehr als verzehnfacht, von rund 117.000 auf 1,9 Millionen Studierende. Dabei erfolgte das überdurchschnittlich hohe Wachstum in der Dekade der 1970er Jahre mit einer Verdoppelung der Studierendenzahlen von 422.000 auf 972.000, aber auch in den Folgejahren blieb die expansive Entwicklung im Tertiärbereich ungebrochen. Für das Wintersemester 2008/09 quantifiziert das Statistische Bundesamt die Anzahl der Studierenden an deutschen Hochschulen auf 1.996.062.<sup>66</sup>

Die 1990er Jahre markieren in dreifacher Hinsicht eine Wende: Zum Ersten wurden 1990 etwa 134.000 Studierende aus ostdeutschen wissenschaftlichen Hochschulen in das vereinigte Hochschulsystem integriert. Zum Zweiten übersteigt die Gesamtzahl der Studierenden seitdem die Gesamtzahl der Auszubildenden in der beruflichen Bildung, was die anhaltend hohe Attraktivität einer Hochschulausbildung für eine spätere berufliche Tätigkeit signalisiert und den Trend zur Höherqualifizierung in der so genannten Wissensgesellschaft unterstreicht.<sup>67</sup> Zum Dritten folgte auf das stürmische Wachstum eine Phase der Stagnation bzw. eine leichte Verminderung der Gesamtstudentenzahlen (vgl. Mayer 2003,

---

<sup>65</sup> Als Referenz dienen die relevanten hochschulstatistischen Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes (Hochschulen auf einen Blick, Ausgaben 2008, 2009), die vom DIW und HIS herausgegebenen „Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands Nr. 06-2007“, die OECD-Bildungsstatistik „Education at a Glance 2007“ sowie die Bildungsberichte 2006 und 2008.

<sup>66</sup> Vorläufiges Ergebnis des Statistischen Bundesamtes (Stand: 28.07.2009).

<sup>67</sup> Für das Jahr 2007 weist das Statistische Bundesamt rund 1,59 Mill. Auszubildende auf. Im Wintersemester 2006/07 waren insgesamt rund 1,98 Mill. Studierende an Hochschulen immatrikuliert.

S. 587 f.). Seit Beginn des neuen Jahrtausends stiegen sowohl die Zahl der Gesamtstudierenden als auch die Zahl der Studienanfänger wieder an.

Aufschlussreicher als der Blick auf die Anzahl der tatsächlich eingeschriebenen Studierenden ist für eine Untersuchung des Hochschulzugangs und der Übergänge zur Hochschule die Entwicklung der Anzahl von Schulabgängern, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen<sup>68</sup>, also überhaupt erst ein Hochschulstudium aufnehmen können und somit dem formulierten Bedarf des Arbeitsmarktes an Akademikern entsprechen. Die Zahl der hochschulzugangsberechtigten Personen ist nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes in den letzten zehn Jahren kontinuierlich gestiegen und erreichte im Jahr 2006 mit 415.000 Personen einen Höhepunkt. Den Trend hin zu einem stetigen Anstieg der Studienberechtigtenquote<sup>69</sup> zeigen folgende Entwicklungen: So verdoppelte sich die Quote der Studienberechtigten in den Jahren von 1960 bis 1970 bzw. von 1970 bis 1980 von 6% auf 11% bzw. auf 22%. Von 1980 bis 1990 war dann noch einmal ein Anstieg von knapp zehn Prozentpunkten auf 32% und in den 1990er Jahren bis 2000 ein Anstieg von sechs Prozentpunkten auf 38% zu verzeichnen. Dass die Entwicklung weiter auf ein steigendes positives Wachstum ausgerichtet ist, zeigt der weitere Entwicklungsverlauf zwischen den Jahren 2000 und 2006, in denen die Studienberechtigtenquote von 38% auf 43% anstieg. Als bildungspolitisches Leitziel plädiert der Wissenschaftsrat für eine Zielmarke von 50%. Im Hinblick auf den Anteil der studienberechtigten Frauen zeigt sich ein überproportional hohes Wachstum: Seit 1960 bis ins Jahr 2005 stieg die weibliche Studienberechtigtenquote von 8,5% auf 46%. Im Vergleich dazu verlief der Anstieg der männlichen Studienberechtigtenquote weniger dynamisch von 12,5% auf 39%.

Im Zuge der allgemeinen Entwicklung des Anstiegs der Studienberechtigtenzahlen hat die Attraktivität der Fachhochschulen für die Studienberechtigten mehr und mehr zugenommen: So stieg der Anteil der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife an der altersgleichen Bevölkerung zwischen 1980 und 2005 fast um das Zweieinhalbfache von 5% auf gegenwärtig 14%. Dabei fanden insbesondere in den letzten Jahren deutliche Zuwächse statt. Das schon erwähnte überdurchschnittlich hohe Wachstum der gesamten Studienberechtigtenquote zwischen 2000 und 2005 von 38% auf 43% resultiert hauptsächlich aus dem Zuwachs der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife: Während die Quote derjenigen mit allgemeiner Hochschulreife in diesem Zeitraum von 28% auf nur 29%

---

<sup>68</sup> Dazu zählen Schulabsolventen mit allgemeiner, fachgebundener oder Fachhochschulreife bzw. mit einer auf anderen Wegen erworbenen Hochschulzugangsberechtigung.

<sup>69</sup> Die Studienberechtigtenquote beschreibt den Anteil der studienberechtigten Schulabgänger eines Jahrgangs, wobei auf den Durchschnitt der Bevölkerung der 18- bis 20-Jährigen rekurriert wird.

zulegte, erhöhte sich die entsprechende Quote derjenigen mit Fachhochschulreife von 10% auf 14%.

Gemäß den mittel- und langfristigen Prognosen (bis 2020) der KMK von Ende 2006 wird voraussichtlich die gesamte Studienberechtigtenquote weiterhin kontinuierlich auf 47% bis zum Jahr 2010 steigen, wächst dann aufgrund der Verkürzung der Schulzeit bis zur allgemeinen Hochschulreife in sechs Bundesländern für das Jahr 2011 sprunghaft auf 54% und 2013 sogar auf 58% an. Im Folgejahr sinkt die Quote dann wieder auf 51% und pendelt sich auf dieses Niveau ein.

### **3.1.1 Entwicklung der Studienanfängerquote**

Um die bildungspolitisch anvisierte Studienanfängerquote von 40% und die im OECD-Vergleich genannten Beteiligungsquoten in der Tertiärausbildung zu erreichen, ist ein Blick auf die so genannte Übergangquote vom Schul- ins Hochschulsystem aufschlussreich, die das Maß für die Ausschöpfung des Potenzials der zu einem Hochschulstudium Berechtigten angibt. So lösten im Jahr 2005 36% von insgesamt 399.400 der Schulabgänger mit Abitur oder Fachhochschulreife noch im gleichen Jahr ihre Studienberechtigung ein. 1995 lag dieser Anteil erst bei 30%. Der Anteil der Frauen (40%), die direkt nach ihrem Schulabschluss den Hochschulzugang wählen, ist erheblich höher als der bei den Männern (32%). Die Gründe hierfür liegen an den nach der Schulzeit zu absolvierenden Wehr- bzw. Zivildienstzeiten.<sup>70</sup> Dass die Studienoption zeitverzögert genutzt wird, zeigen folgende Zahlen: Von den 347.500 studienberechtigten Schulabgängern im Jahr 2000 haben sich innerhalb von fünf Jahren 75% für die Aufnahme eines Hochschulstudiums entschieden; 25% hingegen hatten ihre Studienoption bis dahin noch nicht eingelöst. Es ist davon auszugehen, dass diese Gruppe nach fünf Jahren Wartezeit kein Studium mehr aufnehmen wird, sondern in diesem Zeitraum Ausbildungs- oder Berufsalternativen ergriffen hat.

Der Überblick über die quantitative Entwicklung des Eintritts in das Hochschulsystem soll mit aktuellen Zahlen und daraus folgenden bildungs- und hochschulpolitischen Implikationen abgerundet werden. Hatte die Zahl der Studienanfänger im Jahr 2003 mit 377.400 ihren Höhepunkt mit einer Quote von 39% erreicht<sup>71</sup>, gab es im Studienjahr 2004 nur noch 358.700 Studienanfänger, ein Rückgang gegenüber dem Vorjahr um fünf Pro-

<sup>70</sup> Das Durchschnittsalter der Studienanfänger an deutschen Hochschulen lag im Jahr 2005 bei 22 Jahren. Dieses im europäischen und internationalen Vergleich „hohe“ Alter der deutschen Studienanfänger lässt sich im Ergebnis auf kumulierende Einflüsse wie das Alter bei der Einschulung, die Dauer des Schulbesuchs, Zeiten für Wehr- und Zivildienst oder das so genannte Soziale Jahr zurückführen. Es ist davon auszugehen, dass die Schulzeitverkürzung von 13 Jahren auf 12 Jahre das „Altersproblem“ abmindert. Daneben absolviert eine Vielzahl von Studienanfängern vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Ausbildung/Lehre.

<sup>71</sup> Möglicherweise ein direktes Ergebnis der BAföG-Reform des Jahres 2002.

zentpunkte. Die sich seit 2004 abzeichnenden rückläufigen Studienanfängerquoten setzen sich auch im Jahr 2006 mit einer Quote von nur noch 36% fort. Seit Mitte der 1990er Jahre war die Quote der Studienanfänger zwar stetig angestiegen - von 27% (1995) auf 36% (2006)<sup>72</sup> -, verharrt jedoch seitdem auf diesem Niveau, obwohl mehr Schulabgänger eine Hochschulzugangsberechtigung (für die Universitäten und Fachhochschulen) erwerben.<sup>73</sup> Die Ersteinschreibungen an den Universitäten wie auch an Fachhochschulen sind in erster Linie deshalb rückläufig gewesen, weil die berufliche Ausbildung für Abiturienten wieder an Bedeutung gewonnen hat.<sup>74</sup> Ein weiterer Grund, warum ein immer größer werdender Anteil von Studienberechtigten die Hochschulen meidet, liegt - neben den Studiengebühren - sicherlich auch in den neuen Verfahren der Zulassung. Das neue Studierendenauswahlrecht der Hochschulen mag aufgrund seiner noch nicht überschaubaren Neuartigkeit, der unterschiedlichen (bürokratischen) Hürden und der Wahrnehmung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als Beschränkung von Zulassungen zum Studium (örtlicher NC) mit dazu beitragen, dass eine steigende Zahl von Schulabgängern Alternativen zur Studiumsaufnahme in Erwägung zieht.

Folgende Gründe stehen demonstrativ für eine entweder steigende oder rückläufige Studierbereitschaft:

**Tabelle 3: Gründe für gestiegene/rückläufige Studierbereitschaft**

Gründe für...	
gestiegene Studierbereitschaft	rückläufige Studierbereitschaft
<ul style="list-style-type: none"> <li>- günstige Situation auf einigen Teilarbeitsmärkten für Akademiker</li> <li>- BAföG-Reform: Erhöhung der Beträge</li> <li>- Personen mit beruflicher Ausbildung realisieren ein Fachhochschulstudium</li> <li>- vermehrt Studierende aus hochschulfernen gesellschaftlichen Schichten</li> <li>- Engpass bei bestimmten betrieblichen Ausbildungsstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studienberechtigte mit Fachhochschulreife nehmen seltener ein Studium auf als diejenigen mit Allgemeiner Hochschulreife<sup>75</sup></li> <li>- pessimistische Wahrnehmung der Berufs- und Beschäftigungschancen (berufliche Ausbildung hingegen wird positiv bewertet)</li> <li>- Höhe der Studiengebühren</li> <li>- zunehmend hochschulinterne Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Egel/Heine (2006), S. 25.

<sup>72</sup> inklusive Bildungsausländer. Wenn diese nicht mitgezählt würden, läge die Quote bei 34%.

<sup>73</sup> Inwieweit der aktuelle Anstieg der Studienanfängerquote für das Studienjahr 2008 auf 39% einen anhaltenden Trend darstellt, bleibt gerade auch im Zusammenhang mit der von den Hochschulen verstärkt geplanten Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren abzuwarten.

<sup>74</sup> Das Statistische Bundesamt weist für 2007 gegenüber dem Jahr 2003 auf einen Anstieg der Abiturienten in einer beruflichen Ausbildung um 28% hin.

<sup>75</sup> Die Studierneigung ist bei Studienberechtigten mit Fachhochschulreife weniger stark ausgeprägt als bei Studienberechtigten mit Allgemeiner Hochschulreife. Erstere entschieden sich 2004 nur zu 43% für ein Studium in den nächsten drei Jahren, die Absolventinnen mit Hochschulreife begannen im gleichen Zeitraum zu 79% mit einem Studium (Statistisches Bundesamt, Hochschulen auf einen Blick, 2009).

Darüber hinaus zeigt sich, dass weibliche Studienberechtigte ihre Studienoption grundsätzlich durchgängig weniger häufig nutzen als Männer:

„Eine der möglichen Ursachen für den häufigeren Studienverzicht von Frauen liegt in ihrer offensichtlich stärkeren Abschreckung durch die finanziellen Aspekte des Studiums. So geben sie häufiger als Männer an, dass die finanziellen Voraussetzungen für ein Studium fehlen, dass sie nicht bereit sind, wegen des BAföG-Darlehens Schulden zu machen und dass durch die angekündigte Erhebung von Studiengebühren ihre finanziellen Möglichkeiten überschritten werden. Frauen lassen sich zudem häufiger durch vermeintlich schlechte Berufsaussichten in dem interessierenden Fach von einem Studium abhalten. Männer beurteilen dagegen generell die beruflichen Zukunftsperspektiven häufiger optimistisch als Frauen.“ (Egeln/Heine 2006, S. 26).

Ein weiterer Grund für den allgemeinen Rückgang der Studierneigung ist darin zu sehen, dass immer mehr Studierwillige auswandern und ein Studium im Ausland aufnehmen.<sup>76</sup> Die beliebtesten Zielländer sind die Niederlande, Großbritannien, Österreich, die USA, die Schweiz und Frankreich.<sup>77</sup> Im Jahr 2005 waren etwa 75.800 deutsche Studierende an ausländischen Hochschulen eingeschrieben, 14% mehr als im Vorjahr. Diese Population ist auch gleichzeitig diejenige, die sich scheinbar nicht von hochschulinternen Auswahlverfahren abschrecken lässt, denn in den oben genannten Ländern sind diese Verfahren zum größten Teil fest integrierter Bestandteil der Hochschulsysteme und dienen nicht zuletzt als Vorbilder für die deutsche Reform der Hochschulauswahl (vgl. Kapitel 2.5).

### **3.1.2 Entwicklung der Hochschulabsolventen- und Studienabbruchquoten**

Die in der Einleitung formulierte Absicht, den Hochschulzugang in einer prozessualen Perspektive zu untersuchen, schließt mit ein, neben der Studiennachfrage auch den Studiungsverlauf, der entweder erfolgreich beendet oder aber abgebrochen werden kann, in seiner quantitativen Dimension zu betrachten. Darüber hinaus geben Absolventen- und Studienabbruchzahlen auch Hinweise darauf, ob bei den Zulassungsregelungen ein Handlungsbedarf besteht.

Die Erstabsolventenquote<sup>78</sup> zeigt den Output der Hochschulen in Form von Absolventen an, die ihr Erststudium erfolgreich abgeschlossen haben. Die Quote der Erstabsol-

<sup>76</sup> Pressemitteilung Nr. 370 des Statistischen Bundesamtes vom 12.09.2007.

<sup>77</sup> Aber auch die deutschen Hochschulen steigern den Zulauf an Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, stetig. Während im Wintersemester 1995/96 ca. 98.400 ausländische Studierende an den hiesigen Hochschulen eingeschrieben waren, sind es zehn Jahre später bereits 189.450.

<sup>78</sup> Die Erstabsolventenquote zeigt an, wie hoch der Anteil der Absolventen eines Erststudiums an der altersspezifischen Bevölkerung ist. Das Durchschnittsalter der Erstabsolventen lag in den Jahren 1995 bis 2005 kontinuierlich bei 28 Jahren. Es bleibt abzuwarten, inwieweit dieses Durchschnittsalter durch die Wirkung der verkürzten Studienzeiten bis zum Bachelorabschluss bzw. der bundesweit voranschreitenden Verkürzung des Gymnasialbesuchs sinken wird. Das Alter der Absolventen wird neben dem Eintrittsalter in das Hoch-

venten stieg im Prüfungsjahr 2005 auf über 20%, wobei der kontinuierliche Anstieg in den letzten Jahren vor allem auf die wachsende Zahl des weiblichen Anteils zurückzuführen ist. 2005 erreichte die Quote bei den Frauen 22% und bei den Männern 21%, wobei der Anteil der Frauen mit Studienabschluss (bezogen auf die altersspezifische weibliche Bevölkerung) zwischen 1997 und 2005 um sieben Prozentpunkte angestiegen ist, bei den Männern dagegen nur um drei Prozentpunkte. Um den steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften in den kommenden Jahrzehnten abdecken zu können, muss aus Sicht des Wissenschaftsrates die Absolventenquote mittelfristig weiter gesteigert werden. Dieses Ziel soll nach Auffassung der Bildungsexperten durch eine Erweiterung der Studienkapazitäten an den Hochschulen realisiert werden, was in der Konsequenz für einen offen gehaltenen Zugang zu den Hochschulen spricht, die tatsächliche Entwicklung aber eindeutig - wie in Tabelle 4 (S. 75) angezeigt - zu mehr örtlichen Zulassungsbeschränkungen und hochschul-eigenen Auswahlverfahren geht.

Bei einer Gegenüberstellung der Absolventenquote des Jahres 2005 (21%) und der Studienanfängerquote (34%) sechs Jahre zuvor (rund sechs Jahre beträgt die durchschnittliche Studiendauer) ergibt sich eine Differenz von 13 Prozentpunkten, die auf den Umfang von Studienabbrüchen an deutschen Hochschulen hinweist. Diese zu hohen Studienabbruchquoten im deutschen Hochschulsystem werden als wesentliche Gründe dafür angeführt, weshalb sich die Befürworter von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren für die dem Studium vorgelagerte Überprüfung der Eignung und der Motivationsstruktur des Bewerbers für ein Studienfach aussprechen. Für das Thema Hochschulzugang ist der Studienabbruch besonders virulent, da ein originärer Grund dafür in einer falsch getroffenen Studien(fach)wahl liegt oder auf einem Fehltril der Studieninteressierten hinsichtlich der persönlichen Eignung für das Studienfach beruht:

„Als problematisch ist er vor allem dann anzusehen, wenn die Studienaufgabe sehr spät im Studium stattfindet. In einem solchen Falle wurden schon beträchtliche Bildungsinvestitionen getätigt, ohne dass sie sich später einlösen. Ökonomisch betrachtet werden hier Mittel ausgegeben, die an anderer Stelle bzw. für andere Studieninteressierte besser verwendet wären. Deshalb ist es für diese Gruppe von (zukünftigen) Studienabbrechern angebracht, dass sie so frühzeitig wie möglich Klarheit über ihre Studieneignung gewinnen. Wegen der durchschnittlichen Studienzeit von 7,6 Hochschulse mestern bis zur vorzeitigen Exmatrikulation ist die entsprechende Korrektur der Studienentscheidung auf den Beginn des Studiums, besser noch in sein Vorfeld zu verlagern.“ (Egeln/Heine 2006, S. 51).

Die aktuelle Studienabbruchstudie des HIS (2008) stellt fest, dass sich der Studienabbruch in Deutschland in den letzten Jahren weiter verringert hat (vgl. Tabelle 4). Von 100 Studienanfängern an deutschen Hochschulen schließen derzeit 79 erfolgreich ihr Studium ab. Dabei unterscheidet sich die Studienabbruchquote an den beiden Hochschultypen Universität versus Fachhochschule gegenüber der letzten Studienabbruchstudie 2006 erheblich: Während die universitäre Abbruchquote des Absolventenjahrgangs 2006 gegenüber dem Jahrgang 2004 von rund einem Viertel auf ein Fünftel gesunken ist und bei 20% liegt, erhöhte sich die Abbruchrate an den Fachhochschulen um fünf Prozentpunkte auf 22%.

Unterschiede sind auch im Fächervergleich an Universitäten zu konstatieren: Die Fächergruppe der Mathematik/Naturwissenschaften verzeichnet eine nach wie vor hohe Abbruchquote, wobei zwei Richtungen innerhalb dieser einen Fächergruppe zu unterscheiden sind: für den ersten Bereich der Mathematik, Informatik, Physik/Geowissenschaften und Chemie ist ein hoher Studienabbruch von über 30% kennzeichnend. Für die zweite Gruppe Biologie, Pharmazie und Geographie fallen die Abbruchwerte schon bei den Studienanfängern von Anfang der neunziger Jahre relativ gering aus; derzeit liegen sie bei 15% und weniger.

Für den für den Arbeitsmarkt wichtigen Bereich der Ingenieurwissenschaften ist ein nach wie vor zu hohes Niveau an Studienabbrechern festzustellen. Aber auch für die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Sport sind weiterhin überdurchschnittlich hohe Abbrecheranteile kennzeichnend. Demgegenüber lassen sich in den medizinischen Fächern nach wie vor hohe Studienerfolgsquoten feststellen, dem Fach, das traditionell zulassungsbeschränkt ist. Aber auch in den agrar-, forst- und ernährungswissenschaftlichen Fächern, im Lehramts-Studium sowie in Kunst/Kunstwissenschaft fallen die Abbrecheranteile vergleichsweise niedrig aus. Innerhalb der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zeichnen sich unterschiedliche Trends ab: So konnten die Rechtswissenschaft und die Sozialwissenschaft ihre Studienabbruchraten merklich mindern, in letzterem Studienbereich sogar überdeutlich von zuletzt 27% auf 10%. Eine nach wie vor hohe Abbruchquote zeigt sich hingegen für die Wirtschaftswissenschaften (27%).



**Tabelle 4: Entwicklung der Studienabbruchquote an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen, in %**

	Studienanfänger 1992-1994 (Absolventen 1999)		Studienanfänger 1995-1997 (Absolventen 2002)		Studienanfänger 1997-1999 (Absolventen 2004)		Studienanfänger 1999-2001 (Absolventen 2006)	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	33	-	35	-	32	-	27	-
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften *	30	16	28	25	26	16	19	19
Mathematik, Naturwissenschaften	23	34	26	40	28	31	28	26
Medizin, Gesundheitswissenschaften	8	-	11	-	8	-	5	-
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	21	25	29	18	14	2	7	12
Ingenieurwissenschaften	26	21	30	20	28	21	25	26
Kunst, Kunstwissenschaften	30	-	26	-	21	-	12	-
Lehramt	14	-	12	-	23	-	8	-

\* Bezieht sich bei den Fachhochschulen ausschließlich auf Wirtschaftswissenschaften und Sozialwesen

Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2008, eigene Darstellung.

Der Vergleich zwischen den beiden Hochschultypen in Tabelle 4 zeigt, dass in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für den Absolventenjahrgang 1999 die Studienabbruchzahlen bei den Universitäten bei 30% lag gegenüber nur 16% in den Fachhochschulen. Die aktuelle Statistik weist aber inzwischen für die Absolventen von 2006 auf einen Gleichstand in der Abbrecherquote hin (19%). Für die Fächergruppe der Mathematik und Naturwissenschaften ist folgende Entwicklung zu beobachten: Während die Fachhochschulen in diesen Studienbereichen ihre Abbrecherquote mindern konnten, verzeichneten die Universitäten ein leichten Anstieg der Abbrecherzahlen (+ 5%). Im Bereich der Ingenieurwissenschaften gleichen sich die beiden Hochschultypen in den Abbrecherquoten an. Diese Annäherung lässt sich möglicherweise auf eine qualitative und quantitative Angleichung der (neu gestalteten) Curricula und der damit einhergehenden Leistungsanforderungen - auch im Zugang zu den beiden Hochschultypen - zurückführen. Die einheitliche Studienstruktur der Bachelor- und Masterstudiengänge in Fachhochschulen und Universitäten könnte diese Entwicklung noch weiter verstärken.

### 3.1.3 Betreuung der Studierenden und Studienfachwahl/Leistungskurswahl

Einen aussagekräftigen Indikator für die Qualität der Studienbedingungen bildet die Betreuungsrelation zwischen dem wissenschaftlichen Personal und der Zahl der Studierenden. Auf eine wissenschaftliche Lehrkraft entfielen 2005 im Durchschnitt rund 19,7 Studieren-

de.<sup>79</sup> Differenziert nach Fächergruppen sind die - positiv ökonomisch formuliert - weniger personalintensiven Fächergruppen die der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Erstaunlicherweise ist aber die Erstausbildungsquote<sup>80</sup> in genau dieser Fächergruppe mit rund vier Erstabsolventen am effektivsten.

Insgesamt haben sich die Betreuungsrelationen und -situationen in den letzten Jahrzehnten zunehmend verschlechtert (vgl. Tabelle 5). Auch aus diesen Gründen wird von Seiten der Hochschulen für die Einführung von Auswahlverfahren plädiert, da die Möglichkeit besteht, zum einen die Bewerber im Vorfeld nach Eignung auszusuchen und zum anderen eine Betreuungszahl zu generieren, die sowohl Lehrenden als auch Lernenden bessere Lehr- und Betreuungsbedingungen bietet.

**Tabelle 5:** Studierende pro Professur 2000, 2005, 2006 nach Fächergruppen und Art der Hochschule

	Universitäten			Fachhochschulen		
	2000	2005	2006	2000	2005	2006
	Studierende je Professor in Vollzeitäquivalenten					
Sprach- und Kulturwiss.	74	81	81	34	40	42
Sport	123	145	149	-	-	-
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.	115	112	109	46	52	53
Mathematik, Naturwiss.	44	50	51	34	41	42
Humanmedizin, Gesundheitswiss.	26	33	34	-	108	109
Veterinärmedizin	38	44	45	-	-	-
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	40	47	49	29	35	34
Ingenieurwiss.	49	57	56	25	32	32
Kunst, Kunstwiss.	26	26	25	28	31	32
<b>Insgesamt</b>	<b>57</b>	<b>61</b>	<b>62</b>	<b>33</b>	<b>40</b>	<b>41</b>

Quelle: Bildungsbericht 2008, S. 297.

Hinsichtlich der Studienfachwahl sind drei Entwicklungen im Zeitraum der letzten 25 Jahre für die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Bedeutung bemerkenswert: Erstens verzeichneten die Fächer der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften den größten Zulauf von Studienanfängern, wenn auch seit Anfang des Jahrtausends dieser Anstieg prozentual abnimmt. Zweitens verlieren die Ingenieurwissenschaften in diesem Zeitraum Studierende, wobei sich allerdings die Anteile in den letzten Jahren auf gleich bleibendem - wenn auch niedrigem - Niveau einpendeln.<sup>81</sup> Drittens fällt die schwankende Beteiligung an den Lehramtsfächern auf: Ende der 1980er Jahre bzw. Ende der 1990er Jahre stiegen die Studienanfängerzahlen deutlich an, um dann in den jeweils folgenden Jahren immer wieder ei-

<sup>79</sup> Ohne Berücksichtigung des Medizinstudiums.

<sup>80</sup> Die Erstausbildungsquote weist die Anzahl der Erstabsolventen im Verhältnis zum wissenschaftlichen Personal aus.

<sup>81</sup> Eine Erklärung für die rückläufige Nachfrage nach ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen liegt darin, dass die potenziell Interessierten sehr stark auf die jeweilige Situation ihres zukünftigen Arbeitsmarkts reagieren und ihre Studienentscheidung danach ausrichten.

nen Rückgang zu erleben. Die geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausfallende Studienfachwahl ist hinlänglich bekannt und weiterhin persistent. Ein Großteil der Frauen schreibt sich für sprach-, sozial- und kulturwissenschaftliche Studienfächer ein (70%), ein Studium der Naturwissenschaften bzw. der Ingenieurwissenschaften nehmen hingegen nur 37% bzw. 20% der weiblichen Studienanfänger auf.<sup>82</sup>

Im Zusammenhang mit Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren ist ein Blick auf die der Studienfachwahl vorgelagerte Entscheidung aufschlussreich, nämlich die Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe. Die hochschuleigenen Zulassungsverfahren erfordern neue Kriterien dafür, die Eignung eines Bewerbers für ein bestimmtes Studienfach anzuzeigen, weshalb die Fachnoten der gewählten Leistungskurse als Beurteilungsgrundlage für die „Fachkompetenz“ häufiger zur Anwendung kommen. Die gewählten Leistungskurse signalisieren ein während der Schulzeit herausgebildetes, spezielles fachliches Interesse, was auch über eine spätere Studiumseignung Aufschluss zu geben vermag. Ein sehr enger empirischer Zusammenhang zwischen Leistungskurs- und Studienfachwahl besteht insbesondere bei den Fächern Physik und Mathematik bzw. Informatik aber auch den Ingenieurwissenschaften.<sup>83</sup>

Am Beispiel der Leistungskurswahl kann man die problematische Wechselwirkung zwischen der abgebenden Institution Schule und der aufnehmenden Institution Hochschule beobachten: Die Wahlfreiheit der Leistungskursfächer in der Oberstufe ist in den letzten Jahren immer mehr zurückgenommen worden. So ist es kaum noch möglich, die klassischen Hauptfächer (Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft) abzuwählen und nur leichte (bzw. allgemein als leicht angesehene) Abiturfächer zu belegen. Damit soll die allgemeine Studierfähigkeit und das Eingangsniveau aller Studienanfänger sichergestellt werden. Offen ist, inwieweit der Trend zur Standardisierung der Abiturfächer die geforderte spezifische Passgenauigkeit zwischen Schul- und Hochschulfach und der Studienfachwahl mitunterstützt oder unterläuft.

---

<sup>82</sup> Ausdifferenziert nach den Geschlechteranteilen für die 20 am stärksten besetzten Studienfächer zeigt sich folgende Verteilung im Wintersemester 2006/07: Studiengänge im Bauingenieurwesen (77%), Wirtschaftsingenieurwesen (82%), in Physik (83%), Wirtschaftsinformatik (86%), Informatik (90%), Maschinenbau (92%) und Elektrotechnik (95%) sind „männliche“ Studiengänge. Eine paritätische Zusammensetzung findet sich in den Studienfächern Architektur (Männer: 51%/Frauen: 49%), Mathematik (48%/52%) und Rechtswissenschaften (49%/51%). Leicht überrepräsentiert sind männliche Studierende in Wirtschaftswissenschaften (59%), Geschichte (57%), Betriebswirtschaftslehre (55%) und in Chemie (59%); Frauen hingegen in Biologie (65%). Studiengänge in Psychologie (77%), Erziehungswissenschaft (77%), Anglistik (72%), Germanistik (76%) und Medizin (62%) sind „weibliche“ Studienfächer (Bundeszentrale für politische Bildung 2007, <http://www.bpb.de/files/XJNX3P.pdf>).

<sup>83</sup> Zwar entspricht diesem Studienfach kein Schulfach, aber die späteren Studienanfänger entscheiden sich häufig für die Leistungsfächer Mathematik und Physik.

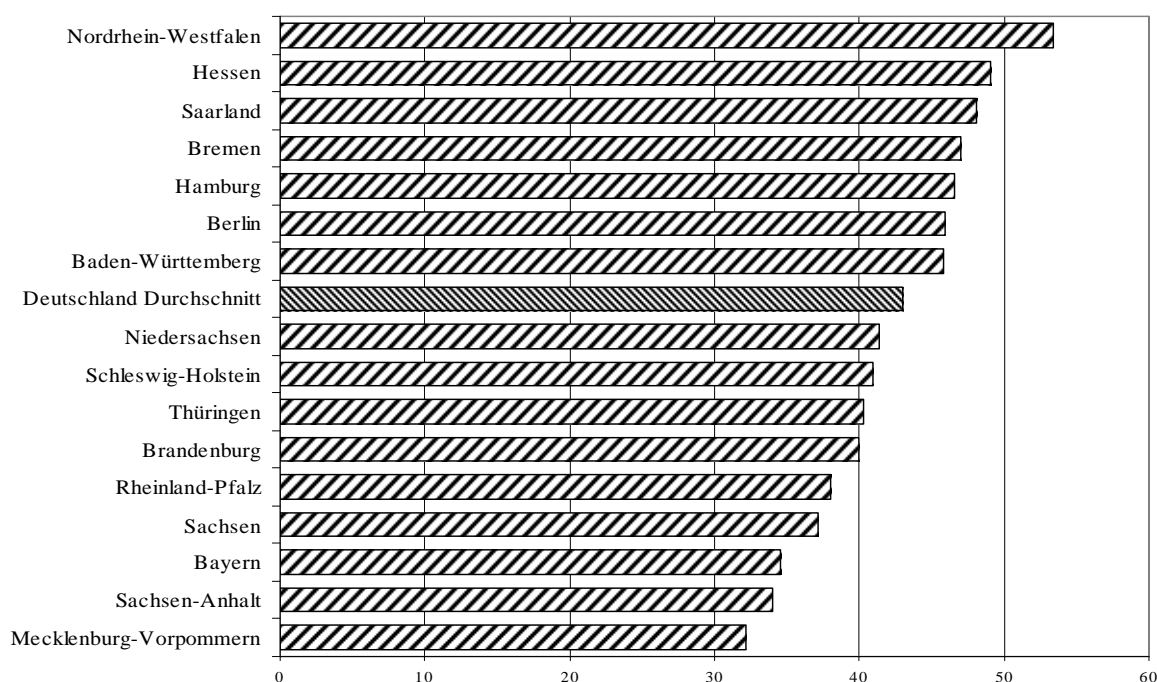
„Die Entwicklung in Mathematik, deren Besuch als Leistungskurs bis zum Jahrgang 2005 per saldo deutlich zugenommen hat, ist vermutlich nur teilweise Ausdruck gestiegenen Interesses an diesem Fach; vielmehr spiegelt sich hier auch die abnehmende Wahlfreiheit in der Oberstufe wider. Gleichwohl ist im Verhältnis zu ihrer großen Bedeutung als „vorbereitendes“ Schulfach für die Wahl (nicht nur) der MINT-Studienrichtungen der Anteil derjenigen, die Mathematik als Leistungskurs wählen, mit gegenwärtig zwei Fünfteln eher gering.“ (Egeln/Heine 2006, S. 15).

Eine andere Situation stellt sich bei den entsprechenden Schul- bzw. Studienfächern der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften dar, die als Leistungskurse nicht so häufig ins Gewicht fallen (entweder aufgrund mangelnder Nachfrage oder fehlenden Angebots), andererseits überdurchschnittlich häufig studiert werden. Somit lässt sich festhalten, dass nur eine Minderheit der Studienanfänger aufgrund der eigenen schulischen Vorbildung inhaltlich zielgerichtet auf ihre spätere fachliche Studiumsausrichtung durch die Leistungskurswahl und letztlich das Abitur vorbereitet ist. Durch die Implementierung von Auswahlverfahren an den Hochschulen muss die schul- und hochschulpolitische Diskussion darüber, welche Schul- bzw. Leistungskursfächer für alle Fachdisziplinen unentbehrlich sind (beispielsweise Englisch als globale Wissenschaftssprache) und welche Schulfächer nur für das Studium einer bestimmten Fachdisziplin als notwendig erachtet werden, neu geführt werden. Das Abitur als Symbol für Studierfähigkeit kann nicht mehr als hinreichende, sondern nur noch als nach wie vor rechtlich notwendige Voraussetzung für den Hochschulzugang gelten, da Aufnahmeverfahren weitere Kriterien bedingen (vgl. Kapitel 2).

### **3.1.4 Föderaler Vergleich**

Bei der Betrachtung der Beteiligung an Hochschulbildung ist nicht nur die gesamtdeutsche Bestandsaufnahme von Interesse, sondern der föderale Aufbau und nicht zuletzt die in der Föderalismusreform noch gestärkte Kulturhoheit der Länder im Bildungsbereich lenken den Blick auf die innerdeutschen Unterschiede. So sind für die einzelnen Bundesländer im Hinblick auf die Anteile der Studienberechtigten gravierende Unterschiede zu verzeichnen (Abbildung 2). Das Bundesland Bayern ist dadurch charakterisiert, dass es im Vergleich zu anderen bevölkerungsreichen Flächenländern deutlich weniger Abiturienten hervorbringt und mit 34,5% auf dem drittletzten Platz rangiert. Spitzenreiter hinsichtlich der Studienberechtigtenquote ist das Land Nordrhein-Westfalen, in dem über die Hälfte (53%) der 18- bis unter 20-Jährigen einen Schulabschluss erreicht, der mit einer Hochschulzugangsberechtigung gleichzusetzen ist.

**Abbildung 2: Studienberechtigte nach Bundesländern 2006**



Quelle: Statistisches Bundesamt, *Hochschule auf einen Blick*, 2008.

Für die bildungssoziologische Bewertung des Anteils der Studienberechtigten nach Bundesländern ist es wichtig festzuhalten, dass

„Schüler in Bayern (...) eine deutlich geringere Chance [haben], ein Studium aufzunehmen. (...) [Aber] dieser Sachverhalt entspricht nicht Unterschieden in der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler dieser Bundesländer. (...) Niedrige Abiturientenquoten gehen nicht mit niedrigen Kompetenzwerten einher, hohe Abiturientenquoten finden keine Entsprechung in durchschnittlich hohen kognitiven Kompetenzen. Diese Ungleichheiten gehen auf die unterschiedlichen Bildungs- bzw. Schulsysteme in den Bundesländern zurück, auf die unterschiedlichen Schulgesetze und die unterschiedlichen normativen Vorstellungen, wie viele Menschen man an der höchsten Bildung teilhaben lassen und wie damit der Begriff der Bildungselite angepasst werden soll.“ (Allmendinger/Helbig 2008, S. 397).

Betrachtet man dagegen im Vergleich der Bundesländer die Ausschöpfungsquote des Potenzials der Studienberechtigten, so hat Bayern zwar vergleichsweise wenige Schüler zum Abitur geführt, mit 84% aber die dritthöchste Übergangsquote in das Hochschulsystem erreicht. Eine besondere Auffälligkeit im Vergleich zwischen den neuen und alten Bundesländern besteht darin, dass in den neuen Ländern nicht nur die Studienberechtigtenquote, sondern auch das Ausschöpfungspotential für die Ausbildung im Tertiärbereich unterhalb des Bundesdurchschnitts liegt.<sup>84</sup>

<sup>84</sup> Zur Zukunft des Studienplatzangebots an ostdeutschen Hochschulen, siehe Rother (2007).

Bei der Wahl des Studienortes ist die regionale Nähe zum Heimatort offensichtlich ausschlaggebend: Die meisten Studierenden (61%) sind in dem Bundesland immatrikuliert, in dem sie bereits ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Nordrhein-Westfalen (72%), Bayern (70%) und Baden-Württemberg (64%) haben den höchsten Anteil an „sesshaften“ Studierenden. In den Stadtstaaten Bremen (64%), Hamburg (55%) und Berlin (54%) hat mehr als die Hälfte der Studierenden die Hochschulzugangsberechtigung in einem anderen Bundesland erworben.

Im Folgenden soll skizziert werden, wie sich die Ab- und Zuwanderung der Studienanfänger innerhalb der gesamten Bundesrepublik im Einzelnen darstellt. Im Wintersemester 2005/2006 weist Berlin den höchsten Importüberschuss an Studierenden auf, gefolgt von Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Durch eine Verbesserung des positiven Wanderungssaldos im Vergleich zu 2004 verdrängt Nordrhein-Westfalen den Stadtstaat Bremen vom dritten Platz. Neben Nordrhein-Westfalen sind die Flächenländer Rheinland-Pfalz, Sachsen und Bayern die Wanderungsgewinner. Sachsen ist das einzige östliche Land mit einer positiven Wanderungsbilanz. Die Länder Niedersachsen und Brandenburg sind die größten „Geberländer“. Sie verlieren deutlich mehr Studierende als zu ihnen zuwandern an andere Länder. Bis auf Sachsen geben die neuen Länder (ohne Berlin) deutlich mehr Studierende an die alten Länder ab als umgekehrt (negativer Wanderungssaldo, der sich im Vergleich zum Vorjahr sogar noch vergrößert hat). Die Frauen zieht es dabei noch stärker in den Westen als ihre männlichen Kommilitonen. Das Verhältnis von Geber- und Nehmerländern im Hinblick auf die Wanderungsbilanz der Studierenden ist relativ stabil.<sup>85</sup> Importgewinne machen in den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und in der Bundeshauptstadt Berlin gut ein Viertel aller Immatrikulierten aus. Diese Länder erbringen demnach in hohem Maße Bildungsleistungen für Studierende aus anderen Bundesländern. Daraus ergeben sich finanzielle Ungleichgewichte, da die Kosten der Investition in Hochschulbildung von dem Land getragen werden, in dem die jeweilige Hochschule ihren Sitz hat. Den späteren Steuermehrwert erzielen aber diejenigen Länder, in denen der Absolvent seine Arbeitstätigkeit aufnimmt. Folglich ist es gerade für diese Länder finanziell vorteilhaft, möglichst wenig Geld in die eigene Hochschulbildung und in Studienplatzkapazitäten zu investieren und darauf zu bauen, dass andere Länder und Stadtstaaten den größeren Anteil übernehmen („Trittbrettfahrer-Problematik“). Im Rahmen der Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren kommt eine weitere Problematik des „föderalen Braindrains“ hinzu.

---

<sup>85</sup> Ausnahme: Rheinland-Pfalz konnte innerhalb der letzten zehn Jahre seine negative Wanderungsbilanz abbauen und in die Gruppe der Länder mit Importüberschüssen vorrücken.

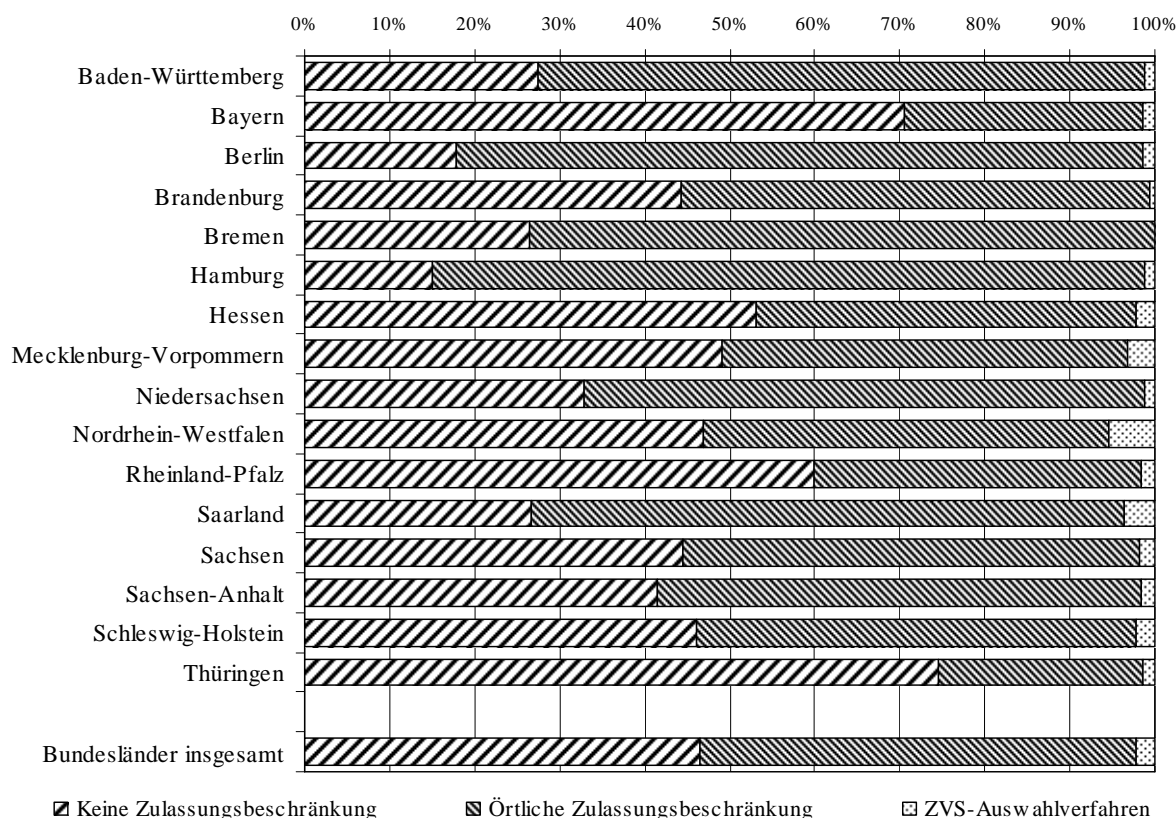
Um eine Überlastung ihrer Hochschulen zu vermeiden, könnten die Länder und ihre Hochschulen Auswahlverfahren als (örtliche) Zulassungsbeschränkungen einsetzen.

Seitdem die Länder ihren Hochschulen verstärkt das Recht geben, ihre Studierenden selbst auszuwählen, nehmen viele Hochschulen die Möglichkeit wahr, ihre Studiengänge mit örtlichen Zulassungsbeschränkungen zu belegen. Abbildung 3 zeigt, dass die Stadtstaaten Berlin, Bremen, Hamburg sowie Baden-Württemberg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Sachsen einen besonders hohen Anteil zulassungsbeschränkter grundständiger Studiengänge<sup>86</sup> haben. Mehr zulassungsfreie Studiengänge als Studienfächer mit Zulassungsbeschränkungen weisen hingegen die Länder Bayern, Rheinland-Pfalz und Thüringen auf. Diese Entwicklungen geben Hinweise darauf, dass im Zusammenhang mit örtlichen Auswahlverfahren den Wanderungsbewegungen der Studienanfänger zwischen den Bundesländern eine neue Bedeutung zukommt. So sind die oben genannten Wanderungsgewinner Rheinland-Pfalz und Bayern auch diejenigen Hochschulländer, die sich durch einen hohen prozentualen Anteil an nach wie vor zulassungsfreien Studiengängen auszeichnen. Sachsen als Hochschulstandort kommt offensichtlich eine Sonderrolle zu: Einerseits der einzige ostdeutsche Standort mit einem positiven Wanderungsergebnis, was sicherlich in erster Linie an den Hochschulstandorten Leipzig und Dresden liegt, versucht Sachsen andererseits, diesen Zustrom mittels örtlicher Beschränkungen zu steuern.

---

<sup>86</sup> Zu grundständigen Studiengängen zählen diejenigen Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen. Hierunter fallen alle „herkömmlichen“ Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge sowie die Bachelor-Studiengänge.

Abbildung 3: Zulassungsmodi der grundständigen Studiengänge im Sommersemester 2008



Quelle: HRK (2008): *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, S. 18. Eigene Darstellung.

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gewinnt das Thema Zulassungsverfahren in föderaler Hinsicht nochmals eine gesteigerte Bedeutung, da diese Studienangebote in vielen Fällen lokale Auswahlverfahren und Zulassungsbeschränkungen vorsehen.<sup>87</sup> Berechnungen der HRK zeigen, dass im Sommersemester 2008 in 59% aller Bachelorstudiengänge die Hochschulen ihre Studienbewerber selbst auswählen (definiert als örtliche Zulassungsbeschränkungen) - mehr als in den traditionellen Studiengängen (53%). Besonders hoch ist der Anteil zulassungsbeschränkter Bachelorstudiengänge in Hamburg (92%), Berlin (87%) sowie in Baden-Württemberg (75%) und Bremen (74%). Augenscheinlich nutzen gerade die bei den mobilen Studierenden beliebten Stadtstaaten die Möglichkeit der örtlichen Auswahlverfahren, um den Zustrom zu ihren Hochschulen zu vermindern.

Die veränderten Zulassungsmodi beeinflussen vermutlich in einem verstärkten Maß - genauso wie die Studiengebühren - das Immatrikulationsverhalten und die freiwillige

<sup>87</sup> Die Übergänge von der Schule in das Bachelor-Studium bzw. weiterführend von den Bachelor- in die Masterstudiengänge und die möglichen Regelungen und Auswirkungen thematisieren die Beiträge von Herrmann (2008) und Winter (2008).



oder aber durch ablehnenden Bescheid erforderlich werdende Mobilitätsbereitschaft der künftigen Studierenden und verändern somit auch die Wahl des Studienortes und das Ab- und Zuwanderungsverhältnis der Bundesländer untereinander.

Den statistischen Daten nach hat Baden-Württemberg - als das Bundesland mit den meisten Hochschulen (im WS 2006/07: 69) und Vorreiter beim Thema hochschulinterne Auswahlverfahren - seine zulassungsfreien Studiengänge innerhalb eines Jahres um knapp 10% zurückgefahren (vgl. Tabelle 6). Parallel hierzu verminderte sich die Zahl der Studienanfänger. Ein uneinheitliches Bild zeigen die Bundesländer, in denen die zulassungsfreien Studiengänge ebenfalls abnahmen, sich aber gleichzeitig die Zahl der Studienanfänger erhöhte. Diese Entwicklung trifft am deutlichsten für Hamburg (- 43% bzw. + 7%) und Mecklenburg-Vorpommern (- 23% bzw. + 7%) zu, ebenso aber in abgeschwächter Form für Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen. Ein vorläufiger Zusammenhang ist indes für diejenigen Bundesländer festzustellen, die ihre zulassungsfreien Studiengänge erweitert haben und somit auch mehr Studienanfänger verzeichnen. Mögliche Einflussfaktoren bei diesen Entwicklungen sind neben den veränderten Reglements der Zulassung sicherlich das spezifische Fachangebot an den jeweiligen Hochschulen und die variierende Höhe der Studiengebühren in den einzelnen Bundesländern.

**Tabelle 6: Zulassungsfreie versus zulassungsbeschränkte Studiengänge in den Bundesländern**

	Veränderung Studienjahr 2006/2007 zu 2007/2008				
	Studierende insgesamt	Studienanfänger	Zulassungsfreie grundständige Studiengänge		
	%	%	%	WS 07/08	WS06/07
Baden-Württemberg	-4,88	-0,91	-9,7	327	362
Bayern	-2,15	0,60	0,6	1091	1085
Berlin	0,02	8,60	11,5	58	52
Brandenburg	3,94	13,71	40,7	76	54
Bremen	0,40	10,44	12,5	36	32
Hamburg	-2,58	7,40	-42,9	36	63
Hessen	-8,91	-0,37	-10,8	315	353
Mecklenburg-Vorpommern	2,42	7,17	-23,2	109	142
Niedersachsen	-5,72	8,17	7,2	194	181
Nordrhein-Westfalen	-1,67	3,16	-2,4	600	615
Rheinland-Pfalz	2,02	7,71	-2,6	264	271
Saarland	-1,54	-2,57	-2,7	36	37
Sachsen	-1,26	8,52	-9,2	166	152
Sachsen-Anhalt	-0,78	7,81	9,9	122	111
Schleswig-Holstein	0,59	8,68	-2,0	98	100
Thüringen	1,12	9,47	-1,5	193	196
<b>Hochschulen insgesamt</b>	<b>-2,36</b>	<b>4,02</b>	<b>-2,2</b>	<b>3721</b>	<b>3806</b>

Quelle: HRK: Daten aus Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007 (S. 17). Hinweis: Veränderung der Studienanfänger 2006/07 zu 2007/08 (jeweils bezogen auf ein Studienjahr = Studienanfänger im Sommer- und nachfolgenden Wintersemester), eigene Berechnungen.

### 3.1.5 Internationaler Vergleich

Die 2007 veröffentlichte, jährlich erscheinende OECD-Bildungsstatistik *Education at a Glance* nennt für Deutschland hinsichtlich der Studienberechtigtenquote im Vergleich zu anderen Ländern folgende Zahlen: 2005 lag die Gesamt-Studienberechtigtenquote in Deutschland bei 49%, also deutlich höher als von der nationalen (Hochschul-)Statistik mit 43% angegeben. Allerdings verbirgt sich hinter dieser Zahl eine für den internationalen Vergleich zu optimistische Sichtweise darauf, wie viele der zum Studium berechtigten Personen den direkten Weg in die Hochschulen wählen. Bei dieser von der OECD berechneten Quote werden nämlich sowohl Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, die über die gymnasiale Ausbildung den direkten Zugang zur Hochschule erlauben, als auch postsekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge, deren Durchlaufen ebenfalls einen Hochschulbesuch ermöglichen, addiert.<sup>88</sup> Letztere Ausbildungsgänge (ISCED 4A) spielen aber für den internationalen Vergleich keine Rolle, da der OECD-Mittelwert hier bei 3% liegt und neben Deutsch-

<sup>88</sup> Beispielsweise Abendgymnasien, Kollegs, einjährige Fachoberschulen und Berufsoberschulen.

land (11%) nur Österreich (24%) und die Tschechische Republik (23%) größentechnisch Aussagekraft besitzen.

Betrachtet man im OECD-Vergleich<sup>89</sup> nur diejenigen Bildungsstufen, die auf direktem Weg zu einer wissenschaftlichen Hochschule führen (nach OECD-Klassifikation ISCED 3A), ergibt sich für Deutschland eine Studienberechtigtenquote von „nur“ 38% (Studienjahr 2005). Darunter liegen im OECD-Ländervergleich die beiden deutschsprachigen Länder, die ein ähnliches Ausbildungssystem kennen, nämlich Österreich (16%) und die Schweiz (26%). Die höchsten Berechtigungsquoten zeigen Finnland (95%), Irland (89%), Polen (85%), Schweden (77%), Italien (74%), Australien (70%), Japan (69%), die Niederlande (58%) und Spanien (44%).<sup>90</sup> Nach diesen Angaben schöpfen die genannten Länder ihr Potenzial an Hochschulzugangsberechtigten immer noch besser aus, als dies dem deutschen Bildungssystem gelingt (auch wenn die Gesamt-Studienberechtigtenquote berücksichtigt würde). Der OECD-Länderdurchschnitt in der Beteiligung lag 2005 bei 59%. Egel und Heine (2007) ziehen aufgrund dieser Zahlen das Resümee:

„Trotz des moderaten Anstiegs der Studienberechtigtenquote in den letzten Jahren bleibt der Abstand Deutschlands zu den anderen Ländern und zum OECD-Durchschnitt deshalb groß. Von einem „Aufholen“ Deutschlands in der relativen Beteiligung an zur Studienberechtigung führenden Schulbildung kann also (immer noch) nicht die Rede sein.“ (Egel/Heine 2007, S. 20).

Auch die Studienanfängerquote von 37%<sup>91</sup> weist im internationalen Vergleich für Deutschland einen nach wie vor geringen Wert auf. So gelingt es den Vergleichsländern besser, ihr Potenzial an Berechtigten für ein Studium auszuschöpfen und in den tertiären Sektor zu überführen. Nach der für das Jahr 2005 ermittelten Studienanfängerquote nimmt mehr als

---

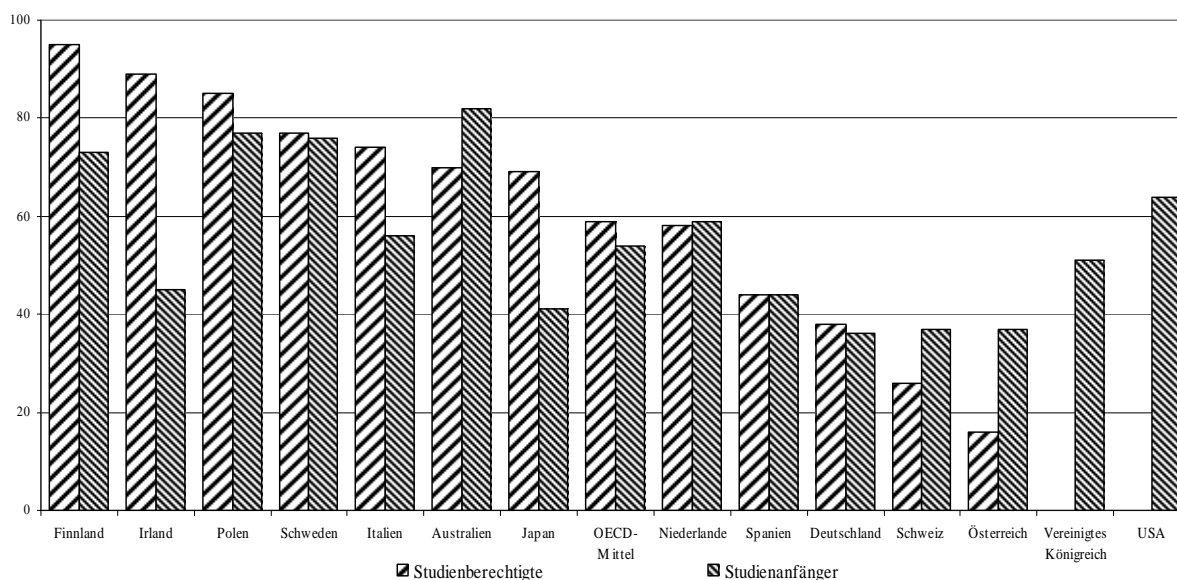
<sup>89</sup> Die *International Standard Classification of Education* (ISCED) soll ermöglichen, die nationalen Bildungssysteme für europäische und internationale Indikatoren und Statistiken vergleichbar zu machen. Die Klassifikation ist in sechs Bildungsstufen eingeteilt (von der Erstausbildung im Vorschulbereich bis hin zur lebenslangen Weiterbildung), wobei für jede Stufe zwischen Zugangsberechtigungen, Mindestalter und inhaltlicher Ausrichtung des jeweiligen Bildungsprogramms (allgemein bildend gegenüber berufsbildend) unterschieden wird.

<sup>90</sup> Für die USA, Großbritannien und Frankreich weist die Statistik für das Bezugsjahr 2005 fehlende Werte auf: 2004 lag die Studienberechtigtenquote der USA bei 75%.

<sup>91</sup> Die hier angeführte Studienanfängerquote bezieht sich auf den Tertiärbereich ISCED 5A, der die Ausbildung an allen Hochschulen mit Ausnahme von Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien und die Vermittlung einer breiten theoretischen Basis und ausreichender Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen (z.B. Promotion) und zu Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen umfasst (mindestens drei Jahre theoretisches Studium; Lehrpersonal muss fortgeschrittene Forschungskompetenz nachweisen). Die in Deutschland gängige Ausbildung an Verwaltungsfachhochschulen, Berufsakademien, Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens fällt nach OECD-Definition in den Bereich ISCED 5B und ist in den abgebildeten Studienanfängerquoten nicht enthalten.

die Hälfte (54%) der Studienberechtigten in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens ein Studium auf. Besonders häufig verwirklichen Studienberechtigte in Schweden (Verlust Studienberechtigter gegenüber Studienanfänger: - 1%), Polen (- 8%) und Finnland (- 22%) ein Studium. Ausnahmen stellen Australien, die Niederlande, die Schweiz und Österreich dar, insofern die hiesigen Hochschulsysteme mehr Studienanfänger als Studienberechtigte aufweisen, was auf die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zur tertiären Bildung hinweist. So besteht für Schulabgänger in Australien die Möglichkeit, nach einer Berufsausbildung an einer Berufsakademie (TAFE) mit dem dort erworbenen *Advanced Diploma* den Zugang zum zweiten Studienjahr eines Hochschulstudiums zu erreichen, so dass die Studienanfängerquote im internationalen Vergleich auf einem hohen Niveau gehalten wird. In der Schweiz und Österreich gibt es wie in Deutschland ebenfalls die Berechtigung, mit einer bestimmten oder qualifizierten beruflichen Grundausbildung ein Hochschulstudium anzustreben.

**Abbildung 4: Studienberechtigte und Studienanfänger in OECD-Ländern**



Quelle: Eigene Darstellung (nach OECD-Daten für Bezugsjahr 2005), für Frankreich keine Angaben.

Europäische und internationale Vergleichszahlen in Bezug auf Studienberechtigte, Studienanfänger sowie Studierende sind mit Zurückhaltung zu interpretieren, da der institutionelle Aufbau und die strukturellen Rahmenbedingungen der einzelnen Bildungs- und Hochschulsysteme national höchst unterschiedlich ausgestaltet sind. So weist Deutschland in der gesamten Bildungsbeteiligung der 15- bis Unter-20-Jährigen bzw. der 20- bis Unter-25-Jährigen eine überdurchschnittlich hohe Teilhabe im internationalen Vergleich auf. Dies ist im Wesentlichen auf das umfangreiche berufliche Ausbildungssystem und die Möglichkei-

ten der schulischen und beruflichen Doppelqualifikationen (Lehre plus Abitur oder auch Abitur plus Lehre) zurückzuführen. Maßgebliche Gründe, warum das deutsche Schulsystem im Unterschied zu anderen Ländern vergleichsweise niedrigere Quoten an Studienanfängern generiert, liegen an den strikten formal-rechtlichen Rahmenbedingungen sowie dem strukturell-institutionellen Aufbau des hiesigen Bildungssystems.

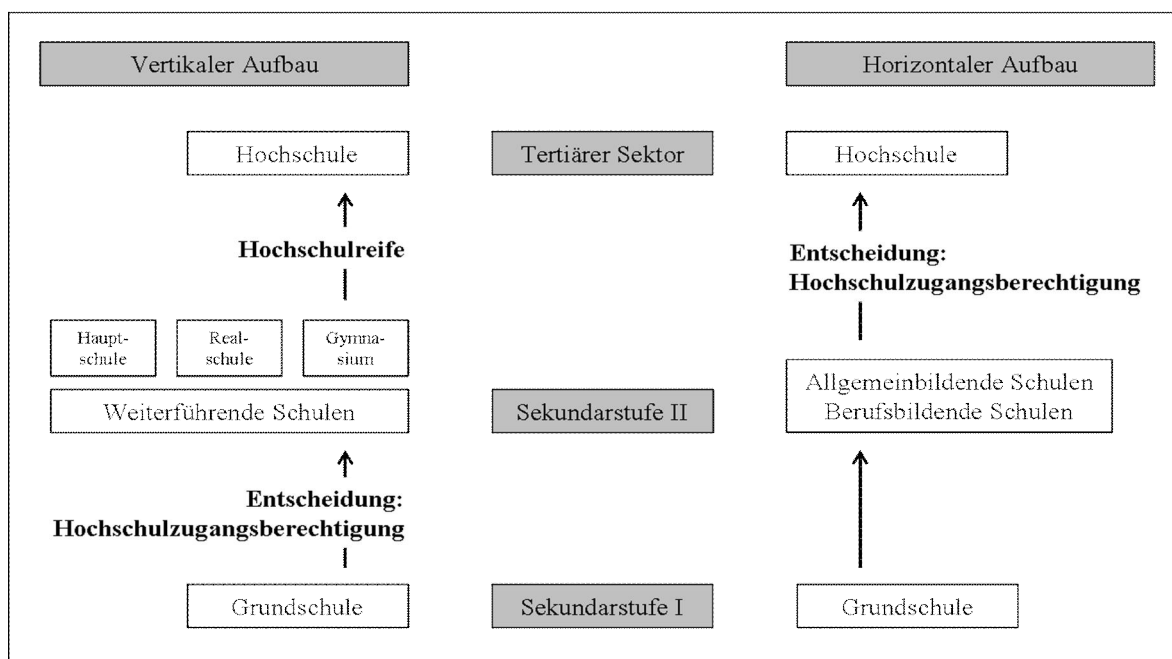
- So setzt die Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Hochschule nach wie vor das Hochschulreifezeugnis als rechtlich-formalen Befähigungsnachweis voraus.
- Die Gründe für die im internationalen Vergleich unter Niveau liegende Studienberechtigtenquote in Deutschland liegen vor allem im unterschiedlichen institutionellen Aufbau der jeweiligen Bildungssysteme. So lassen sich - abgestimmt auf die OECD-Definitionen - idealtypisch ein vertikaler und ein horizontaler Aufbau von Bildungssystemen unterscheiden. Ausschlaggebend für den Zugang zur Hochschule im horizontalen Bildungsmodell ist die Durchlässigkeit der Schulstruktur, die es den Absolventen der allgemein- bzw. berufsbildenden Schulen erlaubt und ermöglicht, sich erst nach einem dort erreichten erfolgreichem Abschluss für den wie auch immer geregelten Zugang (Aufnahmeprüfungen, offener Zugang) in den tertiären Hochschulsektor zu entscheiden.

In der vertikalen Struktur dagegen fällt die Entscheidung für einen späteren Hochschulzugang bereits nach Verlassen der Sekundarstufe I, da der direkte Weg zur Hochschulreife über die gymnasiale Ausbildung erfolgt. Nach rein quantitativen Gesichtspunkten bewertet gehen dem tertiären Sektor - bedingt durch seinen vertikalen Aufbau - bereits viele der potenziellen Studienanfänger in einem sehr frühen Bildungsstadium verloren.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Zwar besteht zwischen den einzelnen Bildungsgängen formal eine hohe Durchlässigkeit, die es beispielsweise ermöglicht, nach der Lehre, nach ausgeübter Berufstätigkeit und nach dem Besuch einer Fachschule, der zum Erwerb der Fachhochschulreife führen kann, ein Studium aufzunehmen. Diese Bildungsverläufe sind im deutschen Modell bisher nur marginal von Bedeutung. Mit den Effekten der institutionellen Öffnung des Bildungssystems und der daraus resultierenden Frage, inwieweit es beruflichen Gymnasien gelingt, Schülern aus statusniedrigeren Sozialschichten den Weg zur allgemeinen Hochschulreife und in die Hochschule zu öffnen, beschäftigt sich Kai Maaz (2006).

**Abbildung 5: Vertikaler versus horizontaler Aufbau von Bildungssystemen**



Quelle: Eigene Darstellung.

Für den Zugang zur Hochschule und für die Beteiligung an einer Tertiärausbildung ist der vertikale Aufbau des deutschen Schulsystems (Sekundarstufe II) entscheidend, denn Ländervergleiche zeigen,

„lediglich einen schwachen Zusammenhang zwischen Studienanfängerquoten und der Exklusivität von Hochschulsystemen. Ein deutlicher Zusammenhang besteht hingegen zwischen der Schulausbildung in der Sekundarstufe und dem Zugang zur Hochschule. In Ländern, deren Schulsysteme sehr selektiv sind, sind Studierende aus hochschulfernen Elternhäusern im Hochschulsystem tendenziell unterdurchschnittlich repräsentiert im Vergleich zu Ländern mit weniger selektiven Schulsystemen.“ (Allmendinger 2009, S. 152 f.).

Im folgenden Kapitel werden die maßgeblichen Befunde der bildungssoziologischen empirischen Forschung zum Zusammenhang zwischen Hochschulzugang und sozialer Herkunft dargestellt, und es wird versucht, anhand aktueller Studien abzubilden, dass die Entscheidung für oder gegen eine Studiumsaufnahme von institutionellen, individuellen und sozioökonomischen Einflüssen determiniert wird.

### 3.2 Bildungssoziologische Befunde zum Zusammenhang von Hochschulzugang und sozialer Herkunft

Zwar unterscheiden sich die ausgewählten empirischen Analysen in der Frage, inwieweit die Bildungsungleichheit beim unmittelbaren Eintritt in die Hochschule tendenziell abge-

nommen hat: So zeigen Müller/Haun (1994), Henz/Maas (1995) und Schimpl-Neimanns (2000) abnehmende Effekte des Einflusses der sozialen Herkunft im zeitlichen Verlauf, schränken aber gleichzeitig ein, dass „beim Übergang zum Abitur und vor allem zum Hochschulabschluß soziale Einflussgrößen nur noch eine geringe Rolle spielen, so heißt dies wegen der sozialen Selektivität bei den vorausgehenden Übergängen nicht, dass es insgesamt wenig von der sozialen Herkunft abhängt, ob jemand schließlich ein höheres Bildungsniveau erreicht oder nicht.“ (Müller/Haun 1994, S. 26). Eine einheitliche Meinung besteht generell darüber, dass „die Bildungsexpansion *einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen* [erbrachte].“ (Becker/Lauterbach 2004, S. 10).

Bereits in den 1950er Jahren zeichnete sich eine massive Expansion in der Partizipation an weiterführender Bildung ab, die sich unter anderem in der wachsenden Zahl der Studienberechtigten abbildete (siehe Kapitel 3.1). Erwarb im Jahr 1970 nur jeder Zehnte die Hochschulzugangsberechtigung, betrug im Jahr 2004 der Anteil der Studienberechtigten bereits 42%. Von dieser expansiven Zunahme an tertiärer Bildung profitierten aber nicht alle Sozialgruppen gleichermaßen. Zwischen 1950 und 1979 erhöhte sich zunächst der Anteil derjenigen Studierenden, deren Väter einen Hochschulabschluss besaßen, von 29% auf 46% sowie der Anteil von Arbeiterkindern von 4% auf 14%. Diese Entwicklung ging zu Lasten von Anteilen derjenigen Studierenden, deren Väter den Berufsgruppen des unteren und mittleren Beamtentums (Rückgang von 26% auf 10%) angehörten bzw. Landwirte sowie Handel- und Gewerbetreibende (Rückgang von 17% auf 7%) waren.

In den 1980er Jahren zeigten sich insgesamt rückläufige Studierendenzahlen, u. a. mit verursacht durch die Verschlechterung der Studienbedingungen (geburtstarke Jahrgänge) und der pessimistischeren Arbeitsmarktaussichten. Diese Entwicklung schlug sich auch auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen nieder, wobei insbesondere Kinder, deren Eltern bereits über einen höheren allgemeinbildenden Abschluss verfügten, häufiger den Zugang zur Hochschule fanden (vgl. Köhler 1992).

Dieser Trend der sozial selektiven Bildungsbeteiligung an Hochschulen setzte bzw. setzt sich - wie die aktuellen Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) und des Hochschul-Information-Systems (HIS) zeigen - auch in den 1990er Jahren und aktuell fort.<sup>93</sup> Für die beim Zugang zur Hochschule vorliegende Chancenstruk-

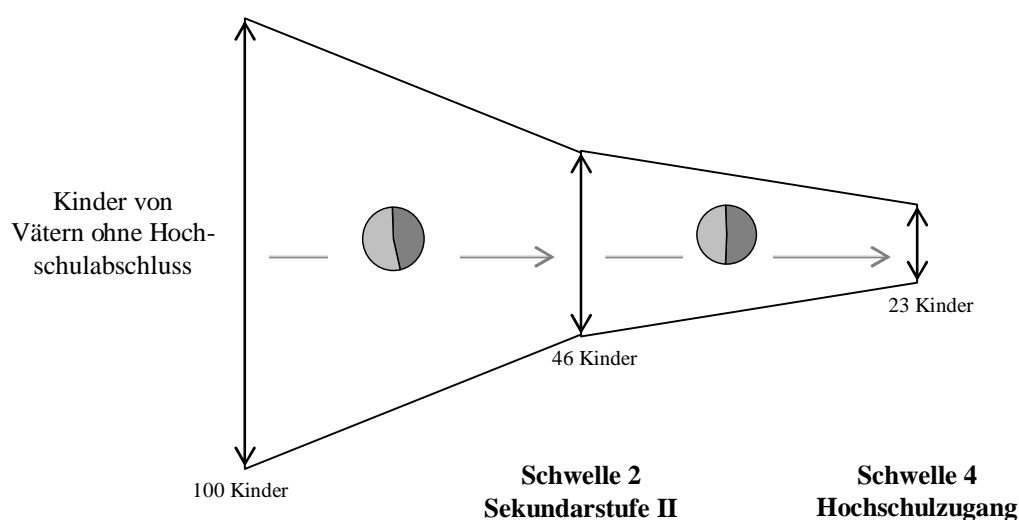
---

<sup>93</sup> Für den Zusammenhang von Sozialschichtzugehörigkeit und schulischem Bildungsgang zeigt sich, dass der Besuch der Hauptschule und des Gymnasiums nach wie vor stark von den sozioökonomischen Schichtmerkmalen der Herkunftsfamilie abhängt, während für die Realschule (als mittleres Bildungsniveau) eine Gleichverteilung festgestellt werden kann.

tur resümiert die aktuelle 18. Sozialerhebung: „Die Frage, ob ein Kind ins Studium gelangt oder nicht, ist demnach zuallererst eine Frage des Bildungsstatus des Elternhauses - und hier vor allem eine des akademischen Hintergrunds - und nur nachrangig eine der beruflichen Stellung.“ (BMBF 2007, S. 106 f.).<sup>94</sup> So verfügt bei weit mehr als der Hälfte der Studierenden mindestens ein Elternteil selbst bereits über einen Hochschulabschluss. Aufgrund dieses empirischen Befundes ist der Diagnose zuzustimmen, dass die Hochschule und insbesondere die Universität „tendenziell immer mehr zu einer Institution wird, die nicht mehr primär dem Bildungsaufstieg, sondern eher dem Erhalt bzw. der „Vererbung“ eines bereits erreichten akademischen Status in der jeweils nachfolgenden Generation dient.“ (BMBF 2007, S. 12). Auch die Langzeitbetrachtungen des Konstanzer Studierendensurveys kommen zu dem Schluss, dass die akademische Selektion und Reproduktion beim Hochschulzugang zugenommen hat (vgl. Bargel 2003).

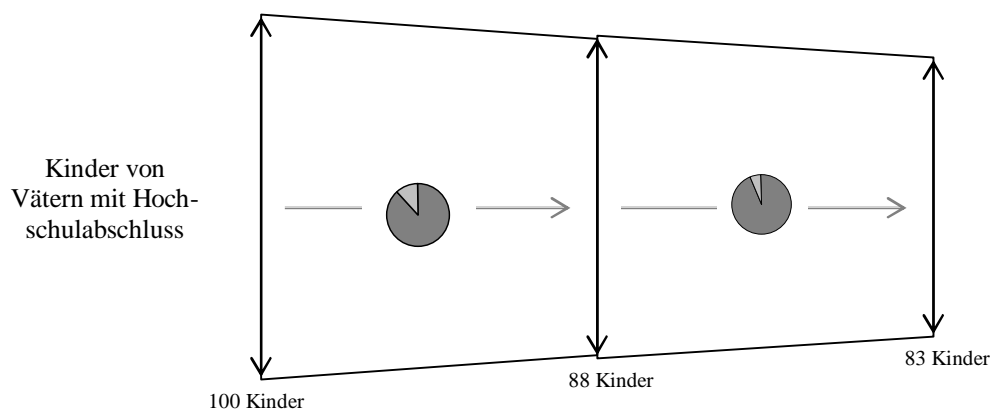
Am anschaulichsten illustriert der so genannte Bildungstrichter die soziale Selektivität im Zugang zur Hochschule. Dabei werden jeweils die beiden Extremgruppen - 100 Kinder von Vätern mit Hochschulabschluss gegenüber 100 Kindern von Vätern ohne Hochschulabschluss - im Vergleich einander gegenübergestellt.

**Abbildung 6: Der Bildungstrichter: die soziale Selektion auf dem Weg zum Hochschulzugang**



<sup>94</sup> Einschränkung ist darauf hinzuweisen, dass die Erhebungen des DSW und des HIS nur Aussagen zu Abiturienten und Studierenden machen können und deshalb Nichtstudierende nicht beachtet werden. Müller/Pollak sprechen in diesem Zusammenhang von einem „grundlegendem Selektivitätsproblem“ (Müller/Pollak 2004, S. 312).





Quelle: DSW/HIS 18. Sozialerhebung 2007, Bezugsjahr 2005, S. 111.

Bereits an der Schwelle zum Übergang in die Sekundarstufe II (11. bis 13. Klasse) weist die Chancenverteilung darauf hin, dass Schüler aus Akademikerfamilien eine fast doppelt so große Chance besitzen, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen (88%), im Vergleich zu Schülern, deren Väter nicht studiert haben (46%). Ein Studium nehmen in der Folge nahezu alle hochschulzugangsberechtigten Akademikerkinder auf. Ihre Studienanfängerquote (83%) ist mehr als dreieinhalb Mal so hoch wie die der Kinder von Nicht-Akademikern (23%). Für letztere verengt sich nach der Sekundarstufe II der Bildungsweg weiter, da nur jeder Zweite ein Hochschulstudium aufnimmt. Die unterschiedliche Chancenverteilung bei den einzelnen Übergängen im deutschen Schul- und Hochschulsystem macht deutlich, dass die Selektionswirkung bereits beim Übergang von der Sekundarstufe I (Grundschule) in die Sekundarstufe II (weiterführende Schulen) beginnt und sich bis zum Hochschulzugang mehrfach und kumulativ fort schreibt. Dieses „Aussieben“ zu einem frühen Zeitpunkt in den individuellen Bildungsverläufen beeinflusst die Studierchancen der verschiedenen sozialen Gruppen nachhaltig und anhaltend. (vgl. BMBF 2007, S. 108).

Dass der Hochschulzugang ein immer exklusiver werdendes Eintrittstor ist, spiegelt sich indes nicht in der bloßen Betrachtung der Studienanfängerzahlen wider: Seit Mitte der 1990er Jahre ist die Studienanfängerquote zwar kontinuierlich angestiegen und liegt für das Studienjahr 2008 bei 39%. Vor dem Hintergrund der Einführung von Auswahlverfahren sind diese Entwicklung und deren Voranschreiten jedoch in zweierlei Hinsicht kritisch zu betrachten:

Erstens ist eine Tendenz zum Studienverzicht zu beobachten: Nicht alle Hochschulzugangsberechtigten immatrikulieren sich tatsächlich für ein Hochschulstudium. Für einen Teil der Studienberechtigten (ca. 15%) steht der Erwerb des Abiturs als Schulabschluss im Vordergrund, das über die Hochschulreife und Studienberechtigung hinaus eine Reihe wei-

terer Optionen für eine qualifizierte Ausbildung eröffnet. Insofern kann von einer tendenziellen Entkoppelung zwischen Abitur und Studienaufnahme gesprochen werden. Im Jahr 2005 verzichtete ein knappes Drittel (31%) aller Studienberechtigten darauf, sich zu immatrikulieren oder hatte keine (feste) Absicht zu studieren (vgl. BMBF 2007, S. 94). Mit der Einführung von hochschulinternen Auswahlverfahren kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Studierberechtigten diese neue „Hürde“ annehmen und möglicherweise sogar Vorteile darin sehen oder aber als einen weiteren Verzicht Grund für die Studiumsaufnahme bewerten.

Zweitens hat die verstärkte Studiennachfrage institutionell nur in eine Richtung stattgefunden, insofern Studienplätze an Universitäten tendenziell mehr nachgefragt wurden als solche an den Fachhochschulen mit den dort schon länger bestehenden flächendeckenden hochschulinternen Zulassungsbeschränkungen. Nach der zunehmenden Einführung von fachlichen Eignungsprüfungen für einzelne Studienfächer auch an Universitäten wird sich zeigen, wie sich die Nachfrage nach Studienplätzen in den vergleichbaren Fächern zwischen den beiden Institutionen Universität und Fachhochschule entwickelt.

Der Studiumsaufnahme oder dem -verzicht bzw. der Wahl der Hochschulart sind individuelle Entscheidungsprozesse vorgelagert, die sozial selektiv ablaufen. Neuere empirische Untersuchungen von Walter Müller und Reinhard Pollak (2004) sowie Rolf Becker und Anna Hecken (2007) zeigen, dass die Vielfalt der institutionellen Ausbildungswege und die Schwierigkeiten, zwischen diesen zu wechseln, es mit verursachen, dass der Zugang zur Universität immer sozialgruppenspezifischer geworden ist. Als bildungssoziologischer *Common Sense* gilt dabei, dass die frühe Aufteilung von Kindern in verschiedene Bildungslaufbahnen - Stichwort vertikales, dreigliedriges Schulsystem - sozial selektiv und ungleichheitsverstärkend wirkt: „Der frühe Zeitpunkt der entscheidenden Weichenstellung verstärkt die ohnehin (in praktisch jedem System bestehende) Tendenz von Familien der Arbeiter- und anderer bildungsferner Klassen, weniger riskante und weniger anspruchsvolle Bildungsgänge zu wählen (in Deutschland also die Haupt- und Realschule).“ (Müller/Pollak 2004, S. 315). Zusätzlich betonen Müller/Pollak die spezifische Attraktivität der berufsbezogenen Ausbildung auch für diejenigen mit Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) und schreiben diesem „Ablenkungsmechanismus“ zu, dass insbesondere Arbeiterkinder in das Ausbildungssystem abwandern statt das Hochschulsystem zu wählen. Des Weiteren machen die Autoren die entscheidungsintensive Struktur des Bildungssystems dafür verantwortlich, dass im Verlauf des Bildungsprozesses und bei den bildungsinstitutio-

nellen Übergängen soziokulturelle Faktoren signifikant auf die Entscheidungsfindung einwirken.

Entscheidungsvielfalt besteht auch nach dem erfolgreichen Erwerb des Abiturs und der somit grundsätzlichen Möglichkeit zu studieren, indem die folgenden vier wichtigsten institutionellen Wege zur Auswahl stehen:

- Unmittelbarer Eintritt in das Erwerbsleben/Arbeitsmarkt
- Aufnahme einer beruflichen Ausbildung (Duales System)
- Studium an einer Universität
- Studium an einer Fachhochschule

Mit jeder der vier Optionen sind beim Eintritt unterschiedliche institutionelle Anforderungen bzw. Leistungsnachweise, individuelle Kosten-, Nutzenberechnungen sowie Chancen- und Konkurrenzstrukturen verbunden (vgl. Hillmert 2003). Unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen stellen Müller/Pollak die Hypothese auf: „Bei der weiteren Ausbildungswahl nach dem Abitur und bei den in den verschiedenen Bildungsoptionen erreichten Abschlüssen sind ausgeprägte Unterschiede nach Klassen- und Bildungshintergrund der Abiturienten zu erwarten.“ (Müller/Pollak 2004, S. 322).<sup>95</sup> Gegen die Aufnahme eines Studiums sprechen die erhöhten Kosten (durch die Einführung der Studiengebühren dürfte dieses Argument noch gewichtiger werden) und Chancenstrukturen, die auch das Vorhandensein von Zulassungsbeschränkungen (Numerus Clausus) sowie Wartezeiten auf einen Studienplatz umfassen. Die Nutzenüberlegungen könnten durch unsichere Arbeitsmarktaussichten beeinflusst werden, was gegen ein Studium insofern spricht, als die berufliche Ausbildung eine kürzere, arbeitsmarktnahe Ausbildungszeit vorsieht und somit eine relativ sichere Arbeitsmarkteinmündung garantiert. Diese Nutzenüberlegung trifft wahrscheinlich verstärkt für die so genannten weichen Studienfächer (insbesondere Sprach- und Kulturwissenschaften) zu, die sich durch eine größere „Arbeitsmarktferne“ auszeichnen. Hinsichtlich der Entscheidung, an einer Universität oder Fachhochschule zu studieren, argumentieren Müller/Pollak mit ähnlichen Begründungen wie zur Entscheidung Studium oder Ausbildung, nämlich dass die unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Einschätzungen der verschiedenen Herkunftsklassen die Wahl beeinflussen.

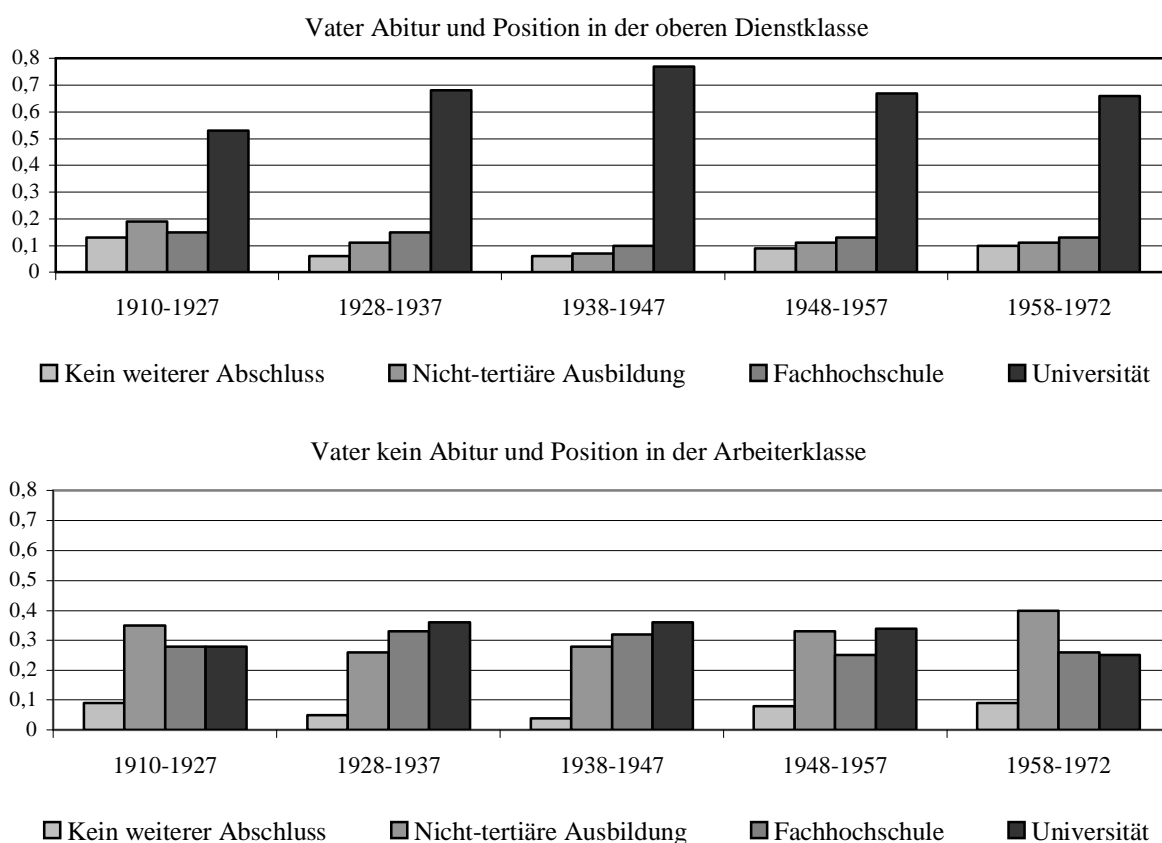
Für den Bildungsverlauf bis zum Erreichen des Abiturs als Abschluss präsentieren die Autoren das Ergebnis, dass sich die Wahrscheinlichkeit, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, inzwischen weniger von der Ungleichheit der sozialen Herkunft ab-

---

<sup>95</sup> Die Auswertungen von Müller/Pollak beruhen auf den Datensätzen des ALLBUS (1980-2000), ZUMA (1976-1982), des SOEP (1986, 1999, 2000) und der westdeutschen Lebensverlaufsstudie, umfassen insgesamt 65.797 Fälle und beziehen die Geburtskohorte bis 1910 mit ein.

hängt (vgl. Müller/Pollak 2004, S. 332). Dieser Trend setzt sich für den Zutritt in die Universitäten nicht fort, sondern die Optionen Universität, Fachhochschule und berufliche Ausbildung werden je nach sozialer Zugehörigkeit unterschiedlich wahrgenommen. So zeigen die Ergebnisse von Müller und Pollak, dass Söhne, deren Väter Abitur haben und den oberen Dienstklassen angehören, über alle Geburtskohorten hinweg am häufigsten einen Universitätsabschluss erreichen. Der Fachhochschulabschluss besitzt für diese Herkunftsgruppe eine nur geringe Attraktivität. Söhne, deren Väter kein Abitur haben und der Arbeiterklasse angehören, erreichen zumeist einen Fachhochschulabschluss oder einen nichttertiären Berufsabschluss.

**Abbildung 7: Wahrscheinlichkeiten für das Erreichen einer der vier Bildungsabschlüsse für befragte Männer mit Abitur (Westdeutschland, 30 Jahre und älter)**



Quelle: Müller/Pollak (2004), S. 339 f.

Die Befunde zur klassenspezifisch unterschiedlichen Nachfrage nach Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen werden von Untersuchungen des Studierendensurveys und der Sozialerhebungen des HIS/DSW auch für die jüngeren Geburtskohorten bestätigt. Diese Befunde dokumentieren im Zeitverlauf, dass die Arbeiterkinder gegenüber Dienstklassenkinder vermehrt nicht-tertiäre Ausbildungen wählen. Müller und Pollak resümieren aus ihren Erhebungen, dass „also auch nach der Hochschulreife ausgeprägte Unterschiede im Bil-

dungsverhalten der sozialen Klassen [bestehen]. Arbeiterkinder - man kann es fast so krass sagen - meiden die Universitäten.“ (Müller/Pollak 2004, S. 342).

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung von Becker und Hecken (2007) steht ebenfalls der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft/Schichtzugehörigkeit und Übergang in das Hochschulstudium. Anders als Müller und Pollak überprüfen sie diesen Zusammenhang aber vor strengeren Vorgaben der entscheidungs- und handlungstheoretischen Annahmen. Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass die theoretisch zugrunde liegenden *Rational-Choice*-Modelle bisher nicht explizit diejenigen Entscheidungsprozesse, die bei den Überlegungen für oder gegen ein Studium ablaufen, zum Gegenstand von empirischen Untersuchungen gemacht haben. „Daher ist es Ziel der vorliegenden Analyse, die von Breen und Goldthorpe (1997) sowie von Esser (1999) vorgeschlagenen Modelle für den Übergang in das Studium empirisch zu überprüfen.“ (Becker/Hecken 2007, S. 101).

Vor dem Hintergrund der entscheidungs- und handlungstheoretischen Modelle stellen Becker und Hecken vier Thesen auf:

(1) Die *Reproduktionsthese* postuliert den klassischen bildungssoziologischen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Studienentscheidung. „Abiturienten aus den höheren Sozialschichten entscheiden sich eher für ein Hochschulstudium, während diejenigen aus den unteren Sozialschichten sich eher für eine nichtakademische Berufsausbildung entscheiden.“ (Becker/Hecken 2007, S. 104).

(2) Die *These der Kosten-Nutzenabwägung* baut auf humankapitaltheoretischen Prämissen auf und bezieht die zu erwartenden Renditen (Einkommen, Status) und die zu tätigen Investitionen in die Entscheidungsfindung für oder gegen ein Studium mit ein.

(3) Die *These der sozialen Disparitäten der Kosten-Nutzen-Abwägung* verfeinert die vorhergehende These dahingehend, dass der Schichtintergrund der Abiturienten zu berücksichtigen ist, der subjektive Statusüberlegungen ebenso wie Studienerfolgseinschätzungen beeinflusst.

(4) Abschließend ist der *These der ursächlichen Erklärung von Herkunftseffekten beim Hochschulzugang* nachzugehen: Die „statistische Erklärung des sozial selektiven Hochschulzugangs durch Determinanten der Studienentscheidung bleibt auch dann bestehen, wenn die soziale Herkunft der Abiturienten kontrolliert wird.“ (Becker/Hecken 2007, S. 105).

Datengrundlage bildet eine Befragung von Schülern im Bundesland Sachsen aus den Jahren 2000/02/04. Die Schüler befanden sich in den Abschlussklassen (12. und 13.) an allgemein bildenden bzw. beruflichen Gymnasien sowie an Fachoberschulen. Die von

Becker und Hecken durchgeführte (Sekundär-)Analyse zielt auf die empirische Überprüfung der Frage ab, welche Bestimmungsgründe für die Entscheidung ausschlaggebend sind, ob Abiturienten nach Beendigung der Schule entweder ein Studium (differenziert nach Universität und Fachhochschule) aufnehmen oder aber eine Berufsausbildung beginnen (abhängige Variable).

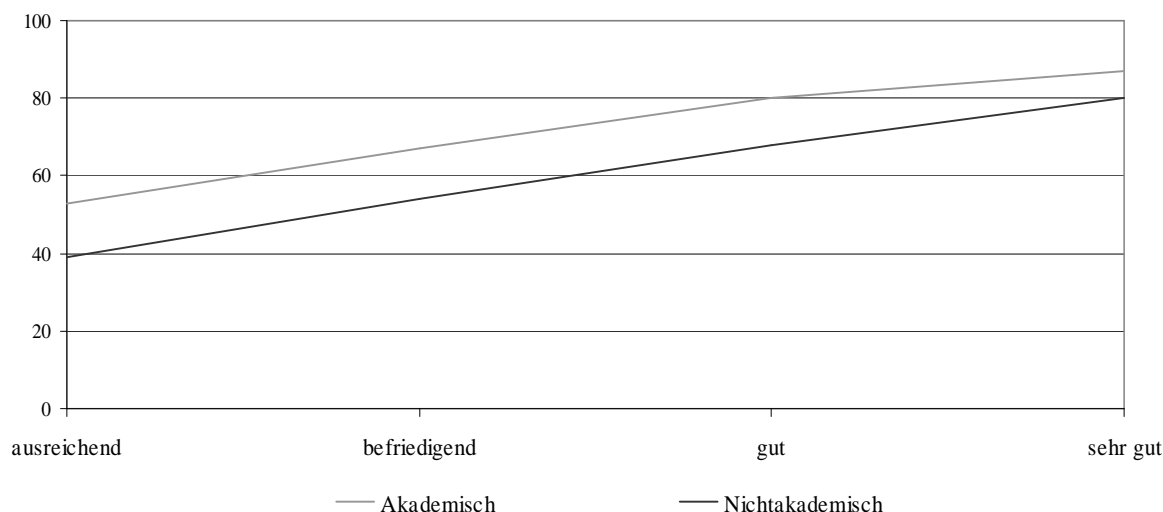
Das statistische Ergebnis gemäß der *Reproduktionsthese* ist eindeutig und entspricht den bereits referierten empirischen Befunden:

„So entscheiden sich (...) Absolventen aus den höheren Sozialschichten durchgängig eher für ein Hochschulstudium als Abiturienten aus unteren Sozialschichten. Vor allem Kinder von Akademikern oder von Professionellen setzen ihre Ausbildung mit dem Hochschulstudium fort. So weisen sie im Vergleich zu Arbeiterkindern eine bis zu fünfmal höhere Chance auf, sich für ein Studium statt für eine duale Berufsausbildung zu entscheiden.“ (Becker/Hecken 2007, S. 108).

Differenziert nach den verschiedenen Determinanten (Antizipation von Ausbildungskosten und -nutzen, subjektiv eingeschätzte Chancen für einen erfolgreichen Studienabschluss sowie Motive für Statuserhalt), die eine Entscheidung Hochschulbesuch ja/nein beeinflussen können, zeigt sich vor dem Hintergrund der *Kosten-Nutzen-Hypothesen* folgendes Ergebnis: Positiv zu erwartende Bildungserträge verbunden mit einem *gewichtigen Statusverlust infolge des Verzichts auf ein Studium* beeinflussen Abiturienten dahingehend zu studieren. Des Weiteren hat die Selbsteinschätzung darüber, ob ein Studium aufgrund der *schulischen Vorbildung* erfolgreich bewältigt werden kann, ebenfalls einen statistisch eindeutigen Effekt: „Der antizipierte Studienerfolg korreliert hoch und signifikant mit der selbst eingeschätzten schulischen Performanz ( $r = .29$ ).“ (Becker/Hecken 2007, S. 109). Negativ auf die Entscheidung Studiumsaufnahme ja/nein wirken sich nach den Berechnungen von Becker und Hecken erwartungsgemäß zu hohe antizipierte *Ausbildungskosten* aus. Abiturienten entscheiden sich dann für ein Hochschulstudium, wenn ihre Bildungsmotivation sehr hoch ist und sie geringe Investitionsrisiken befürchten müssen. Bezieht man neben den Bestimmungsgründen des rationalen Entscheidungsprozesses die *soziale Herkunft* mit ein, „bleibt die statistische Erklärung des sozial selektiven Hochschulzugangs durch Determinanten der Studienentscheidung auch dann bestehen, wenn sowohl die soziale Herkunft der Abiturienten als auch ihre selbstbewertete schulische Performanz kontrolliert wird.“ (Becker/Hecken 2007, S. 110). Gestützt wird dieser Befund von Becker und Hecken auch durch Berechnungen des HIS-Studienberechtigtenpanels, die die Studierwahrscheinlichkeit

von Hochschulzugangsberechtigten nach Abschlussnote und Bildungsherkunft<sup>96</sup> vergleichen (vgl. Abbildung 8). Die Studienberechtigten mit einer akademischen Bildungsherkunft tendieren auch bei schlechteren Noten häufiger zu einer Studiumsaufnahme als Studienberechtigte aus einem nicht-akademischen Elternhaus mit ebenso schlechten Schulnoten.

**Abbildung 8: Studierwahrscheinlichkeit bei den Studienberechtigten 2002 nach Abschlussnote und Bildungsherkunft (in %)**



Quelle: Bildungsbericht 2006, S. 103.

Abschlussnoten als Repräsentanten der schulischen Performanz ergeben einen wichtigen Prädiktor für die Studierbereitschaft. Schulleistungen können zwar herkunftsbedingte Nachteile teilweise ausgleichen, doch bleibt ein eigenständiger Effekt der Bildungsherkunft bestehen. So ist die Übergangsquote bei Studienberechtigten aus nichtakademischen Elternhäusern (unter Einschluss derjenigen, die ein Studium nach einer Berufsausbildung aufnehmen) auch bei vergleichbarer Abschlussnote unterdurchschnittlich.

Wie aber wirken sich soziale Herkunftsunterschiede im Entscheidungsprozess selbst aus (sekundäre Herkunftseffekte)? Becker und Hecken bestätigen die Annahme von Esser, dass hinsichtlich der subjektiven Einschätzung des *Bildungsnutzens* kein schichtspezifischer Unterschied festzustellen ist. Ein Zusammenhang hingegen ergibt sich für die Einschätzung eines *Statusverlustes* und der sozialen Herkunft, indem Kinder, deren Eltern der Berufsgruppe Akademiker, Professionelle, Selbständige, höhere Angestellte und Beamte angehören, durch die Nichtaufnahme eines Studiums einen größeren Statusverlust be-

<sup>96</sup> Zur Bestimmung der Bildungsherkunft werden Studienberechtigte aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt, von den übrigen Studienberechtigten unterschieden.

fürchten. Bestärkung erfahren das theoretische Argument des Statusverlusts und die Ergebnisse von Becker und Hecken auch durch folgende Trends, die darauf hindeuten, dass für alle Studienberechtigtenjahrgänge seit 1990 diejenigen Studienberechtigten, die den sozialen Herkunftsgruppen niedrig bzw. mittel zugeordnet werden, ihre vorhandene Studienoption *weniger* häufig einlösen als die Herkunftsgruppen gehoben bzw. hoch. Ein Studiumsverzicht bei hohen Berufsstatusgruppen ist - wie bereits erwähnt - folglich unwahrscheinlicher.

**Table 7:** *Studienberechtigte der Jahrgänge 1990 bis 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang: Anteil derjenigen, die ihre Studienoption nicht einlösen unter Berücksichtigung ihrer sozialen Herkunft (in % der jeweiligen Gruppe)*

Studienberechtigtenjahrgang	Soziale Herkunft				Insgesamt
	Niedrig	Mittel	Gehoben	Hoch	
	in %				
1990	33	31	25	14	<b>25</b>
1994	37	34	27	16	<b>28</b>
1996	43	39	34	23	<b>34</b>
1999	44	44	33	21	<b>34</b>
2002	35	35	27	17	<b>27</b>
2004	39	37	29	18	<b>29</b>

Quelle: Bildungsbericht 2006 (Tabelle F1-4web).

Statistische Eindeutigkeit liefern die Befunde von Becker und Hecken zum Zusammenhang zwischen sozialen Disparitäten und Ausbildungskosten für ein Hochschulstudium auf. Dieser Zusammenhang erklärt statistisch mehr an Varianz als die Korrelation von sozialer Herkunft mit den anderen Bestimmungsgründen der zu treffenden Ausbildungsentscheidung. Dieses Ergebnis weist in Folge der Einführung von neu zu bewältigenden Ausbildungskosten durch Studienbeiträge in einzelnen Bundesländern auf zukünftig noch stärker zu erwartende Effekte bei der Studierentscheidung hin.

Für die schon thematisierte Bedeutung der sozialen Ungleichheit hinsichtlich der Selektion beim Hochschulzugang und ihrer aus dieser resultierenden Reproduktion sind die Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs der *Selbsteinschätzung des Studienerfolgs* und der sozialen Herkunft aufschlussreich. Beziehen Becker und Hecken die unentschlossenen Abiturienten in ihre Analysen mit ein, so ergibt sich, dass die Entscheidung für oder gegen ein Studium von der Erfolgseinschätzung, ein Studium erfolgreich absolvieren zu können, abhängig ist und mit der sozialen Herkunft korreliert. Diejenigen Abiturienten, deren Eltern dem hochqualifizierten Angestelltenbereich mit Leitungsfunktion, dem höheren Beamtenum, den akademischen Berufen und Selbständigen angehören, zeigen sich in ihrer Wahrscheinlichkeitseinschätzung für einen Studienerfolg (beruhend auf der schulischen



Performanz) selbstsicherer als Abiturienten, deren Eltern der Berufsgruppe Arbeiter zuzuordnen sind. Diese Selbsteinschätzung führt bei der Studiumsentscheidung zu einer Selbstselektion der Abiturienten aus den Arbeiter- und unteren Mittelschichten, die sich durch hochschulinterne Auswahlverfahren zu Ungunsten dieser Gruppen noch verstärken könnte.

### 3.3 Empirische Befunde zu Studienwahl und Auswahlverfahren: Die studentische Perspektive

Im Zuge der Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren stehen die Studienberechtigten und Studienanfänger einer komplexeren Entscheidungssituation gegenüber als die früheren Studierendekohorten und durchlaufen immer häufiger, wie Tabelle 8 zeigt, hochschulinterne Auswahlverfahren (im WS 2005/06: 67%).

**Tabelle 8:** Studienanfänger, die das ZVS- oder ein lokales Zulassungsverfahren durchlaufen haben (in %)

Art des Zulassungsverfahrens	Wintersemester		
	2000/01	2003/04	2005/06
	in %		
ZVS	32	28	22
Hochschule	48	58	67

Quelle: Bildungsbericht 2008, S. 294.

Die Reaktionen von Studienanfängern nach dem Ende ihres ersten Hochschulseesters auf den reformierten Hochschulzugang durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren liefern folgende Befunde: Annähernd die Hälfte der befragten Studienanfänger im WS 2007/08 vertritt die Meinung, dass die von ihnen erreichte Hochschulzugangsberechtigung ihre Studierfähigkeit ausreichend anzeigt (49%, HIS Studienanfängerbefragung WS 2007/08, S. 258). Diese Einstellung steht in gewissem Widerspruch zu der gleichzeitig geäußerten Annahme, dass 76% der Studienanfänger Wissens- und Fähigkeitsdefizite mit in das Studium bringen. In dieser Defiziteinschätzung unterscheiden sich die Studienanfänger an Universitäten nicht von ihren Kommilitonen an Fachhochschulen. Daher fordert ein Großteil der Studienanfänger, die gleichermaßen an Universitäten und an Fachhochschulen immatrikuliert sind, von ihren Hochschulen ein vermehrtes Angebot an propädeutischen Lehrveranstaltungen, um in den Phasen des Studienbeginns Wissensdefizite abzubauen. Trotz der Eigenerkenntnis erheblicher Wissens- und Fähigkeitsdefizite zu Studienbeginn stehen die Studierenden einer fachlichen Eignungsüberprüfung im Vorfeld des Studiums durch die Hochschulen relativ verhalten gegenüber: Nach den Ergebnissen der Studienanfängerbefragung schätzt ein Drittel der Befragten Aufnahmeprüfungen in seinem Studien-

fach als zweckmäßig ein und plädiert für das Selbstauswahlrecht der Hochschulen, sich ihre Studierenden eigenständig auszuwählen.

Differenziert nach der Durchschnittsnote im Hochschulreifezeugnis heißt knapp die Hälfte der Befragten mit einer sehr guten Durchschnittsnote hochschuleigene Auswahlverfahren willkommen, während diejenigen Studienanfänger mit weniger guten Noten diesen nach wie vor ablehnend gegenüber stehen. Eine Studierendenauswahl an Hochschulen befürworten 45% der Studienanfänger mit sehr gutem Schulabschlusszeugnis und nur 22% derjenigen mit ausreichender Durchschnittsnote: „Zugespitzt kann man sagen: Die mit den aktuellen Bestrebungen zur Umgestaltung des Hochschulzugangs möglicherweise verbundenen Auswirkungen der Exklusion werden von den notenbesseren Studienanfängern mit Nachdruck unterstützt.“ (Heine/Willich/Schneider/Sommer 2008, S. 261). Eine zurückhaltende Einstellung gegenüber dem Selbstauswahlrecht der Hochschulen haben vor allem Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über berufsbildende Schulen oder auf anderen Wegen erworben haben. Zustimmung erfährt das Selbstauswahlrecht indessen von 40% der Befragten, die ihre Hochschulreife an einem Abendgymnasium oder Kolleg erworben haben. Dieses Ergebnis ist gleichzeitig eine kritische Äußerung gegenüber der Vermittlungsqualität dieser Institutionen, da nur 31% der Abendgymnasiasten und Kollegschüler sich ausreichend für ein Studium befähigt fühlen. Aber auch einer fachlichen Aufnahmeprüfung durch die Fächer stimmt nur etwa ein Drittel der Studienanfänger des zweiten Bildungswegs zu. Sie erwarten vielmehr zu Beginn des Studiums vermehrte Unterstützung durch die Hochschulen beim Abbau von Wissensdefiziten.

Die Positionen zum Hochschulzugang differieren je nach Fächergruppe erheblich. Nach Zustimmung geordnet stimmen Studierende der Kunstwissenschaften - ein klassisches *Auswahl nach Eignung* Fach - mit 68% dem Selbstauswahlrecht der Hochschulen zu, gefolgt von dem ebenfalls aufnahmeerprobten Fach Medizin (59%). Im Mittelfeld der Zustimmungswerte zur Hochschulauswahl liegen die Fächergruppen Wirtschafts-/Sozial-/Rechts-/Ingenieur- sowie Sprach-/Kultur und Sportwissenschaften. Lediglich knapp 30% der Studienanfänger in den Fächern Mathematik/Naturwissenschaften, im Lehramt und in Agrar-/Ernährungs-/ Forstwissenschaften sprechen sich für das Recht aus, dass Hochschulen über die Vergabe ihrer Studienplätze selbständig entscheiden. Gefragt nach der Zweckmäßigkeit von darauf folgenden Aufnahmeprüfungen durch die Hochschulen, bleiben die Zustimmungswerte über die Fächergruppen hinweg unverändert gegenüber den Werten zum Auswahlrecht - bis auf eine Ausnahme: Studierende in Lehramtsstudiengängen stehen Aufnahmeprüfungen durch ihr Fach (43%) positiver gegenüber als dem grund-

sätzlichen Selbstauswahlrecht der Hochschulen (29%). Die Reaktion der Lehramtsstudierenden auf eine Auswahl nach Eignungsüberprüfung bestärkt die aktuelle Reformdiskussion über das Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sich vor Beginn des Studiums eine Eignung für den Lehrerberuf gesichert feststellen lässt.<sup>97</sup>

Keine gravierenden Positionsunterschiede in der Meinung der Studienanfänger zum Hochschulzugang und Studierfähigkeit weisen die Befunde ausdifferenziert nach der Bildungsherkunft auf. Auffällig ist die herkunftsübergreifende, leicht abnehmende Tendenz der Zustimmung zum Auswahlrecht der Hochschulen im Kohortenvergleich: Stimmt die Studienanfänger im WS 2003/04 noch mit 42% (Bildungsstand der Eltern: Universitätsabschluss) bzw. mit 37% (Bildungsstand der Eltern: Hauptschulabschluss) dem Selbstauswahlrecht zu, sanken die befürwortenden Anteile der Studienanfängerkohorte des WS 2007/08 auf 37% und 33%. Diese Veränderung in der Einstellung gegenüber hochschuleigener Studierendenauswahl ist möglicherweise eine Reaktion und Antizipation der Studierenden gegenüber der Problematik der Mehrfachbewerbungen bei hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und der Zulassungsprobleme bei der Studienplatzvergabe über die ZVS seit Einführung der Hochschulquote (vgl. Kapitel 2.3.2 und 5).

### **3.4 Forschungsstand und Befunde der Eignungsdiagnostik zu Auswahlverfahren**

Entscheidet sich ein Studienfach für die Neugestaltung und -organisation der Hochschulzulassung durch die Einführung eines fachspezifischen Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahrens, ist der erste Schritt, ein passendes/angemessenes Auswahlverfahren und die aussagefähigen Kriterien zu finden. Mit einer Anforderungsanalyse bzw. den vorhandenen empirischen Befunden zur Vorhersage des Studienerfolgs liegen zwei sich ergänzende Strategien vor (vgl. Schmidt-Atzert 2005). Bei der Anforderungsanalyse handelt es sich um einen Ansatz aus der Arbeitspsychologie, der danach fragt, welche Anforderungen in einem Studium und in einem bestimmten Fach zu bewältigen sind und welche Eigenschaften Studierende benötigen, die hier erfolgreich sein können. Die Analyse gibt Hinweise darauf, welche Merkmale für den Studienerfolg in einem bestimmten Studienfach relevant sind. Die Methode der Anforderungsanalyse ist nicht standardisiert, sondern vielmehr an das spezifische Fach anzupassen. So lassen sich mittels einer schriftlichen oder mündlichen

---

<sup>97</sup> Einen zusammenfassenden Überblick über die Diskussion gibt der Tagungsband „Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ (HRK: Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007).

Befragung der Studierenden und Lehrenden oder durch die Analyse von Dokumenten (Studien- und Prüfungsordnungen) die Anforderungen und Merkmale ermitteln.

Die zweite Strategie baut auf bereits vorhandene empirische Evaluationsergebnisse zur Wirksamkeit der verschiedenen Verfahren und deren Prognosefähigkeit zu Studieneignung und Studienerfolg auf. Mit der Verfolgung dieser Strategie soll auch der Frage nachgegangen werden, mit welchen Verfahren und nach welchen Kriterien die fachliche und persönliche Eignung für ein bestimmtes Studienfach mit größtmöglicher Sicherheit festgestellt werden kann.

Die Vor- und Nachteile der einzelnen Auswahlinstrumente untersucht die eignungsdiagnostische, psychologische Forschung, wobei die übergeordneten empirischen Frage- und Problemstellungen lauten, welche Instrumente, Kriterien und Verfahren den Studienerfolg zuverlässig und valide vorhersagen (Baron-Boldt 1989, Rindermann/Oubaid 1999, Hell/Trapmann/Weigand/Schuler 2007, Schuler/Hell/Trapmann 2007, Schuler/Hell 2008, Zimmerhofer 2008, Nickolaus/Abele 2009).<sup>98</sup> Bei der Vorhersage ist vorab zu klären, welche Kriterien ein erfolgreiches Studieren indizieren und wie sich der Studienerfolg operationalisieren lässt: als Anhaltspunkte können die Zwischenprüfungsnoten oder die Abschlussnote, die Noten in einzelnen Lehrveranstaltungen, der Berufserfolg, die Studiendauer, der Studienabbruch („harte“ Kriterien) oder die Studienzufriedenheit („weiches“ Kriterium) berücksichtigt werden.

Die für die Thematik Hochschulzugang virulentere, einem möglichen Studienerfolg vorgelagerte Fragestellung lautet, welche Prädiktoren die Studierfähigkeit und -eignung beim Übergang von der Schule in die Hochschule am besten voraussagen. Empirische Befunde und Informationen liegen zur Validität der Abiturnote, den gewichteten Einzelnoten, fachspezifischen Studierfähigkeitstests, dem Interview/Auswahlgespräch sowie der Kombination dieser Kriterien vor, nicht aber zur Art einer möglichen Berufsausbildung oder Berufstätigkeit.

Heiner Rindermann und Viktor Oubaid (1999) setzen sich aus eignungsdiagnostischer Perspektive mit der Studierendenauswahl durch Universitäten auseinander und evaluieren mittels der Auswertung zahlreicher Metaanalysen die Prognosefähigkeit verschiedener Kriterien und Verfahren hinsichtlich der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs. Als Kritik an den bisherigen Zulassungsverfahren wird der Zweifel an der Funktionalität und

---

<sup>98</sup> Welche Faktoren („*psychological, social, study skill constructs*“) den Studienerfolg („*college outcome*“) US-amerikanischer Studierender beeinflussen, untersuchen Robbins et al. (2004) in einer Metaanalyse (109 Studien) für das amerikanische Schul-/Hochschulsystem und kommen hinsichtlich der Abschlussnote zu ähnlichen Befunden wie deutsche Studien.

Qualität des Abiturs insbesondere über seine prognostischen Validität, die nachlassende Qualifikation auf Seiten der Studienanfänger sowie eine fehlende Entscheidungsfreiheit auf Hochschuleseite thematisiert. Für die zu evaluierenden hochschulinternen Auswahlmodelle und -kriterien gilt, dass personenbezogene, stabile, prognosefähige und in der Folge für Auswahlentscheidungen hinreichende Merkmale zugrunde gelegt werden, die für einen möglichen Studienerfolg sprechen.

Als Prädiktoren für den Studienerfolg werden die Abiturdurchschnittsnote, Einzelfachnoten, Testleistungen, Leistungen in Aufnahmeprüfungen, Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine Kompetenzen herangezogen. Als Kriterien für den Studienerfolg gelten der Studienabschluss, die Studienabschlussnote sowie Zwischenprüfungsnoten, Studiendauer und Studienzufriedenheit. Die nach wie vor maßgeblichen Auswahlinstrumente beim Übergang vom Schul- ins Hochschulsystem sind die Schulnoten, unter denen der Abiturdurchschnittsnote die höchste Studienrelevanz zuerkannt wird. Darüber hinaus kommt den Einzelfachnoten eine größere Bedeutung zu, um die von den hochschulinternen Auswahlverfahren geforderte Passgenauigkeit zwischen Fach und Bewerber sicherzustellen.

Vorteil der Abiturdurchschnittsnote ist, dass es sich bei ihr um eine differenzierte Größe handelt, die durch ein höheres Aggregationsniveau messgenauer ausfällt als die jeweiligen Einzelfachnoten. So bleiben Einflüsse einzelner Lehrerurteile außen vor und Prüfungsergebnisse werden ausgemittelt. Des Weiteren ist die Abiturnote zumindest bei inländischen Schulabgängern leicht verfügbar. Einzelfachnoten hingegen können im Abiturzeugnis fehlen, da einzelne Fächer in der Oberstufe durch das praktizierte Kurssystem abgewählt wurden. Die Abiturdurchschnittsnote bildet die Allgemeinbildung (im Sinne kognitiver und nicht-kognitiver Kompetenzen) ab und sagt etwas über die motivationale Einstellung des Abiturienten gegenüber (hoch-)schulischen Anforderungen aus. Verschiedene Metaanalysen sprechen der Abiturdurchschnittsnote eine höhere prognostische Validität hinsichtlich des Studienerfolgs zu als den Einzelfachnoten.

„Die prognostische Validität der Abiturdurchschnittsnote für *Studiennoten* variiert über verschiedene Studien, Studienfächer und Prüfungsmodalitäten zwischen  $r = .28$  und  $.48$  (im Schnitt  $r = .39$  (...)). In Metaanalysen über verschiedene Studienfächer erreichte die Abiturdurchschnittsnote höhere prognostische Validität als Einzelfachnoten (...) Eine weitere Studie an einem kleinen Datensatz (...) bestätigt die höhere Prädiktionskraft des Abiturdurchschnitts ( $r = .68$  vs.  $.31$ ).“ (Rindermann/Oubaid 1999, S. 178).<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> „In der internationalen Forschungsliteratur zu Zusammenhängen zwischen Indikatoren der Studieneignung und Kriterien des Studienerfolgs gelten Kennwerte zwischen 0,30 und 0,40 als sehr zufrieden stellend, Werte über 0,50 werden selten erreicht.“ (Heine et al. 2006, S. 14).

Vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus und der daraus resultierenden unzulänglichen Vergleichbarkeit der Bundesländer untereinander erweist sich die Abiturnote jedoch als nachteilig aufgrund der mangelnden Gleichheit der unterschiedlichen Bildungsgänge, der unterschiedlichen Leistungsstandards von Schule zu Schule und der unterschiedlichen Beurteilung von Fachleistungen. Darüber hinaus wirken sich die eingeschränkte Objektivität in der Beurteilungsübereinstimmung sowie die niedrige Wiederholungszuverlässigkeit aus.<sup>100</sup>

Die Vorteile der Einzelfachnoten liegen in der Eruierung der spezifischen Begabungen, Fähigkeiten, Eignungen und Interessen des Abiturienten und potentiellen Studienanfängers. Es liegt nahe zu vermuten, dass bei fachlicher Nähe von Schulfach und zukünftigem Studienfach (beispielsweise Englisch für ein Anglistikstudium und Chemie für ein Chemiestudium) die Einzelfachnoten im Abitur einen validen und legitimen Hinweis auf den späteren Erfolg im Studium liefern. Diese Vermutung lässt sich durch Metaanalysen (vgl. Rindermann/Oubaid 1999, S. 178) teilweise untermauern, indem für die Natur- und Ingenieurwissenschaften die entsprechenden Schulnoten (insbesondere Mathematik) und für die Geisteswissenschaften Deutsch als beste Prädiktoren angesehen werden können. Nachgewiesenermaßen ist die Mathematiknote fachübergreifend der beste Einzelnotenprädiktor zur Vorhersage des Prüfungserfolgs, nachfolgend die Französisch- und Lateinnote. Untersuchungen zeigen, dass in den Fächern Medizin, Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften die Einzelfachnoten eine gute Prognostizierbarkeit ergeben. Für die Rechts- und Geisteswissenschaften sowie die Pädagogik trifft dies dagegen nicht zu. Die Gründe hierfür liegen in den unterschiedlichen schriftlichen gegenüber mündlichen Prüfungsmodalitäten, der Messgüte der Prüfungen und der Strukturiertheitsgrade der Studiengänge. Dieser Befund lässt sich statistisch relativieren, da die Koeffizienten für die Fächer nur zwischen  $r = 0.18$  (Pädagogik) und  $r = 0.39$  (Wirtschaftswissenschaften) variieren.

Neben der Abiturdurchschnittsnote und den Einzelfachnoten widmen sich Rindermann und Oubaid gemäß ihrer Ausgangsfrage nach der (besten) Prognosefähigkeit für die Studierfähigkeit und den Studienerfolg unterschiedlichen Studieneingangsverfahren bzw. Auswahlverfahren:

- (1) Hochschulen führen so genannte *Schulleistungstests* durch, um die Beurteilungen durch die Lehrer und deren Benotungen zu objektivieren. Dabei werden schulbezogene Kenntnisse erhoben. Vorteil dieser Verfahren ist es, die mannigfaltigen Stan-

---

<sup>100</sup> Weitere Ursachen für die unterschiedliche Bewertung von Schulleistungen sind die mangelnde Standardisierung von Beurteilungsleistungen, die Häufigkeit der Leistungskontrolle sowie die soziale Herkunft der Schüler.

dards und Curricula verschiedener Lehrer, Schulen, Schulformen und Bundesländer zu nivellieren. Als Nachteil kann die fehlende Studienerfolgsorientierung diagnostiziert werden, da Schulleistungen und nicht fachrelevante Studienneigungen abgefragt werden. Des Weiteren sehen die Autoren die Gefahr der Entstehung einer Testvorbereitungsindustrie (wie beispielsweise in den USA üblich), um die potentiellen Studienanfänger auf die Schulleistungstests vorzubereiten.

- (2) In *studienfachspezifischen Kenntnistests* werden zwar keine grundlegenden umfassenden Fähigkeiten für ein Studienfach, aber voraussetzungsvolle Kenntnisse und Inhalte überprüft, die nicht unbedingt curricularer Bestandteil des Schulwissens sind. Ein Beispiel sind Fremdsprachenprüfungen für die Fächer der Sprachwissenschaften.
- (3) *Studierfähigkeitstests* messen hingegen grundlegende Fähigkeiten, wobei zwischen allgemeinen und studienfachspezifischen Tests unterschieden wird. Der bekannteste fachspezifische Studierfähigkeitstest in Deutschland ist der Test für medizinische Studiengänge (TMS), aber auch Privatuniversitäten führen, wie die Ausführungen in Kapitel 2.6 gezeigt haben, auf die von ihnen angebotenen Fächer und auf ihr eigenes Hochschulprofil abgestimmte Studieneignungstests durch. Die Vorhersagestärke des TMS für medizinische Zwischenprüfungen liegt auf der Höhe des Abiturdurchschnitts. Nimmt man beide Indikatoren - Testergebnis und Abiturdurchschnittsnote - zusammen, erreichen sie im Mittel  $r = 0.34$ . „Die Korrelationen zwischen Abitur, Test und Studienleistungen sind jedoch nicht nur auf den gemeinsamen Grundfaktor „kognitive Fähigkeiten“ zurückzuführen, sondern auch auf bei allen drei Leistungen notwendige nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Anstrengungsbereitschaft und Anforderungsmanagement.“ (Rindermann/Oubaid, S. 181).
- (4) Zur Selbsteinschätzung der potentiellen Studienanfänger und ihrer persönlichen Motivations- und Interessenlage für ein spezifisches Studienfach werden *Persönlichkeitstests* und *Fragebögen* herangezogen. Studieninteressen korrelieren sowohl mit Studienleistungen als auch mit der Studienzufriedenheit (Inhalte des Studienfachs) und erweisen sich als ausgesprochen guter Prädiktor für den Studienerfolg.
- (5) *Interviews* und *Auswahlgespräche* stellen wichtige Verfahren für die Testung von potentiellen Studienanfängern dar. An staatlichen Universitäten wurden als Erstes im Fach Medizin Auswahlgespräche eingeführt und in der Folge empirisch auf ihre prognostische Validität untersucht. Eine von Rindermann und Oubaid angeführte

Studie untersucht vergleichend diejenigen Medizinstudenten, die über ein Auswahlgespräch zugelassen wurden, und Studierende, die über die Leistungskriterien Abiturnote/TMS ihr Studium aufnahmen. Ergebnis ist, dass die über Interviews zugelassenen Medizinstudenten in den Zwischenprüfungen schlechter abschnitten und auch länger studierten. Dieser Befund ist nachvollziehbar, da nur solche Studierenden über ein Auswahlgespräch zugelassen wurden, die nicht über die Abiturnote oder das Testresultat (TMS) aufgenommen wurden. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Populationen liegt darin, dass sich im Persönlichkeitsbereich die über Auswahlgespräche zugelassenen Medizinstudenten hinsichtlich Kooperation, Fachinteresse, Sozialkompetenz und Kontaktfähigkeit und -orientierung positiver einschätzen.

Neuere, kritische Befunde aufgrund einer vorgenommenen Metaanalyse zur Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung liefern Hell, Trapmann, Weigand und Schuler (2007). Sie konstatieren: „Im Vergleich zu Schulnoten und Leistungstests fällt die Validität von Auswahlgesprächen für das Studierfolgskriterium Studiennoten gering aus.“ (Hell/Trapmann/Weigand/Schuler 2007, S. 99). Wenn Auswahlgespräche bei der Studierendenauswahl Anwendung finden, zeigen die Ergebnisse, dass strukturierte Interviews die Prognosekraft im Gegensatz zu unstrukturierten Interviewformen erhöhen.

Zusammenfassend lässt sich rekurrend auf die Befunde von Alexander Zimmerhofer festhalten, dass die Abiturdurchschnittsnote auch aktuell als der valideste Einzelprädiktor für den Studienerfolg angesehen werden kann. „Dies gilt, obwohl die Objektivität und Reliabilität der Schulnoten - verglichen mit standardisierten Test- oder Fragebogenverfahren - durchweg geringer ausfallen.“ (Zimmerhofer 2008, S. 77). Nicht zu leisten vermag die Abiturdurchschnittsnote hingegen Aussagen darüber, welche Wirkung sie auf Studienzufriedenheit oder -dauer hat. Auch als Grundlage für eine umfangreiche Studienberatung ist sie nicht zielführend. Um in einer Beratung fachspezifisches individuelles Interesse und Eignung zu eruieren, sind „Persönlichkeits- und Motivationsfragebögen sinnvolle Erweiterungen“ (Zimmerhofer 2008, S. 78). Den Hochschulzugang über Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren neu zu regeln, bewerten Schuler, Hell und Trapmann (2007) in ihrem Abschlussbericht zur eignungsdiagnostischen Auswahl von Studierenden positiv: „*Fachspezifische Studierfähigkeitstests* verfügen über eine substantielle eigenständige Validität und sind zudem in der Lage, die Prognosekraft von Schulnoten durch eine gemein-



same Berücksichtigung dieser beiden Zulassungskriterien zu steigern.“ (Schuler/Hell/Trapmann 2007, S. 70).

### 3.5 Zusammenfassung

Die Bildungsexpansion Anfang der 1960er Jahre und der für den tertiären Bereich folgenreiche Öffnungsbeschluss für die Hochschulen 1977 ließen die Gesamtzahl der Studienberechtigten und Studienanfänger in den letzten Jahrzehnten stetig zunehmen. So stieg die Quote der Studienberechtigten im Zeitraum von 1960 bis 1990 von 6% auf 32% an und lag im Jahr 2007 bei 44%. Dies bedeutet, dass im Jahr 2007 fast jeder Zweite gemessen an den Gleichaltrigen in der Bevölkerung die Voraussetzungen erfüllte, ein Hochschulstudium in Deutschland aufzunehmen (Statistisches Bundesamt 2009, S. 6). Diese zunehmenden Zahlen an Studienberechtigten korrespondieren jedoch nicht mit den Übergangsquoten in die Hochschulen: Seit den 1980er Jahren (mit einer Übergangsquote von zeitweise über 80%) sinkt der Anteil derjenigen Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen könnten, kontinuierlich und stagniert seit Mitte der 1990er Jahre bei 75% (Bildungsbericht 2008). Dieser Trend ist im Zuge der Reform des Hochschulzugangs von Brisanz, da mit der Einführung von hochschulinternen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren eine weitere Entscheidungskomponente und möglicherweise „Hürde“ in die Entscheidungsfindung und Abwägung zwischen verschiedenen Möglichkeiten (Studium, Ausbildung, Ausland, Soziales Jahr, berufliche Tätigkeit) der Studienberechtigten mit einfließt.

Gekennzeichnet wird die Situation des Hochschulstudiums in Deutschland von einer nach wie vor zu hohen Quote des Studienabbruchs, auch wenn diese sich in der Vergangenheit abgemindert hat: Von 100 deutschen Studienanfängern der Jahrgänge 1999 bis 2001 brachen 21 ihr Erststudium ohne Examen ab (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008, S. 15). Während die Abbruchquoten an den Universitäten in den letzten Jahren tendenziell rückläufig waren, erhöhten sich die entsprechenden Quoten an den Fachhochschulen. Diese Entwicklung ist im Zusammenhang mit den hochschuleigenen Auswahlverfahren aufschlussreich: In Studienanfängerbefragungen des HIS geben im Vergleich mit ihren Kommilitonen an Universitäten vermehrt Studienanfänger von Fachhochschulen an, Wissens- und Fähigkeitsdefizite zu besitzen, und fordern von den Hochschulen propädeutische Kurse in den Anfangssemestern ein. Diese Aussagen könnten als Erklärung für die erhöhten Studienabbruchsquoten der Fachhochschüler dienen.

Die in den letzten Jahren wiederum eingeschränkte Wahlfreiheit der Schüler in den Leistungsfächern der Oberstufe dürfte dazu beigetragen, dass die Kritik an der unzurei-

chenden Passgenauigkeit zwischen dem Niveau der Schulfächer und den Anforderungen bestimmter Hochschulfächer wieder abnimmt (Stichwort: Landeszentralabiture). Andererseits wählen nur wenige, sehr fachinteressierte Schulabgänger ihr Studienfach nach bestimmten Leistungskursfächern aus. Für einen Großteil der Studienberechtigten bestehen bei der Wahl ihres Studienfaches keine direkten fachlichen Bezüge zu ihren schulischen Leistungskurs- und Schwerpunktfächern.

Die Bundesländer mit einem vergleichsweise hohen Anteil an zulassungsfreien Studiengängen (wie aktuell Bayern, Rheinland-Pfalz, Thüringen) weisen einen überproportional hohen Wanderungsgewinn an Studienanfängern aus anderen Bundesländern auf. Wenn auch die derzeitige Wirkungsintensität der Zulassungsverfahren und der Eignungsprüfungen gegenüber den anderen Einflussfaktoren für die Wahl des Studienfaches und der Hochschule eine (noch) nachrangige Bedeutung hat, werden in den nächsten Jahren die verschiedenen Formen der Zulassungsverfahren in Verbindung mit den Studiengebühren und der Neustrukturierung von Studiengängen (Bachelor/Master) einen höheren Stellenwert für die Studienberechtigten einnehmen.

Im OECD-Vergleich liegt die Studienberechtigtenquote in Deutschland in den vergangenen Jahren deutlich unter den entsprechenden Quoten anderer Länder und deren Hochschulsystemen. Dies deutet darauf hin, dass viele dieser OECD-Länder ihr Potenzial an Hochschulzugangsberechtigten umfassender ausschöpfen als das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem. Ursächlich für diesen Zustand sind nicht allein das in Deutschland gut ausgebaute System der Dualen Berufsausbildung, sondern auch das vertikal aufgebaute schulische Sekundarsystem sowie die oft restriktiv wirkenden formal-rechtlichen Zutrittsbedingungen des Hochschulsystems.<sup>101</sup>

Ausgehend von der generellen These, dass sich zwar die Bildungschancen für bildungsferne Gesellschaftsschichten in den letzten vier Jahrzehnten in Deutschland erhöht haben, es aber in diesem Zeitraum nicht zu einem spürbaren Abbau der sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem gekommen ist, werden aktuelle Ergebnisse über die Bildungspartizipation von Sozialgruppen an der tertiären Bildung herangezogen und auf ihre Einflussfaktoren hin analysiert. Nach wie vor ist der Hochschulzugang primär vom Bildungsstatus des Elternhauses abhängig. Kinder aus Akademikerhaushalten haben eine doppelt so große Chance, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen, als Kinder aus Nicht-

---

<sup>101</sup> Zur Vereinfachung der formal-rechtlichen Zugangsbedingungen zu deutschen Hochschulen soll - neben dem Erwerb der allgemeinen, fachgebundenen oder Fachhochschulreife - auch die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigte (beispielsweise berufstätige Meister, Techniker) beitragen (vgl. Stroh 2009).

Akademikerhaushalten. Die sozialen Selektionsprozesse an den einzelnen Bildungsübergängen auf dem Weg zur Hochschule wirken kumulativ, so dass die Studienanfängerquote aus Akademiker-Familien mit 83% mehr als dreieinhalb Mal so hoch ist wie die entsprechende Quote aus Nicht-Akademikerhaushalten (23%).

Von erheblicher Bedeutung innerhalb der bildungssoziologischen Ergebnisse ist, dass die Selbsteinschätzung über den Erfolg und Nutzen eines Hochschulstudiums in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der jeweiligen Studienberechtigten steht. Während Berechtigte aus dem hoch qualifizierten Angestelltenbereich überdurchschnittlich häufig mit hoher Selbstsicherheit vom positiven Erfolg eines Hochschulstudiums ausgehen, besteht bei den Abiturienten aus der Berufsgruppe der Arbeiter eine größere Skepsis hinsichtlich eines zukünftigen Studienerfolgs. Ein in etwa ähnlicher Unterschied lässt sich in der jeweiligen Beurteilung der schulischen Performance und für Kosten-Nutzen-Relationen eines Hochschulstudiums beobachten.

Aus der studentischen Perspektive werden nach den HIS-Befragungsergebnissen die fachlichen Auswahlverfahren und Eingangsprüfungen von rund 40% der Studierenden positiv beurteilt, ein gleich hoher Anteil urteilt mehr negativ und rund 20% formuliert eine strikte Ablehnung gegenüber diesen Verfahren. Diesen unterschiedlichen Positionierungen stehen in einem engen Zusammenhang mit den Abiturdurchschnittsnoten der Studierenden: Je besser die Durchschnittsnote, desto häufiger werden die Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als positiv bewertet. Insgesamt weisen die Ergebnisse der HIS-Befragungen zu den Eingangsprüfungen darauf hin, dass ein nicht unerheblicher Teil der Studienanfänger - in der Größenordnung von rund einem Drittel - durchaus den hochschulinternen Eignungsprüfungen bejahend gegenüber steht, um mögliche Wissens- und Fähigkeitsdefizite frühzeitig zu erkennen. Studenten mit einem mehr unkonventionellen Weg zur Hochschulzulassung beurteilen die fachlichen Eignungsverfahren nicht ganz so positiv.

Methoden und Ergebnisse der psychologischen Eignungsdiagnostik wurden schon frühzeitig zur Prüfung von Studieneignung und Studienerfolg herangezogen. Als Einzelnotenprädiktor hat sich dabei die Abiturdurchschnittsnote von einer hohen Validität für die Vorhersage von Studienerfolgen herausgebildet. Für einzelne Studienfächer haben die Einzelfachnoten eine richtungweisende, fachliche Aussage- und Prognosekraft. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus den Ergebnissen und jahrelangen Erfahrungen mit den Instrumenten und Vorlagen zur eignungsdiagnostischen Auswahl von Studenten (wie in der Medizin) gute und zuverlässige Erfolge und Ergebnisse zur Projektion von Studierfähigkeit

und Studiumsabschlüssen erzielt wurden, so dass einzelne Elemente dieser Verfahren für die Entwicklung fachlicher Eignungsprüfungen Anwendung finden können.

## 4 Bildungssoziologische Perspektiven auf einen reformierten Hochschulzugang durch hochschuleigene Auswahlverfahren

### *Vorbemerkung zu den erkenntnisleitenden Themen*

Festzuhalten ist, dass der Hochschulzugang zwar ein etabliertes Untersuchungsfeld sozialwissenschaftlicher Forschung darstellt, aber ebenso wie die interdisziplinäre Forschung zu Hochschulen einer theoretischen Pluralität in der Analyse unterliegt. Die folgenden Ausführungen wenden ausgewählte bildungs- und organisationssoziologische Perspektiven auf die Hochschulbildung und den reformierten Hochschulzugang an und fragen nach möglichen theoretischen und empirischen Folgen und Erklärungen.

Allgemein dominiert in den bildungssoziologischen Beiträgen zu Hochschulthemen seit Anfang der 1960er Jahre die theoretische und empirische Analyse der veränderten Chancenstrukturen und der Beteiligung an tertiärer Bildung. Folglich wird der Zugang zur Hochschule zumeist aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive behandelt. Richtungweisendes Ergebnis bleibt, dass die soziale Herkunft - trotz Bildungsexpansion - den Zugang zur Hochschule determiniert (vgl. Kapitel 3.2).

Die zunehmende Autonomie der Hochschulen - exemplarisch untersucht an der Reform des Hochschulzugangs - wirft die Frage auf, welche organisationsinternen und -externen Veränderungen davon ausgehen, die sowohl für das Binnensystem Hochschule als auch für deren äußere Zielsysteme (Politik, Gesellschaft, Arbeitsmarkt) Relevanz besitzen. Prädestiniert für die Beantwortung dieser Fragestellungen ist die Organisationssoziologie, von der als Ausgangsprämisse die strukturelle Besonderheit der Organisation Universität gewählt wird, um deren spezifische Funktionen (Forschung, Lehre, Studium), Zielsetzungen, Entscheidungsprozesse, Qualifizierungs- und Karrierewege sowie deren Verhältnis zur Umwelt zu analysieren.<sup>102</sup>

In den bisherigen Beiträgen und Schlussfolgerungen bleibt eine theoriegeleitete Beleuchtung der intendierten und nicht-intendierten Folgewirkungen, welche von der neuen Zulassungspraxis ausgehen können, weitgehend unbeachtet, obwohl sich die in der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung angewandten bildungs- und organisationssoziologischen theoretischen Ansätze dafür eignen dürften, um die komplexen Wirkungen, die von der Neugestaltung und -organisation des Hochschulzugangs durch die Implementierung hochschuleigener und fachspezifischer Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren auf

---

<sup>102</sup> Klassische Ansätze der organisationssoziologischen Analyse von Universitäten finden sich in dem von Ted Youn und Patricia B. Murphy (1997) herausgegebenen Sammelband „*Organizational Studies in Higher Education*“. Beiträge, die aktuelle Reformen der Hochschulen organisationssoziologisch untersuchen: Pellert (1999), Engels (2001), Schimank (2001), Krücken/Meier (2006), Meier (2009).

die verschiedenen Ebenen bzw. auf die verschiedenen Akteure ausgehen, zu beschreiben, zu systematisieren und zu identifizieren. Die Heranziehung bildungs- und organisationssoziologischer Erklärungen lässt sich darüber hinaus mit dem prozessualen, mehrperspektivischen Untersuchungsansatz begründen, der das Ziel verfolgt, die „Schauplätze und Nebenschauplätze“ der mit den neuen Zulassungspraktiken in Verbindung stehenden soziologischen Themenkomplexe offenzulegen und zu analysieren (vgl. Kapitel 1.3).

### ***Bildungssoziologische Perspektiven***

Die originären Frage- und Problemstellungen, die bildungssoziologische Theorien und darauf aufbauende empirische Studien betreffen, verlangen schwerpunktmäßig eine Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung wie -chancen im Zeitverlauf (vgl. Allmendinger/Ebner/Nikolai 2009). Im Fokus steht dabei die Suche nach Erklärungsansätzen, aus welchen Gründen und an welchen Schwellen/Übergängen im Bildungssystem offene und verdeckte Bildungsungleichheiten entstehen, sich fortsetzen und festschreiben. Sowohl theoretisch als auch empirisch besteht in der bildungssoziologischen Beantwortung dieser Fragen ein breit angelegtes Konvolut mit unterschiedlichen Ergebnissen und Ausgangsprämissen (zum Überblick: Becker/Lauterbach 2004). Die Frage muss lauten, inwieweit die neuen Formen der Hochschulzulassung die bisherigen Befunde stützen oder aber neue bildungssoziologische Relevanzen (auch im Hinblick auf Bildungsungleichheiten) hervorbringen.

Um die bildungssoziologischen Wirkungen einer Reform des Hochschulzugangs durch Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren abzubilden, werden im Folgenden klassische theoretische bildungssoziologische Konzepte und Annahmen als relevant und erklärungsreich angesehen. Folgende übergeordnete, offene Fragen sind hierbei von Interesse: Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung aller gesellschaftlicher Gruppen in den Hochschulen ist zu untersuchen, ob und wenn ja, wie sich durch die Änderung der Zulassungskriterien die Studierbereitschaft von Studienberechtigten und die Chancenstrukturen für den Hochschuleintritt wandeln könnten. Durch die Reform besteht die bildungssoziologisch relevante Möglichkeit, dass sich die Zusammensetzung der Studienanfänger und Absolventen nach den Kriterien soziale Herkunftsgruppe, Geschlecht, Region, Nationalität verändert. Im Zuge neuer Zulassungskriterien sind somit die „neuen, alten“ Fragen nach der Chancenstruktur und der sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang zu stellen.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> In diesem Zusammenhang ist die empirische Bildungsforschung aufgefordert, die neuen Formen der Zulassung beim Übergang von Schule in Hochschule in Zukunft als relevante Einflussfaktoren zu operationalisieren und in ihre Analysen mit einzubeziehen.

Auf individueller Ebene ist die Frage zu diskutieren, welche Merkmale im Falle von Eignungstests beim unmittelbaren Prozess der Aufnahme in die Hochschule ausschlaggebend sind und zu einer erfolgreichen Zulassung führen: herkunftsbedingte oder schulisch zugeschriebene, also nach meritokratischen Prinzipien erreichte Leistungen? Eine daran anknüpfende Frage ist, inwieweit bei der Auswahl jene individuellen Persönlichkeitsmerkmale eines Studienbewerbers eine Rolle spielen, denen zunächst ein geringer Aussagegehalt über die akademisch-fachlichen Qualitäten des zukünftigen Studierenden zukommt. Implizit steht hinter diesen Fragen die Annahme, dass die Studierfähigkeit künftig nicht mehr allein durch das schulische Zertifikat Abitur verifiziert wird, sondern zusätzlich eine Auswahl nach (fachlicher) Eignung im Moment des Zugangs vorgenommen wird.

Auf Seiten der hochschulzugangsberechtigten Personen können sich durch die Reform mögliche Änderungen im Studierverhalten, in der Studienmotivation, in der Studien- und Berufsentscheidung und in der Studierfähigkeit ergeben. „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist unklar, welche Auswirkungen die hochschulpolitischen Maßnahmen, die derzeit intensiv diskutiert werden, auf die Entwicklung der **Studierbereitschaft** und der **Studiennachfrage** haben werden - z. B. die beabsichtigte Einführung von Studiengebühren in einigen Ländern, eine eventuelle Neuregelung der Studienförderung, die Studienstrukturreform sowie **neue Formen der Hochschulzulassung**.“ (Bildungsbericht 2006, S. 109, Hervorhebung M.T.). Für die Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren sollten darüber hinaus das Verhalten und Entscheiden der Zugangsberechtigten in der Phase der Planung und der konkreten Bewerbung für ein Studium berücksichtigt werden.<sup>104</sup>

Die aufgeworfenen Fragen sollen in den folgenden Kapiteln zunächst vor dem Hintergrund klassischer bildungssoziologischer Theorien - *Konflikttheorie und Funktionalismus* - diskutiert und deren Annahmen und Befunde auf denkbare Entwicklungen, die von den neuen Zulassungsregelungen ausgehen könnten, reflektiert und angewendet werden. Ausgehend von den Zugangsregeln im englischen und US-amerikanischen Hochschulsystem nach Ralph Turner (*sponsored versus contest mobility*) wird der Frage nachgegangen, inwieweit hochschulinterne Auswahlverfahren die zunehmende Stratifizierung der Hochschulen in Deutschland mit verstärken (Elitediskussion).

Die Wahl eines Studiums wird durch viele Motive determiniert. Aufbauend auf der bildungssoziologischen Forschung zur Studienwahl wird versucht, Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als neuartiges Motiv theoretisch zu integrieren. Dass dabei

---

<sup>104</sup> Mit dieser Frage beschäftigt sich ein Frageblock der im Anschluss vorgestellten empirischen Erhebung (Kapitel 6).

auch verstärkt eine Synthese von individuellen und institutionellen Einflüssen auf Bildungs- und Studienentscheidungen zu berücksichtigen ist, verdeutlicht abschließend die Reflexion des Beitrags von Steffen Hillmert (2003).

#### 4.1 Konflikttheorie

Bildung bzw. Zugang zu Bildungsinstitutionen spielen in den konflikttheoretischen Ansätzen<sup>105</sup> eine bedeutende Rolle. Nach Auffassung konflikttheoretischer Theorien reproduziert und legitimiert die Schule als wichtigste Bildungsinstitution die gesellschaftliche Ungleichheit. Die Legitimationsfunktion begründen konflikttheoretische Erklärungsansätze damit, dass zwar formal Chancengleichheit vorherrscht (trotz faktischer Chancenungleichheit) und daraus resultiert, dass eine besondere Position in der Gesellschaft nicht mehr durch Vererbung erreicht (*ascribed status*), sondern die unterschiedliche gesellschaftliche Positionierung - maßgeblich über das Bildungssystem - selbst erworben wird (*achieved status*). „[D]iejenigen Fraktionen der herrschenden Klasse und der Mittelklassen, die zuvor ihre Positionen durch unmittelbare Übertragung ökonomischen Kapitals zu reproduzieren pflegten, [nehmen] nun intensiver das Bildungssystem in Anspruch.“ (Bourdieu et al. 1981, S. 24). Ihre Reproduktionsfunktion für die Aufrechterhaltung der verschiedenen gesellschaftlichen Statusgruppen erfüllt die Schule durch die ihr obliegende erzieherische Kompetenz, mit der sie - so die gängige Beschreibung - „Arbeiterkinder zu Arbeitern und Oberschichtkinder zu Oberschichtangehörigen“ erzieht. Der ausschlaggebende Mechanismus, mit dem die Schule „arbeitet“, liegt nicht primär in der Vermittlung der so genannten *technical skills*, denen später weder bei der Rekrutierung für einen Beruf noch bei dessen Ausübung eine wesentliche Bedeutung zuerkannt wird. Wichtiger für die spätere gesellschaftliche und ökonomische Positionierung ist der Erwerb der jeweiligen kulturellen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die von den Schulen statusgeprägt und statusspezifisch nach dem Vorbild der Ober- und Mittelschichten (Stichwort: heimlicher Lehrplan) vermittelt werden.

In der konflikttheoretischen Betrachtung der Ursachen für die Bildungsungleichheit dominierend und am häufigsten rezipiert ist die Ausgangsbegründung und -these der ungleichen, herkunftsspezifischen Verteilung und Disposition der ökonomischen, sozialen und kulturellen in einer Gesellschaft vorhandenen Kapitalarten, wie sie Pierre Bourdieu (1983) ausdifferenziert hat. Die für den Bildungserfolg in globalem Verständnis entschei-

---

<sup>105</sup> Vertreter: Bowles (1977 [1971]), Collins (1971).



dende Kapitalart ist die Verfügung über (inkorporiertes) kulturelles Kapital<sup>106</sup>, welchem für die Zugangschancen zur Universität und die vorgelagerten schulischen Erfolge eine primär wirkende Bedeutung zuerkannt wird. Für den Zusammenhang von Zugang zum Studium und sozialer Herkunft (bezogen auf das französische Schul- und Hochschulsystem) konstatieren Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1985 [2007])<sup>107</sup>,

„dass Erfolge oder Misserfolge, die Schüler und Lehrer (...) gerne der unmittelbaren Vergangenheit, wenn nicht Talent oder Persönlichkeit zuschreiben, in Wirklichkeit auf frühen Weichenstellungen beruhen, die per definitionem Sache des familiären Umfelds sind. Auf diese Weise wird der unmittelbare Einfluss kultureller Gepflogenheiten und der vom familiären Umfeld ererbten Einstellungen durch die multiplikatorische Wirkung erster (...) Weichenstellungen verstärkt, die dann umso effektivere sekundäre Determinismen auslösen, je mehr sie sich in der ureigenen schulischen Logik ausdrücken, in Form von Sanktionen, die soziale Ungleichheiten absegnen, indem sie sie scheinbar unberücksichtigt lassen.“ (Bourdieu/Passeron 1985 [2007], S. 25).

Übertragen auf den deutschen Kontext funktioniert die schulisch-gymnasiale Logik, indem die auf - vermeintlich - objektivierten Leistungskriterien beruhenden Abiturzeugnisse den Eintritt in die Hochschule gewähren oder aber sanktionieren. Mit Erreichen des höchsten schulischen Abschlusses stellt das Abitur nach Bourdieu und Passeron „das Endergebnis einer Gesamtheit von Einflüssen, die von der sozialen Herkunft abhängen und über einen langen Zeitraum gewirkt haben“ (Bourdieu/Passeron 1985 [2007], S. 25) dar.

Das Abiturzeugnis zeigt institutionalisiertes Kapital in Form von Titelbesitz an: „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt.“ (Bourdieu 1983, S. 190). Der Titel Abiturzeugnis symbolisiert eine grundsätzliche, allgemeine Hochschulreife, also auch Studierfähigkeit und für den Titelträger besteht die Möglichkeit, ein Studium seiner Wahl aufzunehmen. In der bisherigen Zugangspraxis reichte (häufig) der Nachweis dieses institutionalisierten Kapitals in Form des Abiturzeugnisses, um sich an einer Hochschule für ein Studienfach zu immatrikulieren. In Zukunft wird aber wohl das inkorporierte Kulturkapital gegenüber dem institutionalisierten Kulturkapital in seiner Bedeutung aufholen, da bei Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren „die Gesamteinschätzung der Persönlichkeitsmerkmale und individuellen Qualitäten aufgrund intuitiver (bei der „persön-

<sup>106</sup> Inkorporiertes Kulturkapital „ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt.“ (Bourdieu 1983, S. 187)

<sup>107</sup> Bourdieu und Passerons Beitrag „Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur“ (1985[2007]) liest sich vor dem Hintergrund der neuen Zulassungsregelungen an deutschen Hochschulen höchst aktuell und gibt Hinweise auf mögliche entstehende Bildungsungleichheiten, die Auswahlverfahren für die Hochschulzulassung in sich bergen und mit sich bringen und die die stratifizierten Universitätssysteme Frankreichs, aber auch Großbritanniens und der USA mit den dort herrschenden Auswahlritualen schon länger aufweisen.

lichen Vorstellung“) oder quasi rationalisierter (durch Tests) Beurteilung“ (Bourdieu et al. 1981, S. 27) eine Rolle spielen werden. Die in Kapitel 2.5 angeführten US-amerikanischen Untersuchungen zur Aufnahmepraxis an Elitehochschulen in den USA thematisiert auch Michael Hartmann in seiner Forschungsfrage nach der Rekrutierung von Eliten im internationalen Vergleich und belegt wie auch Karabel (2005) und Massey et al. (2003) Bourdieus Beobachtungen, indem die dortigen Universitäten ihre Bewerber nach dem Prinzip sozialer Ähnlichkeit und nach der Vorgabe des passenden fachlich-personalen Habitus auswählen (vgl. Hartmann 2005, S. 459).

Als Beispiel dafür, wie herkunftsgeprägte Verhaltensweisen bei hochschulinternen Auswahlverfahren wirken und honoriert werden, können die von Basil Bernstein (1971) extrahierten statusspezifischen Sprachcodes herangezogen werden: So verwendet die Mittel- und Oberschicht eine universalistische, elaborierte Sprache, die sich durch Kontextunabhängigkeit, differenzierten Ausdruck, umfangreichen Sprachwortschatz sowie gewählte Ausdrucksweise auszeichnet. Der partikularistische, restringierte Sprachcode wird überwiegend von der Unterschicht benutzt und ist durch Kontextabhängigkeit, geringeren Sprachwortschatz und einfache Ausdrucksweise zu charakterisieren. Auf die Auswahl- und Kommunikationserwartungen übertragen, die bei universitären Auswahlinterviews (Einzelgespräche, Gruppendiskussionen), aber auch schriftlichen Tests herrschen, ist zweifelsohne von einem „Wettbewerbsvorteil“ der Mittel- und Oberschichtbewerber auszugehen, die zumindest dieselben Sprachcodes mit den auswählenden Hochschulakteuren teilen.

Der weitest reichende Fall konflikttheoretischen Reproduktionshandelns liegt für Auswahlverfahren darin, diese gänzlich zu umgehen und Studienplätze nach rein familiärer Statuszugehörigkeit und gesellschaftlicher Positionierung - wie im Falle von Kindern ehemaliger Studierender (den so genannten Alumni) - zu vergeben. Diese Vorgehensweise der Rekrutierung ist an US-amerikanischen Elitehochschulen durchaus üblich und nicht zuletzt dem Prinzip der Alumni-Vereine geschuldet, deren Spenden als finanzielle Zuwendungen eine wichtige Einnahmequelle für die Hochschulen darstellen (vgl. Hartmann 2005).

Beziehen sich die vorherigen Ausführungen unmittelbar auf mögliche Wirkungen bei der Auswahl-situation, beschäftigt sich Raymond Boudon in „Die Logik des gesellschaftlichen Handelns“ (1980) exemplarisch mit dem Untersuchungsgegenstand Hochschulzugang und versucht, die konflikttheoretische Frage zu klären, warum überhaupt individuelle und kollektive Ungleichheiten beim Zugang zu einem Hochschulstudium entstehen (vgl. Boudon 1980, S. 169 ff.). Die Gründe hierfür liegen nach seiner Auffassung

und der von ihm rezipierten Literaturbeiträge zu dieser Frage im Zusammenspiel verschiedener Faktoren und Teilmechanismen:

*Erstens* bestehen zwischen sozialen Klassen in der Verteilung bestimmter Werte Differenzen, was dazu führt, dass die Motivation und das genuine Interesse, ein Studium aufzunehmen, eine hoch einzuschätzende Rolle spielen: „Ein Studium aufzunehmen ist von größerer Bedeutung für jemanden, der daran glaubt, seine sozio-professionelle Zukunft steuern zu können, und (...) seine weitreichenden persönlichen Wünsche zu realisieren.“ (Boudon 1980, S. 170). Dieser Umstand trifft auf die subkulturell oben zu verortenden Klassen zu, während „man in den weniger begünstigten Klassen viel häufiger eine fatalistische und ökonomistische Auffassung vom Erfolg vorfindet, (...) [mit der] Folge, daß diese in der Regel dem Studieren einen geringeren Wert beimessen.“ (Boudon 1980, S. 170).

An Boudons Überlegungen anknüpfend lässt sich die These der „Entmutigung“ für die weniger begünstigten Klassen formulieren: Sie bewerten Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als eine noch höher angelegte Hürde für die Aufnahme und den Eintritt in die Hochschule und zeigen sich dadurch in ihrer Studierneigung von vorneherein entmutigt und „abgeschreckt“. Dieses Verhalten könnte zu einer sich verstärkenden Selbstselektion der weniger begünstigten, so genannten hochschulfernen Hochschulzugangsberechtigten führen. Ein zulassungsfreies Studium hingegen signalisiert einen offenen Zugang, an dem kein *Gatekeeper* nach bestimmten fachlichen und persönlichen Kriterien vorab ausgewählt.

*Zweitens* bestehen Differenzen zwischen sozialen Klassen in der Verteilung von bestimmtem Know-how und Wissensbeständen, auf die die (hoch-)schulischen Institutionen sozial selektiv reagieren. Als Beispiel führt Boudon die von Basil Bernstein herausgearbeiteten unterschiedlich vorherrschenden Sprachkompetenzen und -niveaus an.

*Drittens* bestehen Differenzen zwischen sozialen Klassen in der Verteilung der an das Humankapital gebundenen Entscheidungsgrundlagen. „Wenn Jugendliche von bescheidener Herkunft mit einer Bildungsentscheidung konfrontiert werden (...), so neigen sie in der Regel dazu, verglichen mit ihren Mitschülern höherer sozialer Herkunft, die Kosten zu überschätzen und die Vorteile aus dem ihnen gebotenen Mehr an Bildung zu unterschätzen.“ (Boudon 1980, S. 172).<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Dass diese Annahme Boudons zutreffend ist, zeigen die in Kapitel 3.2 dargestellten empirischen Ergebnisse zum Hochschulzugang. Boudon führt offensichtlich in seinen Ausführungen zum Hochschulzugang die wesentlichen relevanten Umstände, die den Zugang zur Hochschule bzw. die Aufnahme eines Studiums aus bildungssoziologischer Sicht beeinflussen, zusammen: Er rekurriert auf konflikttheoretische, klassenreproduzierende Begründungen (Bourdieu), spricht humankapitaltheoretischen Kosten-Nutzen-Erwägungen, die mit der sozialen Herkunft korrespondieren, eine Erklärungskraft zu (Becker) und thematisiert unterschiedliche

Der Eintritt in die Hochschule steht am Ende der individuellen Schullaufbahn und alle von Boudon thematisierten Faktoren und Teilmechanismen, die beim Hochschulzugang Einfluss nehmen, spielen im deutschen Bildungssystem bei jedem schulischen Übergang - insbesondere von der Grundschule in die weiterführenden Schulen - eine Rolle. Boudon unterscheidet als Ursache für die nach sozialer Herkunft wirkenden Schließungsmechanismen von Bildungswegen und -zugängen zwei Effekte:

Der *primäre Effekt* spricht der Familie als originärem Sozialisations- und Bildungs-ort die Kompetenz zu, ihren Kindern vor dem jeweiligen Hintergrund der kulturellen, sozialen und ökonomischen Ausstattung diejenigen Essentials zu vermitteln, die einen erfolgreicher Schulbesuch beeinflussen und eine bessere (leistungsbezogene) Assimilierung in den Schulkontext befördern. Die Wirkungen primärer Effekte lassen sich folglich mit den reproduktionstheoretischen Annahmen Bourdieus erklären. Konsequenzen reicher im Bildungsverlauf aber ist der *sekundäre Herkunftseffekt*, der die elterliche Entscheidungsgrundlage als vor allem beruhend auf ökonomischen Überlegungen und beeinflusst von der (objektiven) Leistungsbeurteilung des Kindes durch die Lehrer und durch die Eltern selbst beschreibt und als wegweisend für den weiteren Bildungsverlauf wertet. Dies führt dazu, dass das Kriterium erbrachter Leistung (gemessen an der (Durchschnitts-)Note) bei den schulischen Übergängen in seiner Bedeutung tendenziell gemindert wird und Herkunftsaspekte schulisch erbrachte Leistungen und schulisch erlernte Fähigkeiten überlagern und diese nicht entsprechend gewürdigt werden.<sup>109</sup>

Diese beiden Effekte schreiben die Chancenungleichheit bei den jeweiligen Bildungsübergängen mit dem Ergebnis fort, dass nur eine vorselektierte Schülerschaft die vordergründig auf Leistungsergebnissen beruhende Berechtigung und folglich den Zugang zur Hochschule erhält. Die bildungssoziologisch relevante Frage ist, inwieweit sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte in Folge der geänderten Zulassungspraktiken beim Übergang in die Hochschule bemerkbar machen. Es könnte zu einer weiteren Kumulation der primären und sekundären Effekte über alle Bildungsstufen hinweg kommen, wenn sich die Selektivität beim Hochschulübergang intensiviert. Gemäß den konflikttheoretischen

---

individuelle Entscheidungsvoraussetzungen, die in späteren Forschungsarbeiten zu Bildungsübergängen vor dem Hintergrund individueller *Rational-Choice*-Modelle weiter modelliert wurden.

<sup>109</sup> In der bildungssoziologischen empirischen Literatur wird dem sekundären Herkunftseffekt - also der (elterlichen) Entscheidungsbasis - die größere Wirkungsstärke zugesprochen (Müller-Benedict 2007), eine Tatsache, die insbesondere beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen starke Relevanz im deutschen Bildungssystem besitzt, da wohl bei keiner anderen Übergangentscheidung und -situation unvermittelter um schichterhaltende Motivationen und Strategien und um einzuhaltende, objektive Leistungsstandards zwischen Lehrern und Eltern verhandelt wird. So zeigen Untersuchungen, dass Lehrer maßgebliche Unterstützer sowohl des *ersten* wie auch des *zweiten Herkunftseffekts* sind, indem sie mit Wissen um die Verortung des sozialen Hintergrunds der Schüler schulisch-gleiche Leistungen in unterschiedlichem Maße bewerten (vgl. Ditton 2008).

Annahmen nach Bourdieu ist abzusehen, dass persönlichkeitsbezogene Merkmale und soziale Hintergründe der Bewerber bei der Rekrutierung der Hochschulen an Einfluss gewinnen und somit primäre Effekte dazu führen, dass Hochschulzugangsberechtigte mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen die Erwartungen und „Hürden“ hochschulinterner Auswahlkriterien unterschiedlich gut erfüllen. Die Entscheidungsgrundlagen (sekundäre Effekte) ändern sich durch die institutionelle Neuregelung der Auswahlverfahren dahingehend, dass die individuellen und institutionellen Spielräume auf der Bewerberseite eingeschränkt und auf der Hochschuleseite als Anbieter von Studienplätzen erweitert werden (vgl. Kapitel 2.3). Die Hochschulen benötigen also neue Kriterien und Aufnahme rituale, die ihnen die Studierfähigkeit ihrer nach diesen Vorgaben einem „Screening“ unterzogenen zukünftigen Mitgliedern signalisieren und nach denen sie beim Bewerbungsprocedere filtern können.

### ***Exkurs: Filter-/Screening-/Signalingtheorie***

Filter-, Screening- und Signalingtheorien stehen konflikttheoretischen Aussagen nahe, da sie Dimensionen ansprechen, die jenseits individueller Leistungsfähigkeiten liegen (Spence 1973, Arrow 1973). Insbesondere stehen diese Ansätze humankapitaltheoretischen Erklärungsansätzen zum positiven Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen kritisch gegenüber und sind im eigentlichen Sinne Theorien, die den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem erklären. Die Filter-, Screening- und Signalingfunktionen bestehen darin, bei Einstellungs- und Auswahlverfahren die Arbeitgeber in ihrer Entscheidung, die sie unter unvollkommener Informationslage über die zukünftige Produktivität des potentiellen Arbeitnehmers und Jobbewerbers treffen müssen, zu unterstützen. Gegen die humankapitaltheoretischen Aussagen bezüglich der hinreichenden zukünftigen Produktivitätsvorhersage von Bildung bei Einstellungs- und Einkommensverhandlungen setzt die Filter-/Screeningtheorie die Annahme, dass der Erwerb eines Zertifikats (in Form eines Hochschulreifezeugnisses, eines Hochschulabschlusses) „als Signal für die Leistungsfähigkeit des Zertifikatsinhabers, welches das Individuum bereits in das Bildungssystem mit hinein bringt [ausreicht]. Folglich haben Bildungserfolg und Wissenserwerb keinen nachhaltigen Effekt auf die Produktivität, aber das Zertifikat signalisiert dem potenziellen Arbeitgeber die gewünschte Produktivität.“ (Timmermann 2002, S. 88).

Übertragen auf die hochschulinterne Auswahl von Studierenden entsteht beim Übergang vom Schul- in das Hochschulsystem eine ähnliche Situation, wenn die Hochschulen als Rekrutierende neben dem Abiturzeugnis nach neuen Kriterien und Merkmalen suchen, die ihnen die Eignung potentieller Studierender signalisieren sollen und somit im

Auswahlprozess hilfreich sind. Denn auch bei diesem Auswahlprozess herrscht eine unsichere Informationslage vor, die darin begründet ist, dass die Hochschulen über die in der Schule gelernten Inhalte oder aber die Fähigkeiten der Bewerber nur unvollkommene Informationen besitzen. Eine mögliche Lösung vor dem Hintergrund der *signaling theory* besteht darin, dass beispielsweise der renommierte Name einer Schule/eines Gymnasiums bzw. bei Hochschulwechslern der Ruf einer bestimmten Hochschule das Wissen der Bewerber anzeigt. Die Reputation der Schule/Hochschule könnte als erstes Kriterium - vor den eigentlichen Bewerbungstests – also als Filter bei der Auswahl herangezogen werden. Im französischen und das US-amerikanischen Schul- und Hochschulsystem ist dieses Vorgehen anzutreffen: „[D]ie Hierarchie der Bildungsinstitutionen [führt] zu einer regelrechten Beschlagnahme der renommiertesten Schulen durch die privilegiertesten Schüler“ (Bourdieu/Passeron [1985] 2007, S. 18) und „die Kinder aus oberen Schichten (...) profitieren auch von einer Reihe anderer Mechanismen. Zunächst besuchen sie in der Regel die besseren Schulen. (...) Die (...) bieten eine in jeder Hinsicht exzellente Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen der Elitehochschulen. Sie sorgen nicht nur für eine inhaltlich sehr gute, sondern auch für eine auf die Anforderungen der Eliteuniversitäten gezielt abgestimmte Ausbildung.“ (Hartmann 2005, S. 457).

Diese wechselseitige Abstimmung zwischen Schulen respektive Gymnasien und Hochschulen kennt das deutsche Bildungssystem bisher nicht.<sup>110</sup> Studiengangsbezogene Eingangsprüfungen zwingen aber die Hochschulen dazu, die individuelle Eignung der Bewerber herauszufinden und entsprechende Anforderungskataloge zu formulieren. Welche Signale - neben den Abiturnoten und Testergebnissen - eine fachliche und überfachliche Eignung anzeigen und von den auswählenden Hochschulen rezipiert werden, ist offen und vermutlich fächer- und hochschulabhängig. Die Hochschulen dürften aber in jedem Fall an der Rekrutierung von Studienbewerbern mit hochwertigen Zeugnissen interessiert sein, weil dadurch das elitäre Ansehen einer Hochschule gegenüber der Fachöffentlichkeit signalisiert wird.

Inwieweit *signaling* und *labeling* beim Übergang von Schule in Hochschule wirken, zeigt sich jetzt schon auffällig auf Seiten der Bewerber um einen Studienplatz: „27 Prozent mehr Bewerber als im Vorjahr verzeichnet etwa die Universität Karlsruhe, bei der Technischen Universität München bewegt sich das Plus ebenfalls im zweistelligen Bereich“ (Kirchgessner 2008, S. 18). Im Zuge der zunehmenden vertikalen Differenzierung und Stratifizierung der Hochschulen ist mit Blick auf Auswahlverfahren eine entscheidenden

---

<sup>110</sup> Zur grundsätzlichen „Schnittstellenproblematik“ zwischen Gymnasium und Hochschule siehe Kapitel 2.4.

de Frage, nach welchen *labels* die Hochschulen (neben den testierten Leistungen) ihre zukünftigen Mitglieder ansprechen und auswählen, aber auch in umgekehrter Weise die Bewerber ihre Studieneinrichtungen.

## 4.2 Funktionalismus

Konflikttheoretischen Erklärungsansätzen stehen funktionalistisch ausgerichtete Annahmen konträr gegenüber. Die bildungssoziologische Perspektive des Funktionalismus beruht auf der funktionalistischen Schichtungstheorie (Davis/Moore 1945, Parsons 1954), die davon ausgeht, dass in modernen, arbeitsteilig organisierten Gesellschaften funktional unterschiedlich wichtige (berufliche) Positionen existieren; diese setzen spezielle Begabungen und Ausbildungsniveaus voraus; diejenigen Personen, die über die geforderte Begabung verfügen, lassen sich ausbilden und erbringen somit ein „Opfer“ (*sacrifice*) - in humankapitaltheoretischer Terminologie leisten sie Bildungsinvestitionen; zum Ausgleich werden sie mit hohem Einkommen und hohem Status belohnt. In funktionalistischer Sichtweise ist es Aufgabe der Schulen, ihren Schülern die notwendigen *technical skills* beizubringen. Der Erwerb dieser Fertigkeiten erfolgt nach meritokratischen<sup>111</sup> Gesichtspunkten, folglich nach einer leistungsgerechten Allokation. „[I]t was argued, criteria of “achievement” necessarily supersede criteria of “ascription” in all forms of social selection.” (Goldthorpe 1996, S. 256). Funktionalistische Ansätze gehen von der Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsinstitutionen aus. Die Schule selbst ist diejenige Institution, die für Sozialisation, Selektion und Distribution nach leistungsorientierten Kriterien sorgt. Das Resultat ist eine gesellschaftliche Schichtung (Stratifizierung), die auf Begabung, Leistung und Investition ausgerichtet ist und dadurch soziale Ungleichheiten (auch in den Bildungsverläufen) legitimiert.

Im Mittelpunkt der funktionalistischen Bildungstheorie steht die meritokratische Überzeugung, dass Bildungs(miss)erfolge individuell erworben und zu verantworten sind. „Das in westlichen Gesellschaften weitgehend geteilte Modell ist das der Leistungsgerechtigkeit, das vereinfacht besagt: Unterschiedliche Entlohnung und Erfolge sind, zumindest bis zu einem gewissen Ausmaß, erlaubt und gewünscht, wenn sie Folge individueller Leistungsunterschiede (Begabung, Anstrengung) sind.“ (Hillmert 2003, S. 10). Angezeigt werden diese Erfolge im Verlauf und bei Beendigung der schulischen Sozialisation sowie Selektion anhand von zertifizierten Noten und Abschlüssen. In Anlehnung an Heike Solga

---

<sup>111</sup> Daniel Bell (1994) definiert Meritokratie folgendermaßen: „A post-industrial society, being primarily a technical society, awards place less on the basis of inheritance or property (though these can command wealth or cultural advantage) than on education and skill.” (Bell 1994, S. 688)

lassen sich fünf Entwicklungslinien skizzieren, die die funktionalistische Notwendigkeit für einen nach der „meritokratischen Leitfigur“ ablaufenden Bildungserwerb begründen (vgl. Solga 2005, S. 23 f.):

*Erstes* und ausschlaggebendes Charakteristikum der funktionalistischen Argumentation ist, dass Leistungsvorteile auf natürlich gegebenen Begabungen, Eignungen und Fähigkeiten eines Individuums beruhen. „Der soziale Status erscheint als kausales Ergebnis von biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden. Soziale Ungleichheiten werden so letztlich als ‚Natur‘ ontologisiert bzw. als natürliche festgeschrieben.“ (Solga 2005, S. 24).

Das *zweite* Begründungsmuster des Funktionalismus geht auf den Anspruch einer erforderlich gewordenen ausdifferenzierten Arbeitsteilung in der modernen Gesellschaft zurück. Dazu gehört die „Hierarchisierung von Berufspositionen und deren ungleiche soziale und ökonomische Anerkennung (...) sowie eine (institutionelle) Hierarchisierung von individuellen Bildungsleistungen als Zuweisungsmodus zu diesen Positionen.“ (Solga 2005, S. 26). Mittels der institutionellen Ausgestaltung des Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystems werden die unterschiedlich begabten Schüler, Auszubildenden und Studierenden für ihre späteren Berufsfunktionen über Leistungs- und Begabungsmerkmale kanalisiert und klassifiziert.

*Drittens* reichen angeborene und erworbene Begabungen allein für eine spätere erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt nicht aus. „Es bedarf daher der Beteiligung an *organisierten und zertifizierten* Bildungsprozessen, da nur so die Tatsache, *dass gelernt wird*, mit der Ausweisung und Kontrolle dessen, *wie und was gelernt wird*, verbunden werden kann.“ (Solga 2005, S. 27). Diese Notwendigkeit des testierten und kontrollierten Nachweises einer bestimmten Leistung gilt nicht erst für den Eintritt in den Arbeitsmarkt, sondern im deutschen Bildungssystem ist an jeder schulischen Übergangsschwelle ein Zertifikat notwendig: Der Zugang zur Hochschule setzt beispielsweise den Nachweis des Zertifikats Abitur voraus, mit welchem die Studierfähigkeit und die Hochschulreife gemessen wird. Die bürokratisch ablaufenden Zertifizierungsprozesse dürften neben der Überprüfung einer bestimmten individuellen Leistung aber auch einen kollektiven Nutzen haben, der in der Vergleichbarkeit und Kontrolle von Leistungen zu denen von anderen liegt. So stellte der bisherige Numerus Clausus - unter funktionalistischem Fokus - als objektivierender Leistungsparameter sicher, dass aus der Vielzahl der Bewerber diejenigen der von ihnen präferierte Studienplatz zuzuteilen ist, deren Leistungen und Begabungen (signalisiert durch die Noten) dies nach meritokratischem Prinzip rechtfertigen.



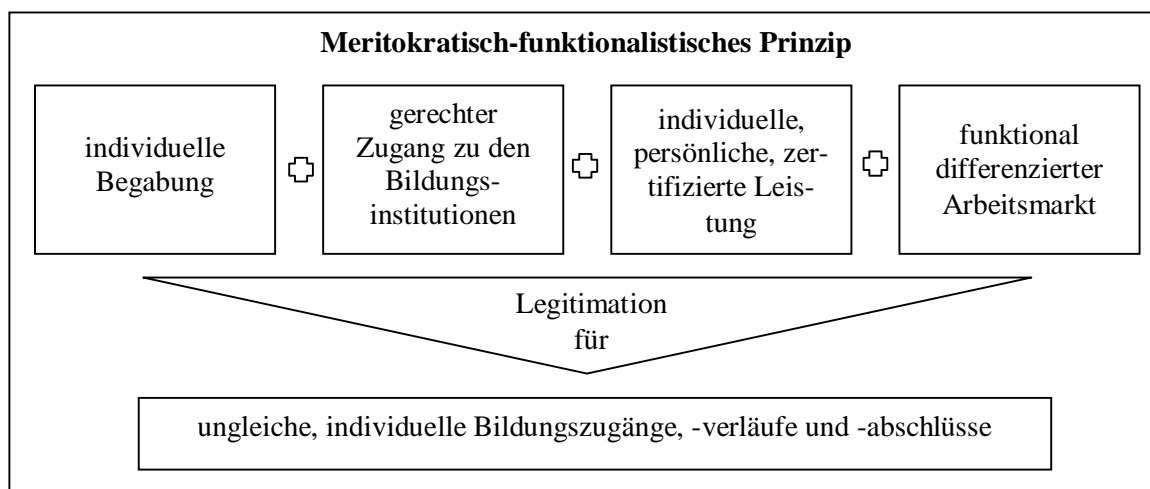
*Viertens* stützt sich der Funktionalismus auf die Annahme, dass „bestehende Bildungsungleichheiten dadurch zu rechtfertigen [sind], dass diese nun auf universalistischen Leistungskriterien statt „partikularistischen Kriterien der Statuszuweisung“ beruhen.“ (Solga 2005, S. 28). Soziale Herkunft, also Klasse- und Schichtzugehörigkeiten, verlieren ebenso wie die Kategorien Geschlecht und Ethnie gegenüber der individuell erworbenen Leistung - Solga spricht von der „immanenten ‚Individual‘-Attribution“ (Solga 2005, S. 31) - an Einfluss.

Um *fünftens* in der Terminologie der Leistung als Alleinstellungsmerkmal konsequent zu sein, legt der Funktionalismus fest, dass die Definition von Leistung durch die Bildungseinrichtungen vorgenommen wird. „Bildungseinrichtungen haben damit als Gatekeeper eine Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen (auf der individuellen Ebene) und in der Reproduktion oder in Veränderungen sozialer Ungleichheiten (auf der gesellschaftlichen Ebene).“ (Solga 2005, S. 30).

„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich mit diesen fünf Charakterzügen der meritokratischen Leitfigur *Bildung* in modernen Gesellschaften als Chance präsentiert“ (Solga 2005, S. 31), indem der Funktionalismus suggeriert, allen Bildungspartizipierenden stünden durch „reine“ Leistungserbringung im Verlaufe ihrer Bildungskarrieren spätere Lebenschancen und -einkommen offen. Sozio-ökonomische Einflussfaktoren, wie familiär-kulturelle Hintergründe werden ausgeblendet: „In other words, all aspects of individuals' provenance, apart from those that might contribute directly to the merit they can achieve, will be rendered increasingly irrelevant to the selection procedures at work.“ (Goldthorpe 1996, S. 262).

Abschließend sollen mit der Abbildung 9 die wichtigsten Annahmen und Ausgangsprämissen, die der meritokratisch-funktionalistischen Theorieidee zugrunde liegen und aus denen sich die Legitimation für ungleiche, individuelle Bildungszugänge, -verläufe und -abschlüsse begründet, veranschaulicht werden. In der letzten Konsequenz dient die funktionalistische Argumentation für die existente und manifeste unterschiedliche horizontale und vertikale Positionierung jedes Einzelnen im Gesellschaftssystem.

**Abbildung 9: Annahmen und Ausgangsprämissen des meritokratisch-funktionalistischen Prinzips**



Quelle: Eigene Darstellung.

Den funktionalistischen Annahmen werden in der bildungssoziologischen Literatur immer wieder die konflikttheoretischen Evidenzen gegenübergestellt, insbesondere die während des ganzen Bildungsverlaufs zu beobachtende Wechselwirkung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Der Hauptkritikpunkt lautet, dass „[m]it dieser ‚strukturlosen‘ Ergebnisfokussierung demzufolge die Prozesshaftigkeit des Bildungserwerbs sowie Ungleichheiten in den Startbedingungen (in den Boudon’schen primären Stratifikationseffekten), die durch das Bildungssystem eben nicht kompensiert und verringert werden, verneint [werden].“ (Solga 2005, S. 33). Trotz der in der Bildungssoziologie vorherrschenden theoretischen und empirischen Dominanz und Plausibilität der konflikttheoretischen Erklärungen für Bildungserfolg und -misserfolg im deutschen Bildungssystem soll der Versuch gewagt werden, ausgewählte Prinzipien und Charakterzüge des Funktionalismus herauszugreifen und zu fragen, ob nicht bestimmten funktionalistischen Annahmen für den neu gestalteten Zugang zur Hochschule über Eignungs- und Auswahlverfahren aktuelle theoretische Relevanz zugesprochen werden kann.<sup>112</sup>

Überträgt man die bildungssoziologisch wirksamen Annahmen des Funktionalismus auf den reformierten Hochschulzugang, lässt sich folgendes Szenario vorstellen: Ausgehend von der Tatsache, dass der bisherige Hochschulzugang zumeist nur durch den

<sup>112</sup> Dieses Vorgehen geschieht natürlich im Wissen darum, wie die erbrachten Leistungen in den vorgelagerten 12 bzw. 13 Schuljahren, die zum Abitur und zur Berechtigung des Hochschulzugangs geführt haben, zu bewerten sind. In diesen Schuljahren entfalten sich ja gerade die von der Konflikttheorie herausgearbeiteten Wechselwirkungen, Mechanismen und Prozesse, die der Gerechtigkeit beim Zugang zu (Hochschul-)Bildung zuwiderlaufen. Natürlich wird es sich unter Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems und anderer schwieriger institutioneller Zugangshürden bei den zukünftigen Studienplatzbewerbern nach wie vor um eine hoch vorselektierte Gruppe handeln.

Nachweis des Titels Abitur/Hochschulreifezeugnis möglich war, könnte der Zugang in Form von Allokation durch Eignungsfeststellungs- und Auswahlverfahren dahingehend verlaufen, dass - neben oder unabhängig vom reinen Leistungsnachweis, symbolisiert durch die Endnote im Abiturzeugnis - verstärkt individuelle Fähigkeiten, Begabungen und Eignungen für ein spezifisches Studienfach abgeprüft werden - und zwar beim unmittelbaren Eintritt in die Hochschule.<sup>113</sup> Diese Argumentation setzt voraus, dass man den Eintritt in die Hochschule als reale *Chance* des institutionellen wie auch individuellen Neuanfangs versteht und dem Bewerber eine offene Situation bietet, in der er sich - zwar mit schulischem Hintergrundwissen, aber in gewissem Sinne doch unabhängig von der schulischen Beurteilung - für ein spezifisches Studienfach vorstellen und bewähren kann.

Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren könnten dazu führen, einen im funktionalistischen Sinne gerechteren Zugang zur Hochschule zu eröffnen, wenn dem Bewerber die Möglichkeit geboten wird, seine Begabung und Befähigung in fachgerecht aufbereiteten Zugangsprüfungen und -tests für das von ihm ausgewählte Studienfach unter Beweis zu stellen. Die auswählenden Hochschulen treffen somit im Moment der Bewerbung eine wenn auch vorläufige Sozialisations- und Investitionsentscheidung hinsichtlich des erfolgreichen Durchlaufens und Absolvierens eines Studiums durch den potentiellen Studierenden.<sup>114</sup> Diese Entscheidung kann im fortgeschrittensten Fall aufgrund der ausschließlich antizipierten und objektivierten Begabung des Bewerbers für ein bestimmtes Studienfach fallen.<sup>115</sup> Der Funktionalismus lässt sich meines Erachtens in der Hinsicht erweitern und interpretieren, dass eine verbesserte Eignungsorientierung durch Auswahlverfahren stattfindet und spezifische individuelle Begabungen für ein Studien- und möglicherweise Berufsfach erkannt werden und in den Mittelpunkt der Zugangsregulierung rücken. Somit wäre im Sinne des Funktionalismus eine gegenüber dem bisherigen Vorgehen (insbesondere mittels herrschender NCs, die sich immer weitgehend auf die Abiturdurchschnittsnote beziehen) veränderte Chancenstruktur beim Zutritt in die Hochschule herzustellen, da nicht das formal testierte Leistungsergebnis des schulischen Werdegangs und Abschlusses also die Abiturnote als ausschließlicher Selektionsmechanismus und als *Gatekeeper* für eine In-

---

<sup>113</sup> Spezielle Begabungen und Fähigkeiten werden im funktionalistischen Sinne zwar erst im Erwerb von Leistungsnachweisen abgebildet und dadurch nachgewiesen. Für die hier vorliegende Argumentation kann dieser Annahme insofern gefolgt werden, als dass das Abiturzeugnis als grundsätzlich rechtlicher Nachweis für den Hochschulzugang seine Bedeutung als Leistungsnachweis nicht verlieren wird.

<sup>114</sup> Meines Erachtens ist es den auswählenden Hochschulangehörigen als Experten auf ihrem Gebiet und dem Wissen um die notwendigen *technical skills* für das Studieren ihres Fachs zuzuerkennen, dass sie mit Hilfe eines fachspezifischen Kriterienkatalogs die Eignung eines Bewerbers und den möglichen erfolgreichen Studienverlauf valide bewerten können.

<sup>115</sup> Die Bewerbungsprozedere für Kunst- und Musik-Studiengänge laufen schon immer genau nach diesen Begabungs- und Eignungsvorstellungen ab, indem die Bewerber mittels „Mappen“ und „Vorspielen“ ihr spezifisches, individuelles Talent in Auswahlverfahren unter Beweis stellen müssen.

stitution, die der Schule nachgelagert ist, wirksam wäre. Die Hochschule kann somit ihre Funktion neu justieren, als *Gatekeeper* ihre eigene Türe öffnen und schließen und damit verbunden ihre eigenen Einlassregeln aufstellen.<sup>116</sup>

Natürlich werden Eignungs- und Auswahlverfahren nicht in Reinform der funktionalistischen Annahme des meritokratischen Gebots der Zugangsgerechtigkeit folgen können, da dieser die notwendige schulische Leistungserbringung schon zuviel entgegenewirkt hat. Trotzdem kann man in der Einführung von Eignungs- und Auswahlverfahren den Versuch sehen, beim Übergang von der Schule in die Hochschule die „Karten noch mal neu zu mischen“ und die vorgelagerten Selektionsmechanismen aufzuweichen, indem neuartige fachspezifische Selektionsverfahren „vor Ort“ eingeführt werden. Die Hochschulen können im Vorfeld des Studiums eine eigene Beurteilungshoheit über die Fähigkeiten ihrer zukünftigen Mitglieder gewinnen, und sowohl die Hochschulen als auch die Studienberechtigten sind nicht mehr auf die reine Fremdbeurteilung durch die Schulen angewiesen. Peter Hommelhoff, ehemaliger Rektor der Universität Heidelberg, schreibt den neuen Auswahlverfahren eine nach Eignung egalisierende Bedeutung zu:

„Andererseits erhöht sich mit der Durchführung von Auswahltests und Gesprächen sowie der Berücksichtigung berufspraktischer Tätigkeiten und außerschulischer Leistungen die Chance, einen Studienplatz im begehrten Studienfach zu erhalten, auch für diejenigen Bewerber, die in den für den Studiengang irrelevanten Fächern im Abitur keine guten Leistungen erbracht haben, dafür aber im Test bzw. Gespräch oder durch zusätzliche Leistungen überzeugen. Also: **Mehr Gerechtigkeit für die fachspezifisch Geeigneten.**“ (Hommelhoff 2003, Hervorhebung M.T.).<sup>117</sup>

Die Leitfigur der verstärkten Passgenauigkeit zwischen Studierendem und Studienfach, die der reformierten Studierendenauswahl zugrunde liegt, dürfte neben dem allokativen auch ein funktionalistisches Element enthalten, welches dem der Leitidee der Meritokratie nahekommt. Wie in der Vorstellung des funktional ausdifferenzierten Arbeitsmarktes, der verschiedene hierarchische, arbeitsteilige Positionen benötigt, kann die Studierendenauswahl nach dieser Leitfigur auch dahingehend interpretiert werden, dass die verschiedenen Fächer unterschiedliche (*technical*) *skills* verlangen und dementsprechend die Bewerber mit ihrer individuellen Begabung und Leistungsfähigkeit für die entsprechenden Studienplätze und -fächer zugelassen und platziert werden. In dieser funktionalistischen Vorstellung ist eine chronologisch ineinander greifende Platzierung nach individueller Eignung von der Schule über die Hochschule bis in den Arbeitsmarkt hinein sichergestellt.

---

<sup>116</sup> Dass dieses Vorgehen natürlich zu einer weiteren Ausdifferenzierung und Fragmentierung der Verfahrensregeln und -kriterien in der Studierendenauswahl führen kann, soll im organisationssoziologischen Teil weiter erörtert und reflektiert werden.

<sup>117</sup> Quelle: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/07-03/hommelhoff.html>.

Soweit als Auswahlkriterien Berufsausbildungen eine Rolle spielen, sind die Bewerber mit beruflicher Erfahrung oder Fachabitur im Vorteil, da davon auszugehen ist, dass sie sich für ein Fach bewerben, das sich als ausbildungsnah/-verwandt einordnen lässt.

„Während bei der Realisierung des Hochschulzugangs über das Abitur allenfalls über den Notendurchschnitt eine steuernde Wirkung für die Wahl des Studienfachs ausgeht, ist dies bei einem Zugang über ein Fachabitur oder eine berufliche Praxis anders. Hier wird bereits durch die Entscheidung für die schulische oder berufliche Bildung die Entscheidung über das Studium vorbestimmt. Das kann sich auch auf das Studienverhalten positiv auswirken, da die Ungewissheit sowohl über die Studieneignung als auch über die Wahl des richtigen Studiums in der Regel geringer ist.“ (Kluth 2008, S. 147).

Für diejenigen Studienbewerber, die bereits eine berufliche Ausbildung oder ein Fachabitur besitzen, kann folglich eine relevante Rückwirkung der beruflichen Eignungen auf die Studienwahl und -zulassung prognostiziert werden.<sup>118</sup> Hier würde folglich der in Kapitel 1.3 thematisierte Rückkopplungseffekt vom Arbeitsmarkt auf den Hochschuleingang zutreffen. Darüber hinaus entspricht diese Doppelqualifizierung (Ausbildung plus Studium) der funktionalistischen Prämisse des optimalen *Matching* zwischen Schul- und Arbeitsmarktqualifikation.

Natürlich kann als Einwand vorgebracht werden, dass ganz im konflikttheoretischen Sinne die Hochschulen die Verfahrensregeln und Auswahlkriterien bestimmen und somit als *Gatekeeper* wirken. Diesem Einwand kann entgegengehalten werden, dass die Hochschulen und die auswählenden Fächer ja gerade die fachlich-studentische Qualität und Leistungsbereitschaft vieler Studierender seit Jahren beklagen und darauf abzielen werden, dass sie nach Begabungs- und Leistungsaspekten auswählen können, da allein das Abiturzeugnis nicht in allen Fächern ein zufriedenstellender und ausreichender Nachweis für die Studierfähigkeit ist.

#### **4.3 Elitereproduktion versus Massenbildung: Sponsored versus Contest Mobility**

Ralph H. Turners (1960) bildungssoziologischer Beitrag geht der Frage nach, auf welche Art und Weise gesellschaftliche und bildungsstrukturelle Mechanismen wirken, um den sozialen Aufstieg zu befördern - oder zu verhindern, und stellt zwei idealtypische Modelle einander gegenüber, die demonstrieren sollen, wie die amerikanische bzw. englische Gesellschaft mit Hilfe des Bildungssystems ihre jeweilige Eliteproduktion steuert und vor allem kontrolliert. Im amerikanischen System bekommt jeder die Chance, den so genannten

---

<sup>118</sup> Für beruflich Qualifizierte ist dieser Rückkopplungseffekt sicherlich noch zutreffender anzunehmen.

Elitestatus zu erreichen, da dieser allein das Ergebnis eines offenen Wettlaufs ist (*contest mobility*): „*Contest mobility* is a system in which elite status is the prize in an open contest and is taken by the aspirants' own efforts.“ (Turner 1960, S. 856). Im englischen System wird der Elitestatus von der bereits etablierten Elite an von ihr ausgesuchte, selektierte und für „gleich“ befundene Bewerber vergeben (*sponsored mobility*): „Under *sponsored mobility* elite recruits are chosen by the established elite or their agents, and elite status is *given* on the basis of some criterion of supposed merit and cannot be *taken* by any amount of effort or strategy.“ (Turner 1960, S. 856).

Harriet Morgan (1990) stellt dreißig Jahre später im Anschluss an Turner die empirische Frage, inwieweit die *sponsored* versus *contest* Modelle im amerikanischen und englischen Bildungssystem immer noch vorzufinden oder aber aufgegeben bzw. geändert worden sind. Dabei führt sie einleitend an, dass diese beiden Turnerschen Terminologien inzwischen von den Beschreibungen *mass and elite systems* abgelöst wurden. In Anlehnung daran wird für das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem seit der kontinuierlichen, expansiven Öffnung und den Neugründungen von Hochschulen in den 1970er Jahren von „Massenhochschulen“ gesprochen. Mittels zweier länderspezifischer Datensätze aus den 1980er Jahren kommt Morgan zu dem Schluss, dass amerikanische Institutionen auf Grund ihrer stärkeren vertikalen und horizontalen Stratifizierung in der Studienplatzvergabe nachfrageorientiert handeln, während britische Institutionen versuchen, einen nationalen Standard für Studierfähigkeit festzulegen:

„American institutions (...) are found to admit students less on the basis of ability or any other criteria so much as on the basis of demand. Although the model design exaggerates this, the basic principle holds in the real world: the contest is open to all.“ (Morgan 1990, S. 52).

„In the English sponsored educational system individual demand for higher education remains important as a motivation - few are likely to work towards or attain the necessary qualifications for entry without it - but the system emphasises quality, and demand alone is not enough.“ (Morgan 1990, S. 53).

In den USA sind zumindest auf der Ebene der weniger elitären Bildungseinrichtungen individuelle Fähigkeiten und Motivationen aus der Sicht der Studierenden ausschlaggebender als aus der Sicht der Hochschulen und ihrer Aufnahmekriterien: „[A]bility, or the lack thereof, acts more as an encouraging or discouraging factor in the potential student's decision whether to apply to college than in the institution's decision whether to accept the

student.” (Morgan 1990, S. 52).<sup>119</sup> Im Vergleich dazu werden individuelle Fähigkeiten im englischen System nicht nur auf Seiten der Studierenden und ihrer Studienneigung wirksam, sondern dienen zudem der Festlegung national gleich gestalteter Zugangskriterien: „The ideology of the sponsored system argues for educating only those who meet the standards sets.“ (Morgan 1990, S. 53).

Überträgt man die idealtypischen Modelle *contest* versus *sponsored mobility* von Turner auf das deutsche Bildungssystem, spricht die frühe Selektion beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs I eher für das englische *sponsored mobility* Auslesemmodell. Für den Hochschulzugang in seinem bisherigen Zuschnitt ist wohl - unter der Voraussetzung einer Vielzahl von zulassungsfreien Studienfächern - ein eher offenes *contest mobility* Modell (zumindest für diejenigen, die soweit in ihrer Bildungslaufbahn gekommen sind und das Zertifikat Hochschulreifezeugnis besitzen) angemessen. Mit der zunehmenden Implementierung von Auswahlverfahren und Eignungsfeststellungsverfahren an den Hochschulen dürfte davon auszugehen sein, dass beim Übertritt vom Sekundarbereich II in die Hochschulen zukünftig mehr Merkmale des *sponsored mobility* Modells zutreffen: Der Eintritt in die Hochschule und in ein bestimmtes Studienfach wird in Richtung des von Turner und Morgan beschriebenen Selektionsprozess einer *sponsored mobility* bzw. eines *elite systems* gehen, und zwar mit der Begründung einer Verbesserung der Passgenauigkeit bzw. des *matching* zwischen Fach und Studienbewerber: „They judge the candidate to have those qualities they wish to see in fellow members.“ (Turner 1960, S. 856).<sup>120</sup>

Für den Fall, dass deutsche Hochschulen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren vornehmlich dazu benutzen, die Zahl der Studienplätze zu reduzieren und als nicht-studienfähig bewertete Bewerber ausschließen, könnte die Begründung dafür ähnlich der von Morgan für das englische *sponsored mobility* Zugangssystem lauten, nämlich dass „[t]his structure of exclusion can be explained by the presence of an elite educational system, based not on the belief that society will not benefit from more people obtaining higher education, but on the belief that not all people can be educated to the standard at which higher education is set.“ (Morgan 1990, S. 41). Turners historischer bildungssoziologischer Beitrag gewinnt infolge der Dispensation des deutschen Hochschulsystems vom Homoge-

---

<sup>119</sup> Den Befunden für das US-amerikanische Hochschulsystem von Morgan stehen natürlich die hohen Selektivitätshürden der so genannten Ivy League Universitäten gegenüber, die nach ihren eigenen, hoch selektiven Spielregeln ablaufen (vgl. Kapitel 2.5).

<sup>120</sup> Im Zuge der bildungssoziologischen Auseinandersetzung mit Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren gewinnt der Erklärungsansatz der Statistischen Diskriminierung an Bedeutung, wenn Auswahlprocedere nach den im Zitat beschriebenen Mechanismen und Spielregeln funktionieren.

nitätsgebot wieder an Bedeutung. Im Zuge der voranschreitenden Stratifizierung und des Wettbewerbs um Elitestatus und Exzellenzcenter werden die Hochschulen versuchen, durch das Instrument des selektiven Hochschulzugangs ihre prestigeträchtige Position und ihren Leistungsanspruch zu untermauern (vgl. Kapitel 5).

#### 4.4 Institutionelle und individuelle Einflüsse auf Studienentscheidungen

Die theoretische und darauf aufbauende quantitativ-empirische Modellierung von Bildungsentscheidungen findet ihren Anfang bei Boudon (1974) und seiner Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten sowie bei Mares (1980) Beschreibung der Sequentialität von Bildungsübergängen und -entscheidungen und wurde in neueren *Rational-Choice*-Ansätzen wie die von Erikson/Jonsson (1996), Breen/Goldthorpe (1997) und Esser (1999) weiterentwickelt. „Gemeinsam ist diesen Modellen, dass die zieloptimierende Entscheidung für eine der Schullaufbahnen auf nutzenmaximierenden Kosten-Nutzen-Abwägungen basiert, wobei der Bewertung von Bildungserträgen und zu erwartenden Kosten sowie der Wahrscheinlichkeit für die Realisierung der Bildungsziele zentrale Rollen zukommen.“ (Becker 2000, S. 468). Derartige Kosten-Nutzen-Kalkulationen fallen vor dem jeweiligen familiären sozio-ökonomischen und -kulturellen Hintergrund unterschiedlich aus.

Die in der soziologischen Forschung zu Bildungsentscheidungen und in der Hochschulforschung zur Studienentscheidungen angeführten individuellen, sozialen und institutionellen Einflussfaktoren sind zusammengefasst folgende<sup>121</sup>: *Erstens* fließen in die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, subjektiv orientierte Motive ein, wie persönliche Interessen und Neigungen, intrinsische Motivationen, eigene schulische Leistungsbewertungen. *Zweitens* hängt das Ausmaß der Studierneigung von den antizipierten Arbeitsmarktentwicklungen für Akademiker und noch spezifischer für die verschiedenen Studienfächer ab. *Drittens* spielen bildungsbiographische Faktoren eine Rolle, womit die formalen Bestimmungsgründe gemeint sind, die für oder gegen die Aufnahme eines Studiums sprechen und unter anderem folgende Fragen betreffen: Liegt eine Hochschulzugangsberechtigung für die Universität oder aber Fachhochschule vor? Ist bereits vor dem Studium eine Ausbildung absolviert worden und welche Konsequenz hat dies auf die Studierneigung? Reicht der Notendurchschnitt für die Aufnahme des Studiums in einem zulassungsbeschränkten Fach? *Viertens* haben soziodemografische Faktoren wie Geschlechtszugehörigkeit Einfluss

---

<sup>121</sup> Die einzelnen empirischen Befunde der Bildungssoziologie zu diesen Entscheidungsheuristiken wurden in Kapitel 3.2 referiert.



auf die Studierneigung und auf die Studienfachwahl. *Fünftens* tragen sozioökonomische Faktoren („Schichtherkunft“) wesentlich zur Studiumsentscheidung bei.

So ist für die erwähnten *Rational Choice*-Ansätze die Annahme kennzeichnend, dass Hochschulzugangsberechtigte bei der Studienentscheidung von verschiedenen Bildungserträgen, die ein Studium mit sich bringt, ausgehen sowie den Kostenaufwand für ein Studium unterschiedlich einschätzen. Diese Kosten-Nutzen-Einschätzung ist herkunftsabhängig wirksam.

Weiteres Kriterium ist, dass die schulische Leistung und somit der prospektive, wahrscheinliche Studienerfolg von Hochschulzugangsberechtigten aufgrund der Schichtzugehörigkeit unterschiedlich bewertet werden. Herausragender Indikator für eine Studiumsaufnahme ist das Motiv des Stuserhalts, das je nach sozioökonomischer und wohl auch sozio-/bildungskultureller Positionierung bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium unterschiedlich gewichtet wird.

Bei der Analyse von individuellen Studienentscheidungen sind in Zukunft vermehrt institutionell-formale Regelungen durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zu berücksichtigen, da diese - neben den oben genannten Motiven - in die Entscheidungsprozesse von Hochschulzugangsberechtigten mit einfließen.

### ***Synthese von institutionellen und individuellen Einflüssen auf den Hochschulzugang***

Im Folgenden soll versucht werden, den von Steffen Hillmert (2003) angeregten Vorschlag aufzugreifen, bei der Frage nach der Genese von Bildungsungleichheiten theoretisch und empirisch verstärkt auf das Zusammenwirken zwischen Institutionen und (individuellen) Entscheidungen zu achten. Hillmerts Argument ist, dass den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und Ausgestaltungen im Bildungssystem - spezifischer bei den einzelnen Bildungsübergängen - eine wesentliche Erklärungskraft für die Entstehung von Bildungsungleichheiten zukommt. Um institutionelle und individuelle Elemente einer entscheidungsorientierten Analyse zusammenzuführen, ist es nach Hillmert notwendig, erstens die spezifischen Bedingungen, Eigenschaften und Zugangskriterien (beispielsweise formale/rechtliche Vorgaben) der jeweiligen Bildungsinstitution zu beschreiben, zweitens die individuell einzubringenden Leistungskriterien zu hinterfragen und drittens eine ausdifferenzierte Analyse der sozial unterschiedlich ablaufenden Entscheidungsprozesse zu liefern (vgl. Hillmert 2003, S. 17).

Die Ausgangsfrage lautet: „Welche Rolle spielt nun die Struktur der Bildungsinstitutionen beim Zustandekommen der Ungleichheitsverhältnisse im Lebensverlauf, der seinerseits wiederum von individuellen Entscheidungen abhängt?“ (Hillmert 2003, S. 16).

Nach den Annahmen der Konflikttheorie und des Funktionalismus zum Einfluss der Bildungsinstitutionen auf die Ungleichheitsreproduktion weist Hillmert darauf hin, dass vorwiegend die institutionellen Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund Entscheidungen gefällt werden, zu klären sind. Denn bei Bildungsentscheidungen handelt es sich „nicht nur [um] Entscheidungen der Individuen (oder ihrer Familien). Häufig handelt es sich auch um die Entscheidungen anderer individueller und kollektiver Akteure (Organisationen). Die jeweilige (Aus-)Bildungsform bestimmt, wie stark Selbst- und Fremdauswahl jeweils zu gewichten sind.“ (Hillmert 2003, S. 16). Den Übergang von der Schule in das Studium in seiner bisherigen Ausgestaltung beschreibt Hillmert<sup>122</sup> folgendermaßen:

„Einerseits gelten relativ strikte formale Zugangsvoraussetzungen (Hochschulreife oder Fachhochschulreife), andererseits ist der Grad der Auswahl durch die aufnehmenden Bildungseinrichtungen bislang gering. Der individuelle Entscheidungsspielraum ist also relativ groß. Allerdings existieren für eine ganze Reihe von Studiengängen bundesweite oder lokale Zugangbeschränkungen aufgrund von Leistungskriterien (in relativ einfacher und formalisierter Form wie beim Numerus Clausus).“ (Hillmert, S. 20f.).

Um die kritische Phase der Bildungsübergänge und deren komplexe Rahmenbedingungen darzustellen, greift Hillmert auf drei in Tabelle 9 aufgelistete Dimensionen zurück, mit denen sich die spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Bildungsinstitution beschreiben lassen<sup>123</sup>.

**Tabelle 9: Merkmale des Übergangs Schule - Studium bisher und mit hochschulinterner Auswahl**

Merkmale des Übergangs Schule - Studium	bisher	mit hochschulinterner Auswahl
formale individuelle Entscheidungsspielräume	groß aber formale Zugangsvoraussetzungen (Hochschulreife)	gering aber vergrößerter Entscheidungsspielraum der Organisation
Konkurrenzabhängigkeit	große Unterschiede nach Studiengängen	Unterschiede nach Studiengängen und Hochschulen
Standardisierung	teilweise sehr gering, in den Professionen höher	[noch unklar]

Quelle: Erweiterung eines Modells von Hillmert 2003, S. 20.

In Zukunft ist voraussichtlich durch den vergrößerten *Entscheidungsspielraum* der Hochschulen und der einzelnen Institute beim Hochschulzugang über Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren eine Einschränkung des individuellen Entscheidungsverhaltens zu

<sup>122</sup> Der Beitrag stammt aus dem Jahr 2003, also aus der Zeit vor den gesetzlichen Novellierungen zum Hochschulzugang 2004.

<sup>123</sup> Darüber hinaus typologisiert Hillmert anhand dieser Dimensionen die Vorschulerziehung, das allgemeinbildende Schulsystem, die Berufsausbildung sowie die Weiterbildung.

erwarten. Diese könnte dadurch verstärkt werden, dass die strikte formale Zugangsvoraussetzung Hochschulreife weiterhin als grundsätzlicher Zugangsnachweis für den Hochschulbesuch bestehen bleibt. Neue Relevanz im Zuge der Einführung von Auswahlverfahren gewinnen die von Hillmert genannten *Markt- und Konkurrenzbedingungen*, die anzeigen, „welche Chancen ein konkretes Individuum bei dieser ‚Fremdauswahl‘ hat.“ (Hillmert 2003, S. 17). Die Konkurrenzsituation und das daraus resultierende kompetitive Verhalten werden sich bei den in Auswahlverfahren notwendigen Bewerbungen um einen Studienplatz verschärfen und im fortgeschrittensten Fall tritt der bereits propagierte „Wettbewerb zwischen den (potentiellen) Studierenden“ um einen Studienplatz ein.

Eine weitere Überlegung ist, dass die studieninteressierten Personen die neuen unmittelbaren Vorgaben, die durch die Auswahlverfahren institutionell gesetzt werden, in die eigene Entscheidungsfindung strategisch mit einbeziehen und diese danach ausrichten. Dies könnte dann bedeuten, dass sie sich für einen Studienplatz in einem bestimmten Fach an mehreren Hochschulstandorten bewerben oder aber für einen Studienplatz in verschiedenen Fächern an nur einem Hochschulstandort bzw. an mehreren Standorten.<sup>124</sup> Aus diesem individuellen Entscheidungsverhalten der Mehrfachbewerbungen resultieren wiederum für die institutionellen Akteure an den Hochschulen die in Kapitel 2.3 beschriebenen organisatorischen, finanziellen und personellen Anforderungen und Probleme. Die Konkurrenzsituation hat auch Auswirkungen auf das Hochschulsystem insgesamt, da der Wettbewerb zwischen den Studienorten und den jeweiligen Fakultäten zunehmen wird. Inwieweit sich die Dimension der *Standardisierung* im Zusammenspiel mit Auswahlverfahren ändert, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt schwer abzusehen. Von einer Mindeststandardisierung durch Beibehaltung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung für den Übergang von Schule in Hochschule ist auszugehen. Auf der anderen Seite kann es zu einer wachsenden De-Standardisierung kommen, wenn für vergleichbare Studienfächer an unterschiedlichen Hochschulen zunehmend unterschiedliche Qualifikationsprofile und Kenntnisniveaus zur Voraussetzung eines erfolgreichen Zugangs und Studiums gemacht werden.

#### 4.5 Zusammenfassung

Der Zugang zur Hochschule über Auswahlverfahren lässt entweder funktionalistische oder konflikttheoretische Lesarten und daraus resultierend unterschiedliche Einschätzungen über die Wirkung von hochschulinternen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zu.

---

<sup>124</sup> Inwieweit dieses Bewerbungsverhalten tatsächlich umgesetzt wird, soll im empirischen Teil exemplarisch für das Fach Soziologie beschrieben werden.

(1) Der Zugang über Auswahlverfahren kann nach klassisch konflikttheoretischer Argumentationslinie bewirken, dass die sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang durch die veränderten, neu eingeführten Zulassungskriterien noch verschärft werden. So bestätigen die empirischen Befunde die konflikttheoretischen Annahmen, dass der bisherige Hochschulzugang und dessen Zulassungsregelungen über Schul- und Abiturnoten (kognitive Leistungs- und Qualifikationsmerkmale) herkunfts determiniert sind (vgl. Kapitel 3.2). Indem die Studierendenauswahl künftig über Interviews, Motivationsschreiben, Praktikanachweise und schriftliche Eignungstests stattfindet, ist zu vermuten, dass bildungsnahe und mit ökonomischem und kulturellem Kapital sowie sozialem Netzwerk gut ausgestattete Hochschulzugangsberechtigte im Vorteil sind. Sie verfügen aufgrund ihres Elternhauses und somit ihrer sozialen Herkunft über Ressourcen, die es ihnen ermöglichen, sich auf die geforderten Eignungsprüfungen entsprechend vorzubereiten.<sup>125</sup> Der Einfluss des Besitzes von kulturellem Kapital und der herkunftsbedingten, habituellen Disposition von Persönlichkeitseigenschaften, die für das erfolgreiche Zusammenwirken von Familie, Schule und Arbeitsmarkt hinlänglich bewiesen sind (Boudon 1974, Bourdieu/Passeron 1985), könnte sich folglich beim Übergang von Schule in Hochschule durch das neue Zulassungssystem intensivieren und einen ungleichheitsverstärkenden Effekt ausüben: Privilegierte Bewerber mit entsprechender Kapitalausstattung treten in Auswahl- und Eignungsprüfungen mit (Herkunfts-)Vorteilen an, indem sie auf familiär vorhandene Bildungsinformationen, -aspirationen und -vorstellungen zurückgreifen und in den Bewerbungsverfahren um einen Studienplatz von diesen profitieren.

(2) Nach der meritokratisch-funktionalistischen Vorstellung fällt dem Bildungssystem die zentrale Funktion zu, „talentiertere Individuen zu erkennen und zu fördern, um dadurch eine adäquate Passung zwischen individuellen Fähigkeiten und sozialstruktureller Positionierung zu erreichen.“ (Gangl 2008, S. 327). Diese Annahmen lassen sich auf die Leitidee des reformierten Hochschulzugangs einer verbesserten „Passgenauigkeit zwischen Studienangeboten und -anforderungen einerseits und Studiennachfrage und Studierfähigkeit andererseits“ (Müller-Böling 2000, S. 124) übertragen und liefern die Begründung dafür, diese theoretische Perspektive auf den neu gestalteten Hochschulzugang anzuwenden.

---

<sup>125</sup> In den USA gibt es für die Vorbereitung auf die Bewerbung an einer der *Ivy League Universities* einen akkreditierten Beratungsmarkt, der neben der Optimierung der Bewerbungsunterlagen konkrete Prognosen für eine erfolgreiche Zulassung an der gewünschten Universität/College erstellt. Beispielsweise unterbreitet der *College Admissions Services, Inc.* folgendes Angebot: “Our services are powered by proprietary ChancesR™ technology, which match **your** background, **your** test scores, and **your** achievements with each college's **unique** admissions requirements and provide you with your percentage chances of admission - an indicator of how good a fit a college is for you” (<http://www.go4ivy.com/>, aufgerufen am 10.07.2009). Darüber hinaus gibt es zahlreiche Ratgeber- und Vorbereitungsliteratur für die SAT- und ACT-Eignungstests.

Bei Verwendung einer funktionalistischen Perspektive auf den geänderten Hochschulzugang wird die prozessuale, reziproke Schul-Hochschulverbindung unterbrochen. In Ableitung aus dieser Sichtweise wird die erweiterte Selbstständigkeit der Studierendenauswahl durch die Hochschulen für beide Akteure - Auswählende und Bewerber - als punktuelle Chance betrachtet, eine vorliegende individuelle Begabung und Eignung für ein spezifisches Studienfach im Bewerbungsprozess als *passend* auszumachen. Im äußersten Fall können hochschulinterne Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren dazu führen, dass die Zugangsberechtigung für die Aufnahme eines Studiums von den im Bildungsprozess erworbenen schulischen Abschlüssen *entkoppelt* wird.<sup>126</sup>

Auswahlverfahren bieten die Möglichkeit, dass sich der Bewerber mit seinem Talent, seiner Fähigkeit und Eignung für ein Fach präsentiert und möglicherweise extrafunktionale Begabungen zeigen kann, die nicht in direktem Zusammenhang mit den zertifizierten Abiturnoten stehen. Bei diesem Vorgehen erfolgt die Studierendenauswahl dann, indem von der Schule unabhängige Prüfungen und individualisierte Auswahlverfahren der jeweiligen Hochschule zur Anwendung kommen.<sup>127</sup> Dazu kommt, dass der Übergang von Schule in Hochschule in einem Alter erfolgt (Durchschnittsalter der Studienanfänger 2006: 21,9 Jahre), in welchem die Studienbewerber im Unterschied zu den früheren schulischen Übergangentscheidungen autonom über ihre Studienwahl und ihre Zulassungschancen entscheiden. Bei dieser Sichtweise kann es zu einer gewissen Nivellierung des sekundären Effektes kommen, denn dieser „sekundäre Effekt besteht ja zu einem beträchtlichen Teil darin, dass bei Übergangentscheidungen für Kinder mit gleichem Leistungspotenzial sich die Eltern aus der Unterschicht einfach weniger aktiv für die weiterführende Bildung entscheiden als die Eltern der Oberschicht.“ (Müller-Benedict 2007, S. 633). Studieninteressierte können an dieser Stelle des Übergangs von Schule in Hochschule ihre Bildungsaspirationen und -motivationen nach persönlicher Eignungseinschätzung besser durchsetzen und mit Auswahlverfahren überprüfen und verwirklichen.

In diesem Zusammenhang gestehen von der Schulleistung unabhängige Auswahlverfahren den Bewerbern zu, ihr ureigenstes Talent *funktional* für ein bestimmtes Studienfach und möglicherweise bereits verbunden mit einem späteren Berufsfeld zu zeigen: „Es gibt „Spätentwickler“, die erst an der Universität ihr „Potential“ voll entfalten.“

---

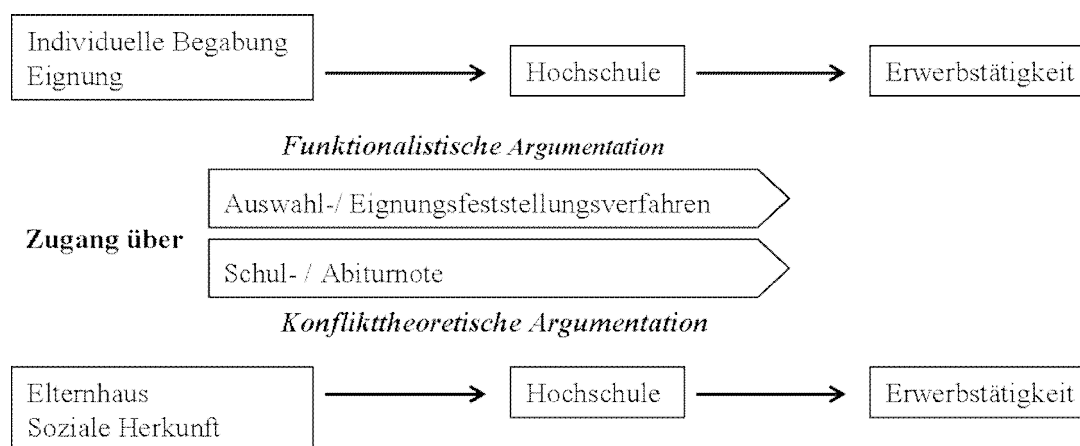
<sup>126</sup> Dass eine vollständige Entkoppelung von Schulabschlüssen (Abiturzeugnis) und Hochschulzugang rechtlich zurzeit nicht möglich und politisch nicht geplant ist, thematisiert der nachfolgende organisationssoziologische Teil (Kapitel 5).

<sup>127</sup> Landesweit einheitliche und zentrale Schulabschlussprüfungen für eine Hochschulanwartschaft, wie sie England und Frankreich durchführen, sind in Deutschland mit dem inzwischen in 15 Bundesländern implementierten Zentralabitur nicht notwendig, da zentral gestellte Abiturprüfungen für ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit, Transparenz und Leistungsniveau stehen.

(Schmidt/Hartmann 1997, S. 82). Mit Blick auf die spätere soziale und vor allem berufliche Platzierung ist die Feststellung einer spezifischen Begabung und Fähigkeit beim Hochschuleintritt zweckgerichteter und funktionaler als die zumeist nicht hinterfragte, durchgängige Platzierung im Bildungs- und Arbeitsmarktsystem über Schulzertifikate.

Die folgende Abbildung 10 stellt abschließend die beiden konträren funktionalistischen und konflikttheoretischen Perspektiven und ihre Prämissen zum Hochschulzugang bildlich einander gegenüber:

**Abbildung 10: Funktionalistische versus Konflikttheoretische Perspektive**



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Thematisierung von funktionalistischen und konflikttheoretischen Annahmen in Bezug auf hochschulinterne Auswahlverfahren berührt die in der Bildungssoziologie aktuelle Debatte darüber, ob und inwieweit Persönlichkeitsmerkmale (nicht-kognitive Leistungs- und Qualifikationsmerkmale) als Einflussfaktoren auf Bildungs- und Arbeitsmarkterfolge einwirken. In beiden Ansätzen spielen Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle: in der Konflikttheorie als habituell-herkunftsgeprägte Disposition (primärer Herkunftseffekt) und im Funktionalismus als individuelle Begabung, Talent und Fähigkeiten. Die denkbare Einbeziehung von Persönlichkeitsmerkmalen als Kriterium in die Auswahlentscheidung ist besonders der Kritik der mangelnden Objektivierung und Willkür in der Auswahlentscheidung ausgesetzt. Aus diesem Grund ist auch für die Wirkung von Auswahlverfahren die Frage zu stellen,

„welche Persönlichkeitsmerkmale *neben* akademischen Fähigkeiten zu einer hohen Bildungsorientierung führen, die gegebenenfalls bestehende primäre Herkunftseffekte in Bezug auf kognitive Fähigkeiten in ihren Wirkungen ausgleichen bzw. bei Bestehen relativ geringer Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten zwischen den Schichten diskrepantes Bildungsverhalten erklären könnten.“ (Gangl 2008, S. 335).

Es wird die Aufgabe der einzelnen Hochschulen und ihrer Fächer sein, die Art der Bewertung und die Einbeziehung kognitiver und nicht-kognitiver (Persönlichkeits-)Kriterien auf objektive versus subjektive Urteilsfindung und Einzelfallentscheidung versus Gleichbehandlungsgrundsätze zu hinterfragen. Diese Fragen berühren Gerechtigkeitsvorstellungen hinsichtlich Bildung und Bildungszugang, was in den Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und thematisiert wird.

Welche Rückschlüsse für hochschulinterne Auswahlverfahren lassen sich aus Hillmerts Überlegungen hinsichtlich der Leistungskriterien und der Leistungsgerechtigkeit ziehen? Zuzustimmen ist der Feststellung, dass dem Leistungsbegriff Objektivität und (messbare) Explikation fehlen: „Was jeweils als ‚Leistung‘ zählt (Begabung, Anstrengung usw.) ist definitionsabhängig und variabel. Allerdings dürften fachspezifische Leistungsindikatoren (Noten, Testwerte) gerade bei zentralen Kompetenzen wie dem Sprachvermögen in vielen Fällen eine gute Annäherung an die interessierende ‚Leistung‘ darstellen.“ (Hillmert 2003, S. 22). Hochschulinterne Auswahlverfahren dürften wohl die Gelegenheit bieten, den „nebulösen“ Begriff der Leistung und die jeweilige fächerabhängige Leistungserwartung durch fachspezifische Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und deren Tests und Kriterien zu präzisieren. Jedes Fach kann seine Leistungsstandards bestimmen, indem sich die dortigen Akteure mit der Frage auseinandersetzen, was sie von einem „guten“ Studenten respektive Bewerber erwarten, welche Kompetenzen, Begabungen, Motivationen er für das gewählte Fach aufweisen soll. Dass mit dieser Vorgehensweise möglicherweise eine Vergrößerung der Leistungsgerechtigkeit - insofern man Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als legitime Zuweisungsverfahren bewertet - einhergeht, sollte bei der Diskussion der funktionalistischen Annahmen in Verbindung mit Auswahlverfahren sichtbar geworden sein (vgl. Kapitel 4.2). Die Allokation der Studienplätze durch hochschuleigene Auswahlverfahren findet dann in einer Art offenen Wettbewerbs nach Turner statt: „*Contest mobility* bezieht sich nicht auf die Vergangenheit und ermöglicht Individuen jegliche Freiräume in ihrer Mobilität.“ (Rasner/Haak 2008, S. 4).

Die Erweiterung des Forschungsansatzes zur Erklärung von Bildungsentscheidungen und explizit zur Studienwahl durch die Verknüpfung individueller und institutioneller Entscheidungsvoraussetzungen weist auf drei gleichzeitig in die Analyse einzubeziehende „Entscheidungsheuristiken“ (Hillmert 2003, S. 23) hin. Weiterhin relevant für die Analyse bleiben erstens die auf *Rational Choice* Modellen beruhenden Entscheidungen zum schichtabhängigen Stuserhalt und zu den Bildungsinvestitionen. Für den vorliegenden Untersuchungsfokus auf hochschulinterne Auswahlverfahren ist das „sozial selektive In-

formationsverhalten“ (Hillmert 2003, S. 24) von Relevanz: „Es ist weitgehend unklar, wie sich für verschiedene sozialen Gruppen die Kosten der (zusätzlichen) Informationsbeschaffung bei Bildungsentscheidung darstellen.“ (Hillmert 2003, S. 24). Zunächst einmal ist festzuhalten, dass diese Kosten alle Studieninteressierten schichtunabhängig zu tragen haben. Allerdings lässt sich eine eventuelle selektive Wirkung dieser Aufwendungen zuungunsten finanziell schlechter gestellter und mit weniger Bildungskapital ausgestattete Bewerber nicht ausschließen, da sich die Informationssituation durch die Einführung von Auswahlverfahren komplexer gestaltet als bisher. Interessiert sich beispielsweise ein Kandidat für das Fach Soziologie, besteht die Möglichkeit, dass sich die Auswahlverfahren und Bewerbungsanforderungen an den Hochschulstandorten je nach Ausrichtung unterscheiden. Der zu betreibende Informationsaufwand ist durch die Vergrößerung des institutionellen Spielraums der Fächer für den Einzelnen größer geworden und ein rationales Wahlverhalten noch schwieriger umzusetzen.

Die beiden weiteren von Hillmert herausgearbeiteten Entscheidungsheuristiken sind zum einen die gesteigerte Einbeziehung *soziokultureller Werte* in die rationalen Entscheidungsmodelle. Diese wiederum können sich - wie konflikttheoretisch gezeigt - beim Zugang zur Hochschule sozial gruppenspezifisch, aber auch individuell auswirken. Zum anderen ist der Rückgriff auf rationale Erwägungen in Gänze verzichtbar, wenn Bildungsentscheidungen aufgrund von *gelegenheitsorientiertem Verhalten und Nachahmungsverhalten* getroffen werden. Inwieweit sich dieses Phänomen auf die Entscheidungsfindung bei Auswahlverfahren auswirkt, ist zunächst offen. Es dürfte aber offensichtlich sein, dass ein im Zuge von Auswahlverfahren notwendig gewordenes Bewerbungsverhalten ein Mindestmaß an rationaler Herangehensweise voraussetzt.

Das Konzept von Hillmert weist auf wichtige Dimensionen hin, die bei Auswahlverfahren zunehmend virulent werden: Nicht nur sein Hinweis auf das Zusammenspiel von individuellen und institutionellen Entscheidungsabhängigkeiten gewinnt an Brisanz, auch die neue Thematisierung der Begriffe Leistung, Begabung und Eignung sowie deren Messung ist für die Zugangspraxis hochrelevant, diskussionswürdig und die zukünftige Studierendenauswahl lässt sich sowohl vor dem Hintergrund konflikttheoretischer als auch funktionalistischer Theorieannahmen reflektieren. Die abschließende Stellungnahme von Hillmert zum Ungleichheitsaspekt erhält für die Reform der Hochschulzulassung Aktualität: „So dürften etwa strukturelle Reformen, die eine größere Flexibilität, ‚mehr Eigenverantwortung‘ u.ä. umzusetzen versuchen, nicht automatisch zu mehr Gleichheit führen.“ (Hillmert 2003, S. 28).



Auf welche Weise die Hochschulen als korporative und die Studienbewerber als individuelle Akteure mit der eigenverantwortlichen Zulassung zum Studium und den neuartigen Entscheidungsheuristiken umgehen, analysiert das folgende organisationssoziologische Kapitel.

## 5 Organisationssoziologische Perspektiven auf einen reformierten Hochschulzugang durch hochschuleigene Auswahlverfahren

Über 300 Hochschulen gibt es in Deutschland, doch im bisherigen Sprachgebrauch firmierten Hochschulen als Organisationen, die sich als weitgehend einheitliches Organisationsmodell hinsichtlich Aufbau, Binnenstrukturen, Funktionen und Akteuren charakterisieren ließen. Nach Maria Engels und Ulrich Teichler ist „seit Mitte der 60er Jahre das Prinzip der rechtlichen, formalen und inhaltlichen Homogenität der Universitäten prägend“ (Engels 2001, S. 14) und gelten „*die einzelnen Universitäten als mehr oder weniger gleich in der Qualität*“ (Teichler 2009, S. 422). Diese zu beobachtende Gleichartigkeit der meisten Universitäten und nachfolgend Fachhochschulen kann darauf zurückgeführt werden, dass sie als *Organisationen* in einem engen gesetzlichen Korsett weitgehend passiv die Anforderungen der Gesellschaft und der Politik auf sich wirken ließen und wenig gezwungen waren, ihre Positionen im gesellschaftlichen und politischen System zu reflektieren oder zu rechtfertigen (oder nach Niklas Luhmann (1992, S. 98): „Das Soziotop Universität hat (...) für Organisation optiert. Man richtet sich in den dadurch gegebenen Bedingungen ein, und das scheint ein irreversibler Prozeß zu sein“).

Organisationsrelevante Unterschiede wurden vor allem für die beiden Hochschultypen Universität (wissenschaftliche Hochschulen<sup>128</sup>) versus Fachhochschule betont (vgl. Mayer/Müller/Pollak 2007). Wissenschaftliche Hochschulen und Fachhochschulen zeichnen sich durch ihre gemeinsame staatliche Trägerschaft aus<sup>129</sup>, sind Einrichtungen in der Körperschaft des öffentlichen Rechts und fallen in die Zuständigkeiten der Länder. Die Universitäten besitzen eine formale Gleichstellung in ihrem Promotions- und Habilitationsrecht, bieten eine an wissenschaftlicher Forschung orientierte Ausbildung in ihren Studiengängen an (Einheit von Forschung und Lehre) und weisen weitgehend einheitliche hierarchische Personalstrukturen auf, die sich in administrative und wissenschaftliche Funktionen und Träger ausdifferenzieren. Die Fachhochschulen bereiten hingegen durch eine stark praxisorientierte Ausbildung auf eine berufliche Tätigkeit vor. Im Vergleich zu den wissenschaftlichen Hochschulen verfügen Fachhochschulen (bisher) nicht über das Promotions- und Habilitationsrecht.

---

<sup>128</sup> Dazu zählen die Universitäten, die Technischen Universitäten, die Pädagogischen Hochschulen, die Universitäten der Bundeswehr sowie spezialisierte Hochschulen. Neben den Wissenschaftlichen Hochschulen und den Fachhochschulen gibt es noch Kunst- und Musikhochschulen.

<sup>129</sup> im Gegensatz zu den nicht-staatlichen Hochschulen, deren Träger zumeist kirchlicher oder privatrechtlicher (Stiftung) Natur sind.

Mit Blick auf den Hochschulzugang lässt sich konstatieren, dass für die staatlichen Universitäten und Fachhochschulen das Kapazitätsgebot gilt und die rechtlichen und organisationalen Rahmenbedingungen für die Zulassung zu einem Studium hochschul- und länderübergreifend einheitlichen staatlichen Regelungen unterworfen sind (festgelegt im HRG, vgl. Kapitel 2). Eine interinstitutionelle Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nach dem Hochschulzugang ergibt sich daraus, dass die Zulassungsvoraussetzungen für die Studierenden unterschiedlich sind: Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme eines Studiums an einer Universität ist die allgemeine Hochschulreife, an einer Fachhochschule ist es die Fachhochschulreife oder ein als gleichwertig anerkannter Abschluss. Fachhochschulen wählen ihre Studierenden aufgrund ihres spezifischeren und engeren Fächerangebots häufiger über Eignungsprüfungen aus als Universitäten (vgl. Schmidt/Hartmann 1997, S. 45 ff.).

Oberstes Gebot der deutschen föderalen Hochschulpolitik der vergangenen Jahrzehnte war die Vorstellung eines einheitlichen, gleichwertigen Hochschulsystems und das Festhalten daran, was auch Folgen für die Zulassung zum Studium hatte:

„Diesem [Festhalten] lag die Vorstellung einer Universität als Teil eines homogenen tertiären Bildungssystems zugrunde, welches regionale Gleichverteilung, individuelle Chancengleichheit und gleiche Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung gewährleistet. Mit der formalen und inhaltlichen Gleichartigkeit aller Universitäten sollte das Grundrecht der freien Berufswahl an jeder Hochschule in gleichem Maße entsprochen werden. Damit ließen sich bei Zulassungsbeschränkungen die Praxis einer zentralgesteuerten Studienplatzzuweisung rechtfertigen sowie jedem Absolventen eines Studiengangs gleich welcher Universität eine vergleichbare Qualifikation zurechnen.“ (Engels 2001, S. 14).

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (2004) und des darin enthaltenen Auswahlrechts durch die Hochschulen und den in den Landeshochschulgesetzen implementierten Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren steht nicht nur die zentralgesteuerte Vergabepaxis der Studienplätze und der völlig offene Hochschulzugang zur Disposition, sondern hochschulinterne Aufnahmeverfahren halten als neuartiges Steuerungsinstrument Einzug in das deutsche Hochschulsystem. Die Folge ist, dass die staatliche Regulierung zumindest in diesem Teilbereich unübersehbar zurückgenommen wird und die Hochschulen in der Frage des Zugangs zu ihrer Organisation die operative Autonomie erhalten. Die Erlangung der Steuerungsfreiheit in der Zulassung bedeutet, dass die Hochschulen sich, „zu korporativen Akteuren, die sowohl operative wie strategische Entscheidungen treffen dürfen“ (Braun 2001, S. 254) wandeln. Die Analyse neuer Steuerungs- und Governance-Strukturen von Hochschulorganisationen im Spannungsfeld zwischen staatli-

cher und eigenständiger Verantwortung macht inzwischen einen grundlegenden Teil des aktuellen Reformdiskurses und der aktuellen Reformliteratur zu Hochschulen aus (Engels 2001, Schimank 2001, Fisch/Koch 2005, Enders 2008, Pasternack 2008, Ziegele 2008, Meier 2009, Bogumil/Heinze 2009).

Die Reform des Hochschulzugangs bietet die Möglichkeit, einen organisationssoziologischen Blick auf die sich ändernden Verfahren der Studienplatzvergabe und die daraus resultierenden Wirkungen für

- (1) die verschiedenen hochschulaktiven Akteure,
- (2) die Hochschulebenen und
- (3) das gesamte Hochschulsystem

zu werfen. Der Zugang zur Hochschule ist ein ebenso konstitutives Strukturmerkmal der Organisation Hochschule wie beispielsweise die Ausdifferenzierung von Studiengängen und -abschlüssen, die Differenzierung zwischen Universitäts- und Fachhochschulorganisation sowie die wissenschaftliche Organisation der Karrierewege. Eine Untersuchung der Reform des Hochschulzugangs und der veränderten Handlungsrechte bei der Hochschulzulassung lässt die Perspektive zu, die Hochschule und ihre Unterorganisationen (Fächer, Institute, Fakultäten) als *autonom agierende Organisationen und Akteure* zu betrachten. Den Hochschulen als Organisationen mehr Autonomie (insbesondere im Verhältnis zum Staat) zu geben, ist eine in der gesamten hochschulpolitischen Reformdiskussion schlagwortartige Forderung. Am Beispiel der Reform des Hochschulzugangs lassen sich dieser vergrößerte Autonomiespielraum und die daraus entstehenden Wirkungen konkretisieren und vor dem Hintergrund der in der Hochschulforschung aktuell diskutierten Steuerungsmodelle organisationssoziologisch aufbereiten.

Es ist das Ziel der folgenden Kapitel, in die Besonderheit der Hochschule als einem spezifischen Organisationstyp einzuführen, um daran anschließend klassische Erklärungsansätze der Organisationssoziologie in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Universität anzuführen. Im Zuge der *Governance- und New Public Management*-Debatten (vgl. Braun 2001, Jansen 2009) wird von den neueren Ansätzen der organisationstheoretisch ausgerichteten Hochschulforschung die *Hochschule als korporativer Akteur* in den Mittelpunkt gestellt, wobei insbesondere damit einhergehende Organisations- und Steuerungseffekte für das Hochschulsystem thematisiert werden. Der veränderte Hochschulzugang bedeutet für die unterschiedlichen Untersuchungseinheiten und -ebenen innerhalb und außerhalb der Hochschulen veränderten Steuerungs- und Organisationsbedarf. In diesem Zusammenhang wird auf den organisationssoziologisch relevanten Untersuchungsebenen fol-

genden Fragen nachgegangen: (1) Welche Rolle spielen die die Hochschulen umgebenden Akteure und Umwelten - Politik, Arbeitsmarkt, ZVS - bei der Reform der Zulassung? (2) Inwieweit wandeln sich durch die Einführung hochschuleigener Auswahlverfahren Fächer, Institute, Hochschulen und das Gesamthochschulsystem in „unternehmerisch“ kompetitive und marktgesteuerte Organisationen?

### **5.1 Die Hochschule als eine besondere Form von Organisation**

Moderne Gesellschaften sind Organisationsgesellschaften, in denen Organisationen und deren Akteure bei der Wahrnehmung gesellschaftlicher Funktionen eine herausragende Rolle spielen. Fast alle gesellschaftlichen Subsysteme (beispielsweise das Wirtschaftssystem, das Ausbildungssystem, das Wissenschaftssystem, das Gesundheitssystem) haben für spezielle Aufgaben bestimmte Formen von Organisationen herausgebildet.

„Der fundamental wichtige Bereich der Erziehung und Bildung ist ebenfalls in Organisationen verortet (Schulen, Universitäten). Auch erkenntnisgewinnende Tätigkeiten, bei denen man eher an einen Topos wie „Einsamkeit und Freiheit“ denkt, finden dort statt (Universitäten, Forschungsinstitute).“ (Girschner 1990, S. 41).

Dem soziologischen Verständnis nach definieren sich Organisationen durch folgende grundlegende Eigenschaften: bestimmbare Anzahl von Mitgliedern, hohe Zweckorientierung, Erreichung spezifischer Ziele, systematische Verfahren der Entscheidungsfindung, interne arbeitsteilige Rollengliederung. Organisationen stehen in ständiger wechselseitiger Beziehung mit ihrer sozialen Umwelt, und es finden Austauschprozesse statt (vgl. Girschner 1990).

Nach dieser Umschreibung handelt es sich bei Universitäten um Organisationen besonderer Größenordnung und besonderer Struktur- und Beziehungskomplexität: Die Organisationsmitglieder sind zahlreich und wechselnd. Sowohl wissenschaftliches Personal als auch Studierende zeichnen sich durch eine hohe Fluktuation aus. Als Großorganisation und öffentliche Einrichtung steht die Universität in komplexen Beziehungsverhältnissen insbesondere mit den Systemen Politik und Wirtschaft. Da die Universität ihre Existenz vor allem aus den sie umgebenden sozialen Systemen ableitet und legitimiert, kommt dem Verhältnis von Universitätsorganisation und Politik eine besondere Bedeutung zu. Die universitären und politischen Beziehungen und Austauschprozesse sind bisher traditionell durch staatliche Kontrolle und Steuerung einerseits und durch hochschulinterne Selbstverwaltung und Freiheit in Forschung und Lehre andererseits gekennzeichnet. Darüber hinaus ist die Universität auf den Staat als Finanzier angewiesen und muss sich bisher nach gesetzlichen

Rahmenbedingungen (Personal- und Haushaltsrecht, Prüfungsordnung und -verfahren, Hochschulzugang und -zulassung etc.) organisieren. Das Verhältnis Universität - Politik bewegt sich damit im Spannungsfeld von Abhängigkeit und Unabhängigkeit. Die Beziehung zum Wirtschaftssystem ist in zunehmendem Maße durch die Förderung mittels Zuwendung von finanziellen Mitteln gekennzeichnet und nicht zuletzt durch die Forderung nach berufsadäquaten Bachelor- und Master-Studiengängen.

### 5.1.1 Klassische organisationssoziologische Erklärungsansätze

Den organisationalen Besonderheiten von Universitäten widmen sich klassische und aktuelle organisationstheoretische Analysen, wobei sich die Klassiker auf die Innen- und/oder Außenbeziehungen der Universität und die Abgrenzung zu anderen Organisationsformen konzentrieren<sup>130</sup>: Henry Mintzberg (1979) beschreibt in Anlehnung an Max Weber Universitäten als „professionelle Bürokratien“ und grenzt deren Eigenschaften und Wirken von anderen Organisationstypen („*Machine Bureaucracy*“) ab. Eine weitere Besonderheit der Organisation Universität ist, dass die einzelnen Organisationseinheiten wie Fachgebiete und Institute als lose, dezentrale und autonome Struktur- und Organisationsteile innerhalb einer Universität nebeneinander bestehen. Sie brauchen einander weder für die Forschung oder für die Lehre noch für die Dienstleistung; eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist freiwillig möglich, aber nicht notwendig. Deswegen beschreibt Karl E. Weick (1976) in seinen strukturtheoretisch angelegten Überlegungen Universitäten als „*loosely coupled systems*“. Anknüpfend an Weick entwickeln John W. Meyer und Brian Rowan (1978) innerhalb ihrer institutionalistischen Theorie zu Organisationen die Annahme, dass sich Universitätsstrukturen nicht primär an den Erfordernissen der Arbeitstätigkeiten, sondern an den Vorstellungen der Organisationsumwelt über eine rationale, effektive und effiziente Organisationsgestaltung ausrichten. Universitäten sichern ihr Überleben als Organisationen, indem sie

„im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit als vertrauenswürdig und zuverlässig erscheinen (...) Je besser es der Universität gelingt, sich eine vom Wettbewerbsdruck freie Umwelt zu schaffen, um so eher kann sie auf Maßnahmen der internen Abstimmung und Kontrolle verzichten.“ (Engels 2001, S. 56).

Dass aber genau mangelnde interne Abstimmungsprozesse zwischen den Organisationseinheiten im Universitätssystem zu innerorganisationalen Friktionen und Innovations-

---

<sup>130</sup> Eine umfangreiche Darlegung der hier nur knapp skizzierten klassischen organisationstheoretischen Analysen zur Universität findet sich in Maria Engels: „Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft“ (2001, S. 30-51).

hemmnissen führen, thematisieren Michael D. Cohen, James G. March und Johan P. Olsen (1972). Sie beschäftigen sich mit inneruniversitären Planungs- und Entscheidungsabläufen und umschreiben diese als „organisierte Anarchien“, die es der Organisation Universität erschweren, zielgerichtete, rationale Entscheidungsprozesse zu entwickeln, und Entscheidungen häufig im „Mülleimer“ enden lassen („*Garbage Can Model*“).

Der Verdienst der klassischen Erklärungsansätze liegt darin, dass sie die besonderen Strukturen, Hierarchien und Funktionsweisen der Organisation Universität hervorheben und von denen anderer Organisationstypen abgrenzen. Die genannten Ansätze besitzen auch in der aktuellen Diskussion weiterhin eine Erklärungskraft (vgl. Meier 2009, S. 251 f., Baecker 2007, S. 113), da sich die von ihnen thematisierten konstitutiven Organisationsmerkmale der Hochschule trotz der zahlreichen reformatorischen Bewegungen<sup>131</sup> nach wie vor behaupten: So haben sich einige grundlegende strukturelle Einheiten der Universität - wie z. B. Fakultäten, Vorlesungen und Seminare, Lehrstühle, wissenschaftliche Nachwuchsrekrutierung, akademische Selbstverwaltung – bisher gegenüber allen Reformentwicklungen und -bemühungen behaupten können (vgl. Stichweh 2001, S. 347). Die größte Reformresistenz zeigt das deutsche Lehrstuhlssystem, das als universitäre Keimzelle auch noch eine Zeit lang überdauern wird, während die Fakultäten immer mehr so genannten *Departments* und *Schools* weichen. Die gegenwärtig deutlichste Reformforderung ist diejenige, den Staat als „dritten“ Akteur aus der Universität „herauszuhalten“ (Stichweh)<sup>132</sup>, um der Hochschule eine größere Reform- und Gestaltungsautonomie für eine notwendige Neu- und Weiterentwicklung zu verschaffen und staatliche Eingriffe in Forschung, Lehre und Studium zu minimieren. Vor diesem Hintergrund ändert sich das Ausmaß der Handlungsfähigkeit der Hochschule als autonom agierender Akteur.

### 5.1.2 Die reformierte Hochschule als korporativer Akteur

Die neueren Analysen organisationstheoretischer Ausrichtung knüpfen an die klassischen Vorarbeiten an, legen den Fokus aber gemäß der aktuellen Diskussion auf Konzepte, die

---

<sup>131</sup> Für Stichweh zeichnen sich deutsche Universitäten durch ihre „organisatorische Beharrungsfähigkeit“ aus: „Vergleichbare institutionelle Beharrungsfähigkeiten gibt es in anderen Funktionssystemen - außer im kirchlichen Bereich - kaum.“ (Stichweh 2001, S. 346 f.). Infolge des hohen Organisationsalters der deutschen Universitäten ergeben sich abwechslungsreiche Reformperioden, die von inneruniversitärer Erneuerung, Reformbestrebungen, aber auch von inneruniversitärer Stagnation zeugen. „Für die Organisation Universität scheinen Wandel und Nicht-Wandel gleichzeitig typisch: einerseits oftmals als ultrastabil bezeichnet, andererseits doch mitverantwortlich für viele gesellschaftliche Veränderungen.“ (Pellert 1999, S. 108)

<sup>132</sup> Die bisher erfolgten Reformen wie die Studienreform Bachelor/Master, Studiengebühren, Hochschulräte, Globalbudgets, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe und Professionalisierung der Leitungsstrukturen sind zum größten Teil auf politische Initiative „von außen“ bzw. „von oben“ zurückzuführen und nicht aufgrund inneruniversitärer Reformbestrebungen zustande gekommen.

sich an betriebswirtschaftliches, managementorientiertes Vokabular anlehnen: Universitäten als Organisationen werden in der Folge als *corporate*, *entrepreneurial*, *enterprise*, *service* oder *stakeholder model* bezeichnet (vgl. Enders 2008, S. 231 f.). Die Ausrichtung der Hochschulen nach unternehmensähnlichen Vorbildern zeigt sich unter anderem darin, dass inneruniversitäre Führungsabläufe inzwischen verstärkt *top down* organisiert werden, da der Hochschulleitung/dem Präsidium an zahlreichen Hochschulen eine neue Machtfülle in der Entscheidungskompetenz qua Hochschulsatzung zugesprochen wurde. Der von Weick beschriebene, dezentralisierte und autonome Aufbau im Binnenorganisationsgefüge der Hochschule besteht im Grundsatz nach wie vor (vor allem durch die fakultären Selbstverwaltungsrechte), allerdings fordern die politisch initiierten Exzellenz- und Eliteinitiativen verstärkt mehr Interdisziplinarität zumindest auf forscherscher Ebene (Clusterbildung), um als Organisation im Hochschulsystem insgesamt, aber auch auf Fachebene hinsichtlich Reputations- und Finanzeinwerbung erfolgreich zu bestehen.

Die Änderungen der organisationalen Rahmenbedingungen der Hochschulen vor dem Hintergrund der aktuellen, seit Mitte der 1990er Jahre sich abzeichnenden Reformen fasst Jürgen Enders (2008) wie folgt zusammen:

„Stichworte wie „Autonomie der Hochschulen“, „Profilbildung“, „Stärkung von Leitung und Management“, „Zielvorgaben und Rechenschaftslegung“ zeigen an, dass die **Hochschule als Organisation** im politischen Diskurs deutlich an Gewicht gewonnen hat und Adressat vielfältiger Reformvorhaben und Leistungserwartungen geworden ist. Es geht um nicht weniger als den Umbau der Hochschulen zu einem wichtigen Akteur in der Koordination des Hochschulsystems und seiner Außenbezüge (externe Governance) sowie den Umbau der Entscheidungsstrukturen und -prozesse innerhalb der Hochschulen (interne Governance). Die Hochschule als Organisation soll als korporativer Akteur aufgewertet werden, um eine wichtige Funktion in der Gesamtsteuerung des Systems zu übernehmen.“ (Enders 2008, S. 231, Hervorhebung durch M.T.).

Nach Schimank (2002, S. 33) sind für die Zusammensetzung und das Zusammenwirken korporativer Akteure folgende Punkte zu klären: (1) Wer darf Mitglied der Interessenorganisation werden? (2) Welche Zielsetzungen soll sie verfolgen, und mit welchen Mitteln? (3) Welche Beiträge in Gestalt bestimmter Einflusspotentiale sollen die individuellen Mitglieder für die Zielverfolgung der Interessenorganisation erbringen? (4) Wie wird deren interne Entscheidungsstruktur gestaltet? (5) Wie werden die Erträge der Interessenverfolgung auf die individuellen Mitglieder verteilt?

Die reale Handlungsfähigkeit des nach diesen Vorgaben zusammengeschlossenen korporativen Akteurs gestaltet sich allerdings je nach Organisationstyp unterschiedlich: „Das Kontinuum reicht von einer kaum gegebenen bis zu einer hohen kollektiven Handlungsfähigkeit. Ersterer Zustand trifft etwa auf „organizational anarchies“ (Cohen/March



1974), z. B. nicht wenige Hochschulen, zu.“ (Schimank 2002, S. 36). Diese Einschätzung lässt sich wohl auch bei der Fokussierung auf das Reformfeld Auswahlverfahren modifizieren, insofern die Auswahl der zukünftigen, studierenden Mitglieder in die Entscheidungshoheit der einzelnen Studienfächer fällt und die dort auswählenden Akteure (Auswahlkommissionen) eine kollektive Handlungsfähigkeit bei der Auswahl aufweisen.<sup>133</sup>

An diese einführenden Überlegungen soll im Folgenden angeknüpft werden, wenn der hochschulische Organisations- und Steuerungswandel, der von der Zugangsreform auf allen Ebenen der Hochschulen zu erwarten ist, erörtert wird. Zugrunde gelegt wird dabei die von Martin Abraham und Günter Büschges (2004, S. 83) beschriebene organisationssoziologische Forschungslogik, die bei der Fokussierung auf korporative Akteure drei mögliche Analyseebenen und unterschiedliche Aggregationsniveaus unterscheidet: die Makroebene der Organisationsumwelt, die Mesoebene der Organisation, die Mikroebene der Individuen. Von der Reform des Hochschulzugangs durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren sind alle drei Ebenen direkt betroffen und vor dem Hintergrund der prozessualen Forschungsperspektive folgende Fragen zu beantworten: Wie reagieren Akteure in und außerhalb der Hochschule bzw. die vor- und nachgelagerten Organisationen, von denen die Hochschulen als Organisationsumwelten umgeben sind, auf die Veränderung der Zulassungsregeln? Welche Folgewirkungen gehen von den vergrößerten Steuerungs- und Autonomiepotentialen - ausgelöst durch die Zugangsreform - auf die korporativen und individuellen Akteure der Organisationsumwelt der Hochschule(n) (Makroebene), auf die Institute, die Hochschulen und das Gesamthochschulsystem (Mesoebene) sowie auf die Studienbewerber (Mikroebene) aus?

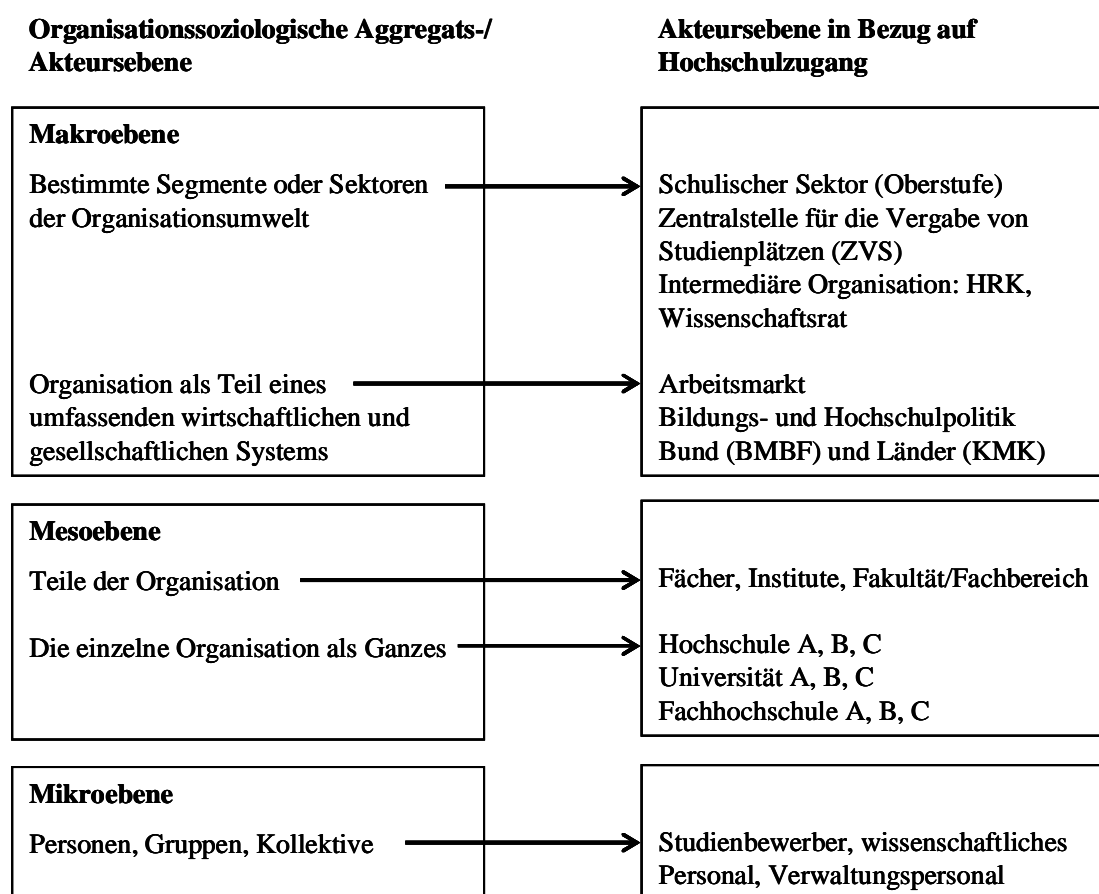
Folgende Abbildung soll einführend nochmals die Beziehungsdichte/-komplexität der Organisation Hochschule aufzeigen und veranschaulichen, dass die Reform des Hochschulzugangs eine Organisationsreform ist, die vielfältige Auswirkungen auf die unterschiedlichen Akteurs- und Aggregationsebenen innerhalb und außerhalb des Organisationsgefüges Hochschule/Hochschulsystem hat. Die organisationssoziologische Aggregats- und Akteursebene unterteilt sich in Makro-, Meso- und Mikroebene. Von jeder dieser Ebenen aus wird auf einen individuellen und kollektiven Akteur sowie eine Organisation oder jeweils mehrere verwiesen, die von der Reform des Hochschulzugangs in ihrem organisa-

---

<sup>133</sup> Dirk Baecker geht in seinen Überlegungen zur „nächsten Universität“ sogar noch weiter, wenn er meint: „Man wird feststellen, dass sich jede interne und externe hochschulpolitische Entscheidung auf ein einziges Problem beziehen und daran messen lassen wird, nämlich auf das Problem der hinreichenden Autonomie eines Studiengangs, sich eine fachliche Zuschneidung zu geben, um Studierende zu werben und sie auszuwählen.“ (Baecker 2007, S. 114)

tionalen Handeln und Interagieren betroffen sind. Für jede der Ebenen und Akteure sollen im Zusammenhang mit der Reform des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren organisationssoziologische Organisations- und Steuerungseffekte identifiziert werden.

*Abbildung 11: Hochschule/Hochschulzugang als Organisation*



*Quelle: Eigene Darstellung.*

## 5.2 Hochschulinterne Auswahlverfahren: Organisations- und Steuerungseffekte

Die Reform des Hochschulzugangs durch fachspezifische Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren stärkt die Hochschule als korporativen Akteur mit vergrößerten Handlungs- und Steuerungskompetenzen nachhaltig: Die einzelnen Hochschulen als aufnehmende Organisationen gewinnen durch das Recht auf eine eigenständige Festlegung der Zugangsregelungen neue und wesentlich autonomere Handlungs- und Steuerungspotentiale, was zur Folge hat, dass die derzeitigen Entscheidungs- und Organisationsstrukturen der Hochschulen und ihrer Fakultäten dem veränderten Steuerungsbedarf angepasst werden müssen. Bevor allerdings auf die Akteure Fächer, Institute und Hochschulen fokussiert wird, sollen

zunächst die die Hochschulen umgebenden Organisationen und Umwelten sowie deren Einflüsse und Reaktionen auf Auswahlverfahren betrachtet werden, denn in der Reform des Hochschulzugangs zeigt sich das Zusammenwirken und das Spannungsverhältnis, in dem sich hochschulexterne und -interne Akteure und deren Handlungen und Intentionen bewegen.

### 5.2.1 Makroebene der Organisationsumwelt Hochschule

Die Organisationsumwelt der Hochschule besteht aus zahlreichen Außenbeziehungen, die sich durch eine unterschiedliche Reichweite an Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten auszeichnen: Hochschulische Organisations- und Austauschbeziehungen bestehen zwischen den einzelnen Hochschulen untereinander sowie zu außeruniversitären Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen, zu Wissenschafts- und Kultusministerien, zu Unternehmen und intermediären Organisationen<sup>134</sup>.

Auf der *Makroebene* der Organisationsumwelt sind diejenigen Umweltbedingungen zu beachten, die das Hochschulsystem und die einzelnen Hochschulen in der Frage des Hochschulzugangs in außenwirksame Zusammenhänge einbetten: Von Relevanz sind der Arbeitsmarkt als aufnehmende Organisation und die Schule als abgebende Organisation sowie Einflüsse des bildungs- und hochschulpolitischen Systems aufgrund der rechtlichen und politischen Vorgaben für die Zulassung zu einem Studium (vgl. Kapitel 2).<sup>135</sup> Diese umfassen vor allem die bisherigen rechtlichen Regelungen, wie sie das Hochschulrahmengesetz, die Landeshochschulgesetze (konkurrierende und kooperative Gesetzgebung) und die einzelnen Hochschulsatzungen vorsahen. Die politische Umwelt als „altes Entscheidungssystem“ (Pasternack 2008, S. 195) gab in der Frage des Hochschulzugangs einen restriktiven Rahmen vor, der sich am Kapazitätsrecht und Curricularnormwerten orientierte und somit eine hohe staatliche Regulierungsdichte bei der Hochschulzulassung vorsah.

„Seit jeher zeichnet sich das deutsche Hochschulsystem durch den starken staatlichen Einfluss auf die operationalen Entscheidungen an den Universitäten aus. Ob es sich um Lehrpläne, kameralistische Haushaltsführung, Personalrecht oder Zulassungsbeschränkungen handelt: Der Staat ist der maßgebliche Akteur.“ (Braun 2001, S. 249).

---

<sup>134</sup> Die wichtigsten intermediären Einrichtungen im wissenschaftlichen Umfeld der Hochschulen sind der Wissenschaftsrat, die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), der Deutsche Akademische Austausch Dienst (DAAD), das Deutsche Studentenwerk (DSW), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

<sup>135</sup> Von Bedeutsamkeit auf der Makroebene sind darüber hinaus auch die für den Hochschulzugang festgestellten Kennzahlen wie nationale und internationale Studienanfängerstatistiken (vgl. Kapitel 3), die dem gesellschaftspolitischen Anspruch auf Öffnung der Hochschulen für alle Bevölkerungsschichten quantitativen Ausdruck verleihen.

Letztendlich wird und muss sich das politische System für den Hochschulzugang immer ein gewisses Maß an Mitsprache und Regulierungsentscheidung vorbehalten, da der Anspruch auf einen Studienplatz grundgesetzlich verankert ist sowie die Bereitstellung und Finanzierung der Studienplätze durch den Staat gesichert werden. Trotzdem war es maßgeblich die Entscheidung der politisch aktiven Akteure, den Hochschulen als Organisationen mehr Autonomie in der Frage des Hochschulzugangs zuzugestehen und die Studienplatzvergabe auch hinsichtlich der bundesweiten Beschränkungen zu deregulieren. Durch die Lockerung der strikten staatlichen Vorgaben und rechtlichen Regelungen im Bereich Hochschulzugang stellt sich die Frage, wie die Organisationsumwelt der Hochschulen auf diese neu gewonnenen Freiheitsgrade in der Auswahl der Studierenden reagiert und welche Auswirkungen diese Deregulierung möglicherweise für die relevanten Organisationen haben?

Im Zusammenhang mit hochschulinternen Auswahlverfahren lassen sich folgende organisationsrelevante Rückschlüsse ziehen: Im Hinblick auf die Schulen als abgebende Organisationen könnte die Tendenz dahin gehen, dass diese ihre bisherige machtvolle *sorting function* als Organisation durch die Vergabe des Berechtigungszertifikats Abitur für den Hochschulzugang verlieren und ihre Anschlussfähigkeit an die Hochschulen neu strukturieren müssen (vgl. Kapitel 2.4).

Für den Übergang Hochschule in den Arbeitsmarkt sind die damit zusammenhängenden Fragen zu stellen, inwieweit Rückwirkungen der Arbeitsmärkte auf die Studentenauswahl und somit die auswählenden Hochschulen bestehen: In welchem Umfang antizipieren die Hochschulen und die einzelnen Fächer bei der Auswahl ihrer künftigen Studierenden schon diejenigen Qualifikationen und Anforderungen, die der Arbeitsmarkt (zukünftig) erwartet (Qualitätsproblem)? Gelingt es durch die gezielte Auswahl besser, nach den künftigen Anforderungen des Arbeitsmarktes auszubilden? Befördern die Flexibilisierung und Deregulierung der Hochschulzulassung die Fähigkeit der Hochschulen zur fachlich besseren (Aus-)Bildung der Studierenden und damit zur flexibleren Reaktion auf künftige qualifikationsspezifische Arbeitsmarkt- und Berufsfeldentwicklungen?<sup>136</sup> Für den Übergang Hochschule-Arbeitsmarkt muss wohl einschränkend festgehalten werden, dass die Steuerungsfunktion über Auswahlverfahren in ihrer Wirkung nicht überzubewerten ist,

---

<sup>136</sup> Für die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung könnten sich durch die Verlagerung der Planungsentscheidung über die Studienplatzvergabe auf die Hochschulen die Rahmenbedingungen der quantitativen Prognose- oder Planungsfähigkeit hinsichtlich des Arbeitsmarktbedarfs deutlich verbessern. Ein Forschungsdesiderat der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ist es, im Moment noch keine empirisch und methodisch fundierten Informationen über die Präferenzbildung der Wirtschaft im Hinblick auf die Qualität des Studiums und des Abschlusses an unterschiedlichen Hochschulen zu besitzen und analysieren zu können (vgl. Schmid 2003, S. 121 ff.).

da der Arbeitsmarktbezug und die erforderlichen Berufsfähigkeiten erheblich nach Fächern variieren (vgl. dazu Buttler 2003, S. 77 ff.).<sup>137</sup>

Eine Entlastungsfunktion durch die hochschulinternen Auswahlverfahren erfahren hieraus möglicherweise die einzelnen Wirtschaftsorganisationen: Diese könnten in Zukunft darauf verzichten oder ihre Aktivitäten vermindern, ihrerseits aufwendige Zugangsprozedere für Hochschulabsolventen (beispielsweise durch Assessment Center) durchzuführen, wenn durch die Zulassung zu einem bestimmten Studienfach und durch das Absolvieren einer spezifischen Hochschulausbildung bereits eine fachliche und persönliche (Vor-) Qualifikation des Bewerbers<sup>138</sup> signalisiert wird und sich als hinreichender Platzierungseffekt auf dem Arbeitsmarkt niederschlägt. Für das Interagieren aller drei Organisationen (Schule, Hochschule, Wirtschaft) gilt es aufzuzeigen, wie die Informations-, Orientierungs- und Beratungsangebote für Studienanfänger, Studierende und Absolventen verbessert werden können. Generell ist zu prüfen, in welcher Weise den Schulen, den Hochschulen sowie den Arbeitsagenturen und *career services* als Multiplikatoren in diesem Prozess Aufgaben übertragen werden können.

Auf der Makroebene der Organisationsumwelt gibt es neben Schul- und Arbeitsmarktorganisationen eine spezifische Organisation, die unmittelbar mit dem Zugang zur Hochschule in Verbindung steht und deren Abschaffung im Zuge der Einführung von Auswahlverfahren eingefordert wurde (Klös 2003, S. 128): die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS). Die ZVS spielte bisher bei der Vergabe der Studienplätze in den so genannten ZVS-Fächern eine intermediäre Verteilerrolle zwischen Studienbewerbern und Hochschulen. Im Zuge der Reform des Hochschulzugangs wird ihr eine neue Funktion als Serviceeinrichtung für die Hochschulen auf der einen Seite und die Studienbewerber auf der anderen Seite als zwischengeschaltete Organisation bei der Studienplatzvergabe zugewiesen. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Exkurs die Umwandlung der ZVS zu einer Serviceeinrichtung thematisiert.

### ***Exkurs: Die organisationale Neuausrichtung der ZVS zur Serviceagentur***

Eine der ersten und öffentlich thematisierten Nebenfolgen der Änderungen in den Zulassungsverfahren ist die bereits im Abschnitt 2.3.2 erörterte Problematik der Mehrfachbewerbungen und der in den NC-Fächern unbesetzt bleibenden Studienplätze. Derzeit können

---

<sup>137</sup> Eine verstärkt prozessuale Betrachtungsperspektive auf das Zusammenwirken von Arbeitsmarkt- und Hochschulpolitik fordern im Zuge der ablaufenden Hochschul- und Studienreformen alle Autoren in dem von Bensel, Weiler und Wagner herausgegebenen Band zu „Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik“ (2003).

<sup>138</sup> Weiteres Qualitätskriterium dürfte die Reputation der Hochschule in dem jeweiligen Fachgebiet sein.

die Universitäten in den bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin und Zahnmedizin<sup>139</sup> bis zu 60% ihrer Studierenden selbst auswählen. Nach bisherigen Erfahrungen kommen auf einen Studienplatz in den genannten ZVS-Fächern drei Bewerber (Vergabe für WS 2003/04, Müller 2007, S. 85). Dies führt zu Mehrfachbewerbungen, Mehrfacheinschreibungen, komplizierten Nachrückverfahren oder Freibleiben von Studienplätzen. Von diesem organisatorischen Missstand betroffen sind dabei sowohl die Hochschulorganisationen selbst als auch die Studienbewerber. Aufgefordert zur Lösung des Problems sind die zuständigen hochschulpolitischen Organisationen und Akteure auf Bundes- und Länderebene (BMBF und KMK).

Als Gemeinschaftseinrichtung der Bundesländer 1973 gegründet, oblag es der ZVS, die Studienplätze nach festgelegten Regeln zu verteilen. Die wichtigste Entscheidungsgrundlage für die Vergabe stellten die vorhandenen oder aber erschöpften Kapazitäten der einzelnen Fächer/Hochschulen dar. Weitere Entscheidungsgrundlagen für die Vergabe und den Erhalt eines ZVS-Studienplatzes bildeten Leistungs- sowie Sozialkriterien der Studienberechtigten (Abiturnote, Wartezeit, Wohnort). Die ZVS vergab und verteilte „ihre“ Studienplätze in der Annahme eines qualitativ gleichwertigen Ausbildungsniveaus aller Hochschulen und deren Studiengänge.

„Wegen des hochgradig bürokratischen Charakters des Zulassungswesens liegt ein Großteil der verbleibenden Entscheidungen bei *Verwaltungskräften*, die entweder in den jeweiligen Zulassungsstellen der Hochschulen oder bei der ZVS beschäftigt sind. Das liegt daran, daß die Hochschulzulassung in Maßgabe der einschlägigen Gerichtsurteile, Gesetze und Verordnungen primär ein Verwaltungsakt ist, bei dem es darum geht, die vorhandenen Vorschriften ordnungsgemäß „abzuarbeiten“. (...) Aber fachliche Kenntnisse, die einen inhaltlichen Bezug zum angestrebten Studium aufweisen, sind dafür nicht notwendig. Folglich spielt der *Lehrkörper*, also insbesondere die Professorenschaft, in den meisten Bereichen keine Rolle.“ (Schmidt/Hartmann 1997, S. 29 f.).

Von Seiten der Hochschulpolitik (allen voran den Ländern Baden-Württemberg und Bayern, vgl. Kapitel 2), einzelner Hochschulen und deren Präsidenten/Rektoren selbst wurde die so beschriebene bürokratische Vergabepolitik seit den 1990er Jahren zunehmend kritisiert. So forderte beispielsweise die „Grundsatzklärung zur zukünftigen Studienplatzvergabe“ der HRK aus dem Jahr 1993, die bestehenden rechtlichen Möglichkeiten für die Mitwirkung der Hochschulen voll auszuschöpfen und die Diskussion zwischen Bund, Ländern und Hochschulen zu intensivieren, um die Autonomie der Hochschulen bei den Zulassungsverfahren wieder herzustellen. Da bei der Vergabe der Studienplätze durch die ZVS die Abiturnote die maßgebliche Entscheidungsgrundlage bildet, wurde dies mit am häu-

---

<sup>139</sup> Seit dem Sommersemester 2005 werden die Studienplätze im Studiengang Betriebswirtschaftslehre nicht mehr über die ZVS vergeben (Ausnahme: Universitäten in NRW).

figsten als Kritikpunkt vorgebracht.<sup>140</sup> „Wir haben auch schon Bewerber mit mittelprächtigem Abitur aufgenommen, weil uns ihre Perspektive überzeugt hat“, so der Präsident der TU München Wolfgang Herrmann.<sup>141</sup> Diese Stellungnahme deutet darauf hin, dass die Hochschulen und deren Lehrkörper die fachliche Entscheidungsverfügung darüber erlangen wollen, welcher Persönlichkeitstyp unter den Studienberechtigten welches Studium aufnimmt und nach ihrer Auffassung und ihren fachlichen und personellen Zulassungskriterien geeignet ist, das Studium an der jeweiligen Hochschule erfolgreich durchzuführen.

Als Organisation hat sich die ZVS (und ihre Träger) gegen ihre Entmachtung und in Einzelfällen geforderte vollkommene Abschaffung ihrer Entscheidungskompetenzen bei der Vergabe der Studienplätze gewehrt, was eine unter organisationssoziologischen Gesichtspunkten nachvollziehbare Reaktion ist: So ist es ein Grundbedürfnis von Organisationen, ihre Existenz und ihre Funktionstüchtigkeit über die Zeit zu bewahren, ohne zu signifikanten Änderungen der Organisationsstrukturen gezwungen zu sein. Die ZVS als Organisation war folglich nicht von innen heraus an ihrer Reorganisation - ausgelöst durch die Reform des Hochschulzugangs und der Studienplatzvergabe - interessiert. Nur durch Druck aus der Organisationsumwelt<sup>142</sup>, indem einige Bundesländer ankündigten, sich aus der Trägerschaft der ZVS zurückzuziehen und in letzter Konsequenz den Staatsvertrag zu kündigen, sowie durch die endgültige Änderung der maßgeblichen Vorgaben im HRG vollzog sich der von außen initiierte organisationale Wandel der ZVS und damit der ihrer Aufgaben- und Entscheidungsfelder.

In der Diskussion um die Entscheidungskompetenz und -reichweite der ZVS zeigt sich, dass das organisationale Geflecht von Zuständigkeiten und Mitwirkung der verschiedenen hochschulpolitischen Akteure innerhalb einer Organisation ambivalente Folgen haben kann (vgl. Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 22.06.2006): Der entscheidende Akteur innerhalb der ZVS ist der Verwaltungsausschuss, dem als Mitglieder Vertreter der für Hochschulfragen zuständigen Ministerien der Länder angehören. Der Bund ist im Verwaltungsausschuss mit einer beratenden Stimme vertreten. Der Verwaltungsausschuss beschließt letztendlich alle wichtigen Richtlinien und Regularien, nach der die ZVS ihre Aufgaben in der Studienplatzvergabe zu bewältigen hat (unter anderem die

---

<sup>140</sup> Schlagwörter, die die Kritik gegenüber der ZVS rhetorisch untermauern sollen, lauten: „zentrale, bildungspolitische Planwirtschaft“, „Studentenlandverschickung“, „bürokratisches Monster“, „das letzte Kuba“. Eine weitere Nebenfolge des Vorgehens der ZVS bei der Studienplatzvergabe ist die Internetseite „ZVS-Opfer“, auf der ein Tausch von Studienplätzen stattfindet.

<sup>141</sup> Quelle: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/17355/>, aufgerufen am 30. März 2009.

<sup>142</sup> Der Begriff der Organisationsumwelt trifft im Falle der ZVS nicht ganz zu, da sich die ZVS-Gremien aus Mitgliedern dieser Organisationsumwelt zusammensetzen und diese die faktische Entscheidungsmacht innerhalb der Organisation besitzen.

Ausarbeitung der Vergabeverordnung sowie der Kapazitätsverordnung). Die Vertreter der ZVS sind in den Gremien selbst nicht stimmberechtigt.<sup>143</sup> Der Beirat der ZVS setzt sich aus denjenigen Vertretern zusammen, die von den staatlichen Hochschulen des Landes delegiert werden, und ist empfehend tätig. Diese bildungshistorische Konstruktionsentwicklung der ZVS (und ihres Organigramms) zeigt deutlich, dass den Hochschulen keine direkte Mitsprache im Prozess der Studienzulassung zugebilligt wurde, insofern diese Entscheidungen weitgehend von der politischen Administration getroffen wurden.

Der entscheidende Akteur der ZVS ist folglich der Verwaltungsausschuss. Dessen Entscheidungsautorität wurde in der seit Ende der 1990er Jahre lauter werdenden Diskussion um das verstärkte Auswahlrecht der Hochschulen deutlich: So trat der Verwaltungsausschuss 2001 dem Votum des ZVS-Beirats, der die Interessen der Hochschulen vertritt und für eine deutliche Ausweitung der Studierendenauswahl durch die Hochschulen stimmte, ablehnend gegenüber. Aber auch innerhalb des Verwaltungsausschusses und somit zwischen den Bundesländern gab es unterschiedliche Vorstellungen über die künftige Vergabepraxis und den Status der ZVS: Am weitesten ging Baden-Württemberg mit seiner Forderung, den Hochschulen gegenüber der ZVS ein primäres Auswahlrecht zu gewähren und die Hochschulauswahlquote zu erhöhen. Das Bundesland drohte 2002 mit der Kündigung des Staatsvertrages über die Zuständigkeiten der ZVS. Eine Reform aus dem Inneren der Organisation heraus war (und ist) vor dem Hintergrund der differierenden Interessensauffassungen und der unterschiedlichen hochschulpolitischen Zielsetzungen der Länder in Bezug auf das Vergabesystem für die Studienplätze nicht zu erwarten. Aus organisationssoziologischer Sicht heraus hat es die ZVS im Laufe der Jahre versäumt (oder es nicht erreicht), sich eine fachliche, organisationale Autorität (bzw. Autonomie) gegenüber den Ländern zu verschaffen, um in einem konsensualen Prozess mit den Hochschulen und deren zunehmendem Autonomieinteresse neue Verfahren der Zulassung zu kreieren.

2003 stellte die KMK in ihren „Eckpunkten für die Neuordnung der Hochschulzulassung“ die beiden konkurrierenden Ländermodelle<sup>144</sup> Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens zur Studienplatzvergabe durch die ZVS vor. Als entscheidend für die Bund-Länder-Einigung um das Auswahlrecht und die Einschränkung der zentralen Vergabe durch die ZVS sind aber die Empfehlungen des Wissenschaftsrats 2004 zu bewerten:

<sup>143</sup> Die Leitung der Zentralstelle obliegt dem Direktor, der die ZVS gerichtlich und außergerichtlich vertritt und die Geschäfte führt. Im Jahr 2008 beschäftigte die ZVS rund 120 Bedienstete.

<sup>144</sup> Das Modell von Baden-Württemberg sah vor, dass die Hochschulen bis zu 50% der Studienplätze selbst vergeben; das Modell von Nordrhein-Westfalen ging von einer Vorabquote von 25% für die Abiturbesten aus. Diese beiden Modelle konkurrierten darüber hinaus auch in der Frage, welche Organisation für die Zuweisung der Studienplätze maßgeblich sein sollte: die auswählenden Hochschulen (Modell Ba-Wü) oder die Schulen mit „ihrem“ Abitur (Modell NRW).



„Das vom Wissenschaftsrat empfohlene Verfahren, die Vergabe von Studienplätzen den Hochschulen zu übertragen, erfordert weiterhin ein auf das Notwendige beschränktes Maß an zentraler Koordination. Der Wissenschaftsrat spricht sich deshalb dafür aus, die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) und ihre Tätigkeit nach dem Vorbild des englischen *Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)* umzugestalten und ihr künftig insbesondere [...] Aufgaben als Dienstleistung für Hochschulen und Bewerber zu übertragen.“ (Wissenschaftsrat 2004, S. 52 f.).

Der Beirat der ZVS als die Vertretung der Hochschulen im Vergabeverfahren begrüßte die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neugestaltung des Hochschulzugangs. Insbesondere befürwortete der Beirat, dass die Hochschulen das Recht erhalten sollen, den überwiegenden Teil der Studierenden selbst auszuwählen. Der Beirat forderte Bund und Länder auf, sich auf dieser Grundlage schnellstmöglich zu verständigen und die erforderlichen rechtlichen Grundlagen zu schaffen. Im Rahmen der Neugestaltung der Hochschulzulassung schlug der Beirat vor, einen zentralen Bewerbungsdienst zu schaffen, der allen Hochschulen Dienstleistungen für die Bearbeitung der Bewerbungen anbietet. Der Aufbau dieser Einrichtung sollte die Erfahrungen, Kompetenzen und die Ressourcen der ZVS nutzen. Der gemeinsame Bewerbungsdienst könnte insbesondere die Hochschulen von der Bearbeitung von Mehrfachbewerbungen, von der Prüfung formaler Voraussetzungen und der Gewichtung einzelner Schulnoten entlasten. Für die Studienbewerber wäre der gemeinsame Bewerbungsdienst geeignet, Informationsmöglichkeiten zu bündeln, mit einem einzigen Antrag alle Zulassungschancen auszuschöpfen und die Aufnahme in eine Hochschule zu beschleunigen.

Auch die Länder nahmen die Empfehlungen des Wissenschaftsrates auf und die KMK verabschiedete im Dezember 2007 den Entwurf eines entsprechenden Staatsvertrages<sup>145</sup>. Das Ziel des Staatsvertrages besteht darin, die ZVS in eine Serviceeinrichtung für Hochschulzulassung umzuwandeln. Die gemeinsame Einrichtung der Länder mit der Bezeichnung „Stiftung für Hochschulzulassung“ wird als Stiftung des öffentlichen Rechts am bisherigen Sitz der ZVS in Dortmund arbeiten. Die Funktion der Stiftung ist es - wie vom Beirat vorgeschlagen -, Bewerber bei der Studienplatzwahl und Hochschulen bei der Durchführung der Zulassungsverfahren zu unterstützen. Die einzelnen Hochschulen entscheiden darüber, inwieweit sie das Angebot der Stiftung nutzen wollen. Ziel der Einrichtung ist es, die Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zu vereinfachen und zu beschleunigen.

---

<sup>145</sup> Staatsvertrag über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 05.06.2008. Der Staatsvertrag wurde am 06.03.2008 von den Ministerpräsidenten beschlossen und unterzeichnet. Der Staatsvertrag und das Stiftungsgesetz müssen nun von den einzelnen Bundesländern ratifiziert werden.

Diese idealtypisch gewünschte Umwandlung und Reorganisation der ZVS zur Stiftungs- und Serviceagentur und die zeitgleich stattfindende Ausweitung des Rechts der Hochschulen, sich 60% ihrer Studierenden selbst auszuwählen, sind in einer ersten Bestandaufnahme kritisch zu bewerten. Als Hauptproblem kristallisiert sich heraus, dass viele Studieninteressierten sich bei mehreren Hochschulen für das von ihnen gewünschte NC-Studienfach bewerben. Dadurch entstehen ein Informationsdefizit über besetzte und unbesetzt bleibende Studienplätze und ein hoher administrativer Aufwand für die Hochschulen durch Nachrückverfahren. Im Gegensatz zum „alten System“ der zentralen Studienplatzvergabe kann die ZVS nun die Informationen über angenommene und unbesetzt bleibende Plätze nicht mehr einheitlich erfassen. Die zugleich zuständigen und betroffenen Akteure - Hochschulen (vertreten durch die HRK) und ZVS - schoben sich gegenseitig die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für das seit der 60%-Hochschulquoten-Regelung entstandene „große Campus-Chaos“<sup>146</sup> bei der Studienplatzvergabe zu. „Dass es so weit gekommen ist, liegt weder an der HRK und an den Hochschulen noch an der Kultusministerkonferenz, sondern an der ZVS, die das von ihr selbst vorgelegte Übergangsverfahren nicht fristgerecht umsetzen konnte“, so die Aussage der HRK-Präsidentin Margret Wintermantel im Januar 2009.<sup>147</sup>

Die ZVS ihrerseits sieht sich mit der Problematik konfrontiert, dass die Länder ihren Hochschulen freigestellt haben, sich am bundesweiten Serviceverfahren bei der Vergabe der Studienplätze zu beteiligen. Dies hat zur Folge, dass im „vergangenen Jahr [2008] sich daran jedoch nur vier Universitäten und acht Fachhochschulen beteiligt“<sup>148</sup> hatten. In einem vom BMBF initiierten Krisengespräch im Februar 2009 mit allen Verantwortlichen verständigten sich KMK, HRK und ZVS auf eine Übergangslösung bei der Studienplatzvergabe (unter anderem die Einrichtung einer Internet-Börse für noch unbesetzte Studienplätze). Wirksam ist das (Übergangs-)Verfahren allerdings nur, wenn alle Hochschulen sich daran durch Rückmeldung über besetzte und offengebliebene Studienplätze beteiligen. Eine politische Durchsetzung - im Sinne von Zwang - durch ein einheitliches Bundesgesetz<sup>149</sup>, an welches sich alle Hochschulen halten müssten, ist nicht in Aussicht und würde ja auch gerade dem Ziel widersprechen, die Autonomie der Hochschulen in ihren Auswahlbe-

<sup>146</sup> Überschrift der *ZEIT* zu einem Artikel von Jan-Martin Wiarda, erschienen am 16.10.2008 (Ausgabe Nr. 43, S. 81) über die Neuorganisation der Studienplatzvergabe durch die ZVS und die ungelösten Probleme der Mehrfachbewerbung.

<sup>147</sup> Pressemitteilung der HRK vom 28.01.2009, [http://www.hrk.de/de/presse/95\\_4752.php](http://www.hrk.de/de/presse/95_4752.php).

<sup>148</sup> Zitiert aus den HIS-Hochschulnachrichten am 30.01.2009: „Erneut Zulassungs-Chaos? Bundeseinheitliche Regelungen gefordert“, [http://www.his.de/presse/archiv\\_hn/ganze\\_pm?pm\\_nr=422](http://www.his.de/presse/archiv_hn/ganze_pm?pm_nr=422).

<sup>149</sup> Im Sinne der rechtlichen Regelungen der Föderalismusreform 2006 ist der Bund nach wie vor für die Zulassung verantwortlich. Eine Diskussion, warum eine bundesweite Regelungskompetenz politisch schwer zu erreichen ist, zeigt Kapitel 2.3.3 der vorliegenden Arbeit auf.

fugnissen auszuweiten. Vorgeschlagen wird, die Hochschulen mittels Verträgen oder Zielvereinbarungen im Rahmen des Hochschulpakts an der neuen Vergabepraxis zu beteiligen.<sup>150</sup>

Im Idealfall sollen die Hochschulen zukünftig die von ihnen in den Mangelfächern ausgewählten Studienanfänger der ZVS melden, damit die begehrten Plätze nicht mehr blockiert werden. Außerdem übernimmt die ZVS als Serviceeinrichtung die Funktion der Informationsvermittlung, um Studieninteressierte und Bewerber über die verschiedenen Studienmöglichkeiten an den deutschen Hochschulen und über die unterschiedlichen Zulassungsverfahren zu informieren. Dieses koordinierte Vorgehen und Zusammenspiel der Hochschulorganisationen und der ZVS ist notwendig, wenn die dezentrale Vergabe der Studienplätze durch die Hochschulen selbst langfristig beibehalten wird und somit die Studienbewerber von Hochschule zu Hochschule auf unterschiedliche Verfahren und Kriterien, schwer überschaubare bürokratische Hindernisse und (in Einzelfällen) Gebührenforderungen für Auswahlgespräche und Tests treffen.

Am Beispiel der ZVS zeigt sich, dass bei der Entflechtung und Deregulierung von Entscheidungsprozessen im Hochschulbereich und im Speziellen beim Hochschulzugang unterschiedliche Interessen und Lösungsbereitschaften der beteiligten Akteure zu beobachten sind. Der Reorganisationsprozess der ZVS von einer reinen Verwaltungs- zu einer Serviceorganisation und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse offenbaren Merkmale, die Cohen, March und Olsen im *Garbage Can-Modells* vorgefunden haben:

Cohen, March und Olsen beschreiben Entscheidungsprozesse in Organisationen als organisierte Anarchien, die durch das zufällige zeitliche Zusammentreffen von Entscheidungsgelegenheiten, Teilnehmern, Problemen und Lösungen bestimmt sind. In ihrem Beitrag *„Garbage Can Model of Organizational Choice“* (1972) wird herausgestellt, dass Organisationen als organisierte Anarchien wirken, wenn sie folgende Eigenschaften und Randbedingungen aufweisen: unklare Ziele und unterschiedlich gelagerte Präferenzen, unsichere Mittel und Technologien sowie wechselnde Teilnehmer und Aufmerksamkeiten (*ambiguity*). Der *Garbage Can*-Ansatz nimmt an, dass Entscheidungen ein Produkt mehrerer relativ unabhängiger Ströme innerhalb von Organisationen sind: „Formal organizations are often loosely coupled.“ (March/Olsen 1976). Diese Konstellation trifft auf die Organi-

---

<sup>150</sup> Im März 2009 einigten sich Bund, KMK und HRK auf ein gemeinsames Vorgehen bei der Vergabe von Studienplätzen in den örtlich zulassungsbeschränkten Studienfächern. Ab dem Wintersemester 2009/10 gelten für die Studienplätze in den NC-Fächern einheitliche Bewerbungstermine (15. Juli). Studienplätze, die bis Ende August noch unbesetzt sind, werden über das Internet in einer „Börse“ ausgeschrieben. Studienbewerber, die noch keinen Studienplatz erhalten haben, können sich dann direkt um die freien Plätze bei den Hochschulen bewerben.

sation ZVS und die in ihr entscheidenden und voneinander unabhängigen, nur über die Gremienarbeiten lose gekoppelten Akteure Bund, Länder, Hochschulen und ZVS selbst zu.

Von entscheidender Bedeutung bei ablaufenden Entscheidungsprozessen sind die vier Strömungen von (1) Problemen, (2) Lösungen, (3) Entscheidungsgelegenheiten und (4) Teilnehmern. Entscheidungsprozesse können sich dabei in drei unterschiedlichen Varianten vollziehen: Entscheidung durch Lösung, Übersehen und Flucht. Übertragen auf die Zulassungsproblematik und die Umwandlung der ZVS zeigt sich, dass die wichtige Entscheidung zwischen KMK und HRK, ein gemeinsames Verfahren bei der Studienplatzvergabe mit Hilfe der ZVS zu beschließen, nicht zur Problemlösung beim „Chaos“ der Studienplatzvergabe in den bundesweit beschränkten Fächern führt(e). Vielmehr organisieren und reorganisieren sich die Probleme, Entscheidungen und Teilnehmer im gesamten Prozess der ZVS-Umwandlung und der neuen Vergabepaxis in einem dynamischen Prozess von organisationaler Steuerung und Kontrolle zwischen den beteiligten Entscheidern (Länder und Hochschulen). Dabei werden verbindliche Absprachen vermieden, was auf die unterschiedlichen Interessenlagen und Wertvorstellungen über den Zugang zu Hochschulen zurückzuführen ist. „Je mehr Akteure sich in einer bestimmten Gestaltungsarena tummeln, je weiter ihre Interessen und Zielsetzungen auseinander gehen und je symmetrischer die Machtpotentiale verteilt sind, desto wahrscheinlicher wird ein transintentionales Ergebnis der Auseinandersetzung.“ (Schimank 2008, S. 159). Innerhalb der Entscheidungsprozesse über die Reorganisation der ZVS fehlt ein koordinierender, machtvoller Entscheider, der die übergeordnete Organisation der Lösungsfindung übernimmt.

So offenbart die Reform der ZVS mit dem Ziel ihrer Umwandlung zur Serviceeinrichtung, dass der Bund aufgrund mangelnder Gesetzgebungskompetenzen in gewissem Sinne tatenlos bleibt und nur als eine Art Mediator zwischen den Akteuren Bundesländer, Hochschulen und ZVS vermitteln kann. Die Bundesländer und Hochschulen untereinander wiederum verfolgen unterschiedliche Ziele und Lösungen in der Frage der Zulassung. Die letztendliche Lösung des Problems der Anwendung eines Serviceverfahrens durch die ZVS bei der Zulassung scheint zwar inzwischen gefunden, allerdings liefen Entscheidungsverfahren und -prozesse relativ unübersichtlich und nicht zielgerichtet ab, woraus dann so genannten „Mülleimer-Entscheidungen“ resultierten. Ein abgestimmtes Verfahren der Zulassung („dialogorientiertes Serviceverfahren“) unter Einbezug aller relevanten Akteure - und somit nach Schimank als transintentionales Ergebnis zu bezeichnen - wurde schließlich im März 2009 vereinbart. Gemäß dem *Garbage Can*-Ansatz fand der Entscheidungsprozess über die Zukunft der Organisation ZVS eine Lösung - entlang der Annahme von Cohen,

March und Olsen, dass Probleme in Organisationen zwar häufig gelöst werden, aber selten durch eine erste getroffene Entscheidung.

### 5.2.2 Mesoebene: Fächer, Hochschulen und das Gesamthochschulsystem

Auf der *Mesoebene* der Organisationsanalyse gilt es, die spezifischen Merkmale - Größe, Strukturmerkmale, Ziele - der untersuchten Organisation(en) in die Analyse einzubeziehen. Dabei ist es für die vorliegende Untersuchung folgerichtig, sich nicht nur die Wirkungen eines reformierten Hochschulzugangs auf das Gesamthochschulsystem oder die einzelne Hochschule A, B, C zu betrachten, sondern darüber hinaus der Frage nachzugehen, wie das einzelne Fachgebiet als Akteur mit der neuen Entscheidungsfreiheit „Studierendenauswahl“ umgeht. Folgende Vorannahmen werden getroffen:

Erstens ist davon auszugehen, dass der Akteursstatus des *Gesamthochschulsystems* von den veränderten Zugängen zum Hochschulstudium berührt werden, auch wenn sich - trotz der grundsätzlichen strukturellen Homogenität der jeweiligen Organisationstypen Universität und Fachhochschule - traditionell die einzelnen Hochschulorganisationen in ihrer Größe und fachlichen Ausrichtung erheblich (gemessen an Studierenden-/Personalzahlen, Umfang des Lehrangebots) unterscheiden. Diese mehr auf der horizontalen Organisationsebene bereits wirksame Unterscheidung wird sich durch geänderte Zugangsverfahren weiter ausgestalten: Je nach Hochschulkategorie (Universität, Fachhochschule) und je nach Studienart und -fach wird der Selektionsgrad bei der Auswahl der Studierenden beispielsweise durch die unterschiedlichen Niveaus und Ausprägungen von Zulassungskriterien differieren. Auf der Ebene des Gesamthochschulsystems können verschiedene Formen von hochschul- und fachinternen Auswahlverfahren die endgültige Aufhebung des Postulats der Gleichheit der Hochschulen beschleunigen. Das Gebot eines homogenen Gesamthochschulgefüges und darauf aufbauend (durch Gesetzgebung geförderte) einheitliche und zentrale Verfahren der Hochschulzulassung stehen im Widerspruch zu den vor Ort durchgeführten Auswahl- und Aufnahmeverfahren durch die Hochschulen selbst. Unterschiedlich gestaltete Auswahlverfahren treiben die Ausdifferenzierung der Hochschulorganisationen weiter voran, so dass eine Stratifikation im tertiären Bildungssektor und zwischen den Hochschulorganisationen forciert wird.

Zweitens ist davon auszugehen, dass die *einzelne Hochschule* und die einzelnen *Fächer* von den veränderten Zugängen zum Hochschulstudium tangiert werden. Als Akteure können sie die Auswahl ihrer künftigen Studierenden mittels der autonomen Festlegung von Verfahren und Kriterien sowie deren Anzahl, Art und Bedeutung beeinflussen. Diese vergrößerte Handlungsfreiheit der Hochschulen als Akteuren kann dazu führen, dass sich

die Auswahlmodalitäten von Hochschule zu Hochschule und von Fach zu Fach (eventuell auch innerhalb der gleichen Fächer) unterscheiden und erhebliche Folgewirkungen nach sich ziehen, beispielsweise auf die (Studien-)Kompetenzen der Studierenden, die Lehr- und Betreuungsangebote sowie hinsichtlich unterschiedlicher Abschlussniveaus.

Im Folgenden sollen diese skizzierten Wirkungen und Aspekte auf der Mesoebene weiter ausgeführt werden. Ausgehend von der organisationstheoretischen Fragestellung Frank Meiers, „ob und inwieweit mit der Applikation eines Reformelements auf das deutsche Hochschulsystem, einzelne Hochschulen oder Fachbereiche ein Akteurmodell der Universitätsorganisation aktualisiert wird.“ (Meier 2009, S. 134), werden folgende vier Einzelaspekte herausgegriffen und mit dem applizierten Reformelement Hochschulzugang in Zusammenhang gesetzt:

- Autonomie: Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit
- Zielausrichtung in Lehre und Studium
- Identitäts- und Profilbildung
- Kontrolle und Eigenverantwortlichkeit
- Wettbewerb

### ***Autonomie und Auswahlverfahren***

Für das Organisationshandeln am nachhaltigsten wirksam und im Verlauf dieser Untersuchung bereits mehrfach thematisiert war die Entscheidung des Gesetzgebers, die Hochschulen im Bereich des Hochschulzugangs aus der staatlichen Regulierung zu entlassen. Die Übertragung der Entscheidungsrechte bedeutet für die einzelne Hochschulorganisation und ihre Fächer einen Zugewinn an *Autonomie*, der sich hauptsächlich in der Fähigkeit zu entscheiden äußert, welche Bewerber unter den Studienberechtigten als für das Studium geeignet ausgewählt werden. Um diese Auswahlentscheidung treffen zu können, handeln die einzelnen Fächer und Institute als korporative Akteure und besitzen eine originäre Steuerungsfunktion hinsichtlich der Studienplatzvergabe über die Festsetzung der inhaltlichen Zugangs- und Zulassungsmodalitäten. Die der Auswahl und Eignungsüberprüfung nachgelagerte letztendliche Immatrikulation wird im Gegensatz zu früheren Regelungen somit zunehmend zu einer rein auf verwaltungsrechtlichen Vorgaben beruhenden Handlung.

### ***Zielausrichtung in Lehre/Studium und Auswahlverfahren***

Auf der Instituts- und Fachebene ist der Zuwachs an Eigenständigkeit in der Auswahl der Studienbewerber die ausschlaggebende Wirkung der Organisationsreform. Die vergrößerte

Handlungs- und Steuerungsaufgabe der Hochschulen und Institute berührt eine der wesentlichen konstituierenden Eigenschaften von Organisationen: die Formulierung einer *Zielausrichtung*. „Die Kommunikation von Zielen ist gleichzeitig ein Ausdruck dafür, dass es das legitime Recht der Hochschulen ist, sich jenseits externer Zweckbestimmungen eigene Ziele zu geben, und symbolisiert damit einen Anspruch auf organisationale Autonomie.“ (Meier 2009, S. 141). Die Reform des Hochschulzugangs bietet den einzelnen Hochschulen und deren Fächern die Gelegenheit, durch die Festlegung von Auswahlkriterien Ziele vor allem für die Lehre und die Studieninhalte (neu) zu überdenken und auszuarbeiten (vgl. Arnhold/Hachmeister 2004, Trost/Haase 2005). Hochschulen und Institute können aufgrund ihres autonomen Akteursstatus Anforderungskataloge entwickeln, um den Studieninteressierten ihre jeweiligen Fach- und Lehrstuhlprofile und -ziele anschaulicher als bisher zu kommunizieren. (Aus-)Bildung ist zunächst einmal ein unspezifisches, abstraktes Ziel, wobei davon auszugehen ist, dass auf der kleinsten Organisationseinheit von Hochschulen, den Instituts- und Fachebenen, deren Akteure/Leitungsgremien über die für ihr Fach grundlegenden Anforderungen und Profile, die ihre Studienbewerber mitbringen sollten, im Konsens entscheiden und sich einigen.<sup>151</sup>

Die Festlegung und externe Außendarstellung von Anforderungen und Kriterien an die Auswahl und Zulassung von Studierenden als zukünftigen neuen Organisationsmitgliedern umfassen mehrere Organisationsziele: Zum einen geben die qua Satzung öffentlich zu verkündenden Eignungen und Fähigkeiten Auskunft über die Institutstätigkeiten und -programme in Forschung und Lehre und können als Zielvorgabe für ein erfolgreiches Studium interpretiert werden. Über die Formulierung von Zielen in Forschung und Lehre benennt ein Fach gleichzeitig implizit die erwünschte und geforderte Studierfähigkeit, die potentielle Studienbewerber aufweisen sollen (Stichwort „Passgenauigkeit“). Zum anderen hat die Formulierung von Auswahlkriterien als Organisationsziel erste Rückwirkungen auf Rekrutierung und Motivation der zukünftigen Organisationsmitglieder, indem diese sich mit der Frage auseinandersetzen müssen, ob sie sich durch die von der Fachorganisation angebotenen Leistungen, Tätigkeiten, Strukturen und Ressourcen angesprochen fühlen. Als Nachfrager nach Studienplätzen trifft der Studienbewerber nach bildungsökonomischer Vorstellung seine Studienentscheidung unter Risiko und

---

<sup>151</sup> „Auf der untersten Ebene - der Arbeitsebene - sind die Professuren und die wissenschaftlichen Einrichtungen (Seminare oder Institute) angesiedelt. Sie repräsentieren die „basic units“ der Universität, in denen sich die eigentlichen Prozesse der universitären Leistungserstellung vollziehen. Die Abgrenzungen der Entscheidungsinhalte erfolgt ausnahmslos fachorientiert.“ (Engels 2001, S. 366)

„[i]n einer solchen Situation der Ungewissheit muss ein Nachfrager alles daran setzen, das **Risiko seiner Entscheidung zu mindern**. Er wird den Studiengang wählen, der seinen intellektuellen Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Also wird er positiv auf Möglichkeiten reagieren, mit psychologischen Tests oder anderen Diagnose- und Prognoseverfahren seine Eignung für bestimmte Studiengänge und Berufe zu ermitteln.“ (Fischer 2007, S. 172).

Bei beiden Akteuren - Fächern und Studienbewerbern - wird mit Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren ein aktiver Prozess der Informationsgewinnung, -aufbereitung und -verarbeitung in Gang gesetzt, der an die (arbeitsmarktpolitische) Losung des „Forderns und Förderns“ erinnert.

Über die öffentliche Bekanntmachung und Erläuterung der Auswahlkriterien könnte auch das *Principal-Agenten-Dilemma* beim Hochschulzugang überwunden werden. Die „Agenten“ *Hochschule/Fächer* können gezwungen werden, ihre Informationsbereitschaft gegenüber den „Principalen“ *Studieninteressierte* zu erhöhen und die zuungunsten der letzteren bestehende Informationsasymmetrie abzubauen. Vor Studienbeginn sind die potentiellen Nachfrager nach Studienplätzen in der Regel schlecht oder nicht ausreichend über die spezifischen Studieninhalte und -programme informiert<sup>152</sup>, und es besteht in dieser Hinsicht ein asymmetrischer Informationsvorsprung zugunsten der Hochschul- und Fachorganisationen (vgl. Bodenhöfer 2005, Mühlenbein 2006, Mause 2007). Infolgedessen fällt die Risikoneigung der Studienanfänger gezwungenermaßen höher aus, denn sie verfügen nur über unvollständige Informationen über ihr künftiges Studienfach.

Von der asymmetrischen Informationsproblematik vor Studienbeginn sind gleichermaßen die Hochschulen und ihre Fächer betroffen: Hochschulen verließen sich in der Vergangenheit vor Studienbeginn aufgrund fehlender direkter Überprüfung der Facheignung auf das Zertifikat Hochschulreife, welches die allgemeine, nicht aber fachspezifische Studierfähigkeit der Studienanfänger anzeigte (*Signaling*). Diesem Informationsdefizit auf Seiten der Hochschulen können hochschulinterne Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als Kontrollmechanismus entgegenwirken, indem die Hochschulen durch Vorab-*Screening* der Studierfähigkeiten die fachspezifische Eignung der jeweiligen Studieninteressierten umfassender als bisher überprüfen.

### ***Identitäts-/Profilbildung und Auswahlverfahren***

Vor dem Hintergrund der von Enders (2008, S. 235 f.) beschriebenen *Transformation der Hochschule als Organisation* besteht für die einzelnen Fächer und Institute durch die Auswahl der Studierenden die Möglichkeit, eine organisationale, fachbezogene *Identität* herzu-

---

<sup>152</sup> Diese Behauptung wird durch die in Kapitel 3.3 zitierten Ergebnisse der Studienanfängerbefragungen des HIS untermauert.



stellen und infolgedessen die Auswahl zur Konstruktion von Organisationsgrenzen zu nutzen. Dazu dienen neben der Veröffentlichung der bei der Studierendenauswahl angewendeten und von den Bewerbern vorzuweisenden Kriterien die von der jeweiligen Organisation genutzten Quellen und Institutionen der Informationsvermittlung wie Internet/Websites und sonstige nach außen gerichtete Beratungsinstitutionen wie die Fachstudienberatungen. Die Herstellung einer fachbezogenen Identität mittels Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren bietet darüber hinaus den Fächern die Möglichkeit, ihr *Profil* in den von ihnen angebotenen Lehrgebieten (und Forschungsbereichen) sichtbar zu machen, in dem Sinne, „die eigene Besonderheit zu entwickeln und zu kultivieren.“ (Meier 2009, S. 145). Es dürfte in diesem Kontext nicht notwendig sein - wie von Frank Ziegele (2008) gefordert<sup>153</sup>, das instituts- oder fachspezifische Profil an das der Gesamthochschule anzupassen. Vielmehr kann sich eine Hochschule ein übergeordnetes Gesamtprofil geben, beispielsweise als mehr forschungs- oder mehr lehrorientiert, als Volluniversität oder mit spezialisiertem Fächerangebot. Die Auswahl der Studierenden durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren kann ferner über alle Fächer hinweg als gemeinsames Hochschulprofil formuliert werden. Dem widerspricht nicht die Herausbildung eigener Profile und Leitbilder durch die einzelnen Fächer und Studiengänge.

Das Beispiel der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren von deutschen Privatuniversitäten macht deutlich, dass diese Organisationen die von ihnen aufgestellten Kriterien und Verfahren der Studienplatzvergabe für die eigene Selbstdarstellung nutzen und offensiv nach außen tragen (vgl. Kapitel 2.5). Auswahlverfahren dienen in ihren Fällen als Steuerungsinstrument dafür, das anvisierte Profil und die selbstgegebene *corporate identity* zu festigen und über die Studierendenauswahl nach außen zu tragen. Um eine Fachidentität und ein Fachprofil via Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zu manifestieren, bietet sich für die Fächer an, vor der Einführung von fachlichen Eingangsprüfungen eine Situationsanalyse vor allem mit Blick auf die eigenen Lehrinhalte durchzuführen, gewissermaßen eine *tabula rasa* zu machen, wenn die Anforderungsmerkmale für die Verfahren entwickelt werden: „So beinhalten Leitbilder nicht nur Zielvorgaben (...) sondern auch Selbstbilder, Situationsanalysen und korporative Erwartungen.“ (Meier 2009, S. 168).

---

<sup>153</sup> „Im Zweifelsfall interessiert man sich auf der Ebene des Studienganges oder des Fachbereiches relativ wenig für das, was im Rektorat oder im Präsidium als Leitbild oder Profil formuliert wird.“ (Ziegele 2008, S. 36)

### ***Kontrolle/Verantwortlichkeit und Auswahlverfahren***

Die Einführung fachspezifischer Auswahlverfahren dürfte auf der einen Seite die Verantwortlichkeit der Fächer und Hochschulen gegenüber ihren Studieranfängern und ihren Absolventen erhöhen, auf der anderen Seite dürften die Hochschulen eine erhöhte Kontrolle bei der Aufnahme ihrer zukünftigen Mitglieder gewinnen. Maria Engels spricht in ihrem Beitrag zur Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft (2001) von einem „Defizit der gegenseitigen Verbindlichkeit“ zu Ungunsten der Universitäten in ihrem Verhältnis zu den Studierenden:

**„So fallen beispielsweise die Wahl des Studienortes, der Studienart und der Studiendauer in den Kompetenzbereich der Studierenden oder - bei zulassungsbeschränkten Studiengängen - in den einer Zentralbehörde, namentlich der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS). Die Studierenden verfügen über ein verfassungsrechtlich geschütztes Recht zum Studieren und Lernen (...). Es liegt im freien Ermessen der Studierenden, inwieweit sie ihr Leistungsrecht in Anspruch nehmen und die Chancen, die die Universität ihnen bietet, nutzen oder ungenutzt lassen. Die Universitäten sind demgegenüber verpflichtet, auf jede Nachfrage einzugehen und ihre Leistungen allen anzubieten, die die von ihr nicht überprüfbaren Zugangsvoraussetzungen erfüllen. Sie müssen den Studierenden die für das Studium notwendigen sachlichen und persönlichen Mittel zur Verfügung stellen sowie die erforderlichen Dienstleistungen erbringen und haben dabei weder ein Abbruchs- noch ein Durchsetzungsrecht ihrer Dienstleistungsbeziehungen zu den Studierenden.“** (Engels 2001, S. 348, Hervorhebungen M.T.).

Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren geben den Hochschulen und Fächern die Möglichkeit, die Nachfrage nach „ihren“ Studienplätzen nicht mehr nur als „unmündig“ kritiklos hinzunehmen. Vielmehr tritt durch die neuen Zugangsmodalitäten eine Situation ein, bei der die Erwartungshaltung gegenüber dem Erbringen von Leistungen auf Gegenseitigkeit beruht: Die Bewerbung um einen Studienplatz für eine bestimmte Studienart an einem bestimmten Studienort fällt auch nach wie vor in den Kompetenzbereich der Studierenden, allerdings verbunden mit höherem Engagement, Aufwand und Verpflichtungen vor dem Eintritt in die Hochschule. Auf der anderen Seite sind die Hochschulen - nach Ausübung ihrer *Gatekeeper* Funktion mittels Auswahlverfahren und jetzt erlaubter Eignungsüberprüfung - auch weiterhin verpflichtet, ihre Dienstleistungen in Form der Lehre zu erbringen. Die Vermutung ist, dass die Erwartungshaltungen der Studierenden gegenüber den Hochschulen und ihrem wissenschaftlichen Personal aufgrund der eigenen zu erbringenden Vorleistungen „Bewerbung plus Auswahlverfahren“ dazu führen, dass im Bereich der Lehr- und Betreuungsleistungen erhöhte Anstrengungen unternommen werden müssen.

Diesen vergrößerten Verantwortungsspielraum für die Hochschulorganisationen und ihre Untereinheiten und deren erweiterte Rechenschaftspflicht gegenüber ihren studentischen Mitgliedern betont auch der politische Akteur:

„Mehr Hochschulauswahl weist den Hochschulen aber auch mehr Verantwortung für die Studenten zu. Studienabbrecher geben als Gründe für ein Scheitern im Studium vor allem unzureichende Beratung und Betreuung, unklar strukturierte Studiengänge und Eignungsdefizite an. Es liegt jetzt in der Hand der einzelnen Hochschulen und Fachbereiche geeignete Studienbewerber für ihre Studienplätze zu finden“, so Christoph Ehrenberg, Leiter der Abteilung Hochschule und Weiterbildung im BMBF (Ehrenberg 2005, S. 88).

Denn im Gegensatz zu den bisherigen Zulassungsverfahren - entweder der zentralen Verteilung der Studienplätze/Studienbewerber durch die ZVS oder aber bei grundsätzlich zulassungsfreien Fächern - bringt die Selbstauswahl der künftigen Mitglieder eine stärkere Verpflichtung mit sich, da eine Organisation sich über ihre Mitglieder und deren Qualifikationen definiert.<sup>154</sup> Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet, inwieweit die Fächer und Hochschulorganisationen Auswahlverfahren und -kriterien als strategisches (politisches) Steuerungsinstrument nutzen - wie es US-amerikanische Elitehochschulen für sich in Anspruch nehmen - und dadurch die Zusammensetzung ihrer Mitglieder beeinflussen.

Folgende Handlungsoptionen sind denkbar: Entweder genügen den Fächern/Instituten die in der schulisch beurkundeten Hochschulreife angezeigten Fähigkeiten (Mindeststandard), oder es werden vor der Vergabe der Studienplätze und Mitgliedschaften bei Anwendung hochschulinterner Aufnahmeverfahren einheitliche Leistungs- und Testkriterien für alle Bewerber herangezogen. In diesem Fall wäre es das Anliegen der Organisation, eine möglichst *homogene* Studierendenpopulation auszuwählen.

„Ein wesentlicher Vorteil, den man sich von studiengangsbezogenen Aufnahmeprüfungen verspricht, dürfte in einer Verbesserung der Ergebnisse des Bildungsprozesses durch positive Peer-Gruppen-Effekte bestehen. Vermutlich haben die meisten Universitätslehrer/innen (...) Erfahrungen mit den Schwierigkeiten, welche die Erarbeitung von Lernzielen bei vorbildungs- und interessenmäßig sehr heterogenen Studierendengruppen mit sich bringt.“ (Egger/Sturn 2007, S. 100).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Fächer gerade an einer *heterogenen* Zusammensetzung Interesse haben, indem sie unterschiedliche Persönlichkeits- und Fähig-

---

<sup>154</sup> Von Seiten der Studierendenmitglieder der einzelnen Fachorganisationen könnte eine mögliche Reaktion auf Auswahlverfahren sein, dass diese dazu führen, die Identifikation und längerfristige Anbindung der Studierenden an ihre Hochschulen zu stärken und zu fördern und beispielsweise die Alumniaktivitäten weiter auszubauen.

keitstypen auswählen und somit einer solchen Studierendenpopulation den Vorzug geben. Diese Überlegungen entsprächen bildungsökonomischen Ansätzen, die davon ausgehen,

„dass positive Peer-Gruppen-Effekte stärkerer Homogenisierung eher nicht zu erwarten sind, wenn „extreme“ Homogenisierung erzeugt wird. Auch die Alltagserfahrung in Hörsaal und Seminarraum legt nahe, dass es so etwas wie einen „Korridor zuträglicher Heterogenität“ gibt. Zum anderen aber - und dies dürfte weniger unmittelbar einleuchten - finden neuere bildungsökonomische Studien auf der Basis von anreiztheoretischen Modellierungen, dass in durchaus interessanten Fällen ein **Peer-Gruppen-Paradoxon** eintritt, das auf selektionsgetriebenen Mechanismen beruht, durch welche die Signaleigenschaften von Bildungsgängen zulasten des Lernerfolgs des jeweiligen Bildungsprozesses (gemessen am Erwerb von Kompetenzen i.w.S.) verstärkt werden. Die einseitige Stärkung von Signaleigenschaften kann etwa durch Überbetonung des Stellenwerts eines „knallharten Ausleseverfahrens“ herbeigeführt werden.“ (Egger/Sturn 2007, S. 100 f.).

Das zuerst zitierte Plädoyer von Rudolf Egger und Richard Sturn für eine stärkere heterogene Zusammensetzung der Studierenden könnte dahingehend weiter ausgeführt werden, dass Studierende mit unterschiedlich gelagerten Begabungs- und Persönlichkeitsmerkmalen voneinander profitieren und somit der Verengung und Vereinheitlichung des Studierens und der Studieninhalte entgegengewirkt werden (Gefahr der Überspezialisierung). Das zweite Argument geht auf den Übergang von Hochschule in den Arbeitsmarkt ein und verweist darauf, dass Auswahlverfahren möglicherweise zu stark auf vom Arbeitsmarkt geforderte Eigenschaften setzen. Der evolutionäre Prozess des Lernens und die schrittweise Entwicklung von Kompetenzen während des Studiums rücken in den Hintergrund, wenn bereits bei der Auslese der Studienbewerber vor Beginn des Studiums vor allem auf relevante arbeitsmarktbezogene Signaleigenschaften geachtet wird.

Eine Konsequenz, die sich aus einer Auswahl von Studienbewerbern mit annähernd homogenen Fähigkeiten und Eignungsprofilen ergeben kann, ist eine curriculare Spezialisierung bestimmter Fächer und deren Studieninhalte. So können Hochschulorganisationen und Studiengänge, die sich über den „Elitestatus“ profilieren, in ihren Kursen die aktuellen Forschungsdiskurse berücksichtigen und das Lehrangebot wissenschaftsorientierter als bisher ausrichten. Dafür benötigen sie eine solche homogene Studierendengruppe, die sich von diesem Anspruch nicht überfordert fühlt. Auf der anderen Seite können Hochschulen mit speziellen Studiengängen - beispielsweise einer ausgeprägten Praxisorientierung, wie Fachhochschulen sie anbieten - ihrerseits eine homogene Studierendengruppe aus den Bewerbern auswählen, die aufgrund ihres Bewerberprofils zu der angebotenen Lehrausrichtung und -herangehensweise passt. Damit ist aber keine generelle Abwertung der fachlichen Studierfähigkeit der Studieninteressierten durch die jeweilige Hochschule verbunden.

### ***Wettbewerb und Auswahlverfahren***

Neben Wirkungen auf interne Abläufe der Fach- und Institutsebene ist für die organisationstheoretische Analyse die Positionierung von Hochschulen untereinander und deren wechselseitige Beobachtung von Relevanz. Bei der Implementierung von Auswahlverfahren spielen auf Fach- und Institutsebene fachlich ähnlich ausgerichtete Fächer/Institute an anderen Hochschulstandorten eine wichtige, konkurrierende Rolle: Alle Institute haben zunächst dasselbe Ziel, der Auswahl der besten (im Sinne von „passgenauesten“) Studierenden. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass in einer ersten Phase eine wechselseitige Orientierung zwischen den relevanten Hochschulen und den betroffenen Fächern stattfindet. Theoretisch zu verorten ist dieser Prozess mittels der neo-institutionalistischen Vorstellung, dass Organisationen an Strukturangleichung interessiert sind. DiMaggio und Powell bezeichnen diese ablaufenden Prozesse als *institutionelle Isomorphie*. Ausgelöst werden organisationale Strukturangleichungen durch die drei Mechanismen Zwang, Druck und Mimese. Im vorliegenden Fall des Hochschulzugangs sind vor allem mimetische Strukturangleichungsprozesse zu vermuten:

„Mimese, das heißt, der Versuch andernorts eingesetzte Problemlösungsmuster zu kopieren, bezieht sich auf die wechselseitige Beobachtung von Organisationen in einem organisationalen Feld. Mimese ist ein Angleichungsmechanismus, der vor allem unter Bedingungen hoher Unsicherheit zum Tragen kommt. Dabei orientieren sich Organisationen, die sich mimetisch verhalten, nicht nur aneinander, sondern auch an vermeintlichen Trendsettern im Feld, deren Problemlösungsmuster sie zu imitieren versuchen.“ (Krücken 2004, S. 278 f.).

Trendsetter auf dem Feld des Hochschulzugangs sind für die Fächer/Institute, die vor der Entscheidung stehen, Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren einzuführen, sicherlich internationale Vorbilder sowie die hiesigen Verfahren und Kriterien der Privathochschulen (vgl. Kapitel 2). Darüber hinaus gibt es inzwischen kommerzielle Anbieter wie die ITB Consulting GmbH, die die Hochschulen mittels fachspezifischer Anforderungsanalysen bei der Einführung von Testverfahren beraten.

Die in der jüngsten Vergangenheit und gegenwärtig zu beobachtenden Reformentwicklungen in Richtung staatlicher Deregulierung und Entscheidungsübertragung auf die Hochschulen haben vermutlich zur Folge, dass das deutsche Hochschulsystem in Zukunft verschiedene Kategorien von Hochschulorganisationen aufweisen wird, die sich neben dem Zugang in Tradition, Größe, Ausrichtung sowie Forschungs- und Lehrleistung deutlich voneinander unterscheiden werden. Durch diese Entwicklungen mit angestoßen intensivierte sich der institutionelle Wettbewerb zwischen den Hochschulorganisationen und eine Abkehr von der

„Fiktion, dass zum einen alle Einrichtungen einer Universität im akademischen Sinn gleich gut sind, zum anderen, dass alle Universitäten bundesweit ebenfalls gleich gut sind. Entgegen dem traditionellen Streben nach gleichen Lebensverhältnissen in allen Bundesländern war die Welt der Hochschulen plötzlich offen, auch für den nationalen Wettbewerb. Dazu passt nun wieder nicht die zentral gesteuerte, bürokratische Vergabe von Studienplätzen, die man nun mehr als Auslaufmodell betrachten kann.“ (Heß 2005, S. 150).

Im Hinblick auf den Hochschulzugang kommen wettbewerbliche Wirkungen im Hochschulsystem auf unterschiedlichen Ebenen zum Tragen:

Zum einen lösen *Rankings* und *Ratings* zu einzelnen Studienfächern an bestimmten Hochschulen Prozesse des Wettbewerbs beim Hochschulzugang aus: „Inhaltlich beziehen sich Rankings vornehmlich auf Forschung und Lehre. Letztere steht vor allem im Vordergrund, wenn die Ranglisten darauf abzielen, die Studienentscheidung künftiger Studierender zu orientieren.“ (Meier 2009, S. 158). Für die Hochschulen stellen Rankings daher ein Steuerungsinstrument dar, welches maßgeblich dazu beiträgt, die Standortentscheidung der Bewerber hinsichtlich ihres zukünftigen Studiums zu beeinflussen.

„Das Ranking und die Reputation einer Institution tragen einen wichtigen Informationsgehalt für die Studienwahlentscheidung als einmalige, große und unsichere Investitionsentscheidung; die Leitung einer Universität ist entsprechend motiviert, die relative Position der eigenen Institution durch das Streben nach Exzellenz und Maximierung des Prestiges zu verbessern - eine Politik, deren Erfolg sich in **exzellenzfördernder Auswahlmöglichkeit unter den Studienbewerbern**, wie auch in den Einnahmen aus Studiengebühren niederschlägt.“ (Bodenhöfer 2005, S. 97, Hervorhebung M.T.).

Bodenhöfers Aussage spricht einen weiteren Gesichtspunkt bei der Vergabe der Studienplätze an: den Wettbewerb um mutmaßlich besonders leistungsfähige oder „exzellente“ Studierende (Meier 2009, S. 163). Georg Krücken steht dem Wettbewerbsgedanken im Hochschulzugang allerdings skeptisch gegenüber, indem er konstatiert: „Theoretische Modellierungen und der hochschulpolitische Diskurs konvergieren dahingehend, im zunehmenden Wettbewerb um Studierende ein zentrales Charakteristikum der Wettbewerbskonstitution im Hochschulbereich zu sehen“ (Krücken 2008, S. 171), aber realiter keinen Wettbewerb um Studierende sieht. Er macht zwei Gründe dafür aus: Zum einen widerspricht er der wirtschaftswissenschaftlichen Maxime, dass Studierende als Nachfrager nach dem Bildungsgut Studienplatz rational und bestens informiert handeln. Dafür spricht beispielsweise der Befund der Hochschulforschung, dass als primäre Entscheidungsgrundlage für die Wahl des Studienganges die Nähe zum Wohnort anzusehen ist. Auf Anbieterseite stehen die Hochschulen untereinander in einer Wettbewerbssituation und zwar primär um Forschungsmittel und -reputation und nicht um Studierende. Inwieweit durch die Einfüh-

nung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und das „doppelte Auswahlrecht“ (Müller-Böling 2000, S. 124) ein Hochschulzugang unter Wettbewerbsbedingungen entsteht, lässt sich im Moment noch nicht absehen: So zeigt eine Befragung unter an Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beteiligten Mitarbeitern ausgewählter Studiengänge der LMU und TU München, dass sich der Wettbewerb um Studierende in einem „Zwischenstadium“ (Schalkhaußer 2007, S. 98) befindet: „Ich würde eher sagen, da befindet man sich in einer eher ‚abstrakteren‘ Konkurrenz mit anderen Universitäten, die anfangen, auch um Studenten werben. Diese Situation wird sich sicher in den nächsten Jahren ausweiten.“ (Experte 2: 720 ff., zitiert nach Schalkhaußer 2007, S. 98).

In die Diskussion um die neue Steuerung von Bildungsorganisationen und Bildungsprozessen fließt immer auch die Frage mit ein, inwieweit die Steuerungsinstrumente zu mehr marktgeleitetem Handeln im Sinne von Angebot und Nachfrage bei der Vergabe von Studienplätzen führen. Beim Zugang zur Hochschule gibt es auf der einen Seite die Anbieter von Studienplätzen, die Hochschulen, und auf der anderen Seite die Nachfrager von Studienplätzen, die Studienbewerber. Durch die Deregulierung und die Stärkung der Autonomie der einzelnen Hochschulen und Fächer bei der Auswahl ihrer zukünftigen Studierenden durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren entstehen so genannte *Quasi-Märkte* (Weiß 2003, Glennerster 1991): „Quasi-Märkte stellen ein hybrides Steuerungssystem dar, das marktwirtschaftliche und staatlich-bürokratische Steuerungselemente kombiniert.“ (Weiß 2003, S. 1). Auswahlverfahren können als marktwirtschaftliches Steuerungselement wirken und den Prozess des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen als Anbietern von Studienplätzen um Studierende stimulieren. Dabei ist aber nicht einfach nur die Konkurrenz um Studienanfänger an sich ausschlaggebend, sondern es zählt vor allem die Konkurrenz um Studierende mit fachspezifischen Fähigkeiten und Eignungen (vgl. dazu in Bezug auf Schulen: Weiß 2003).

Gleichzeitig lösen hochschulinterne Auswahlverfahren auch nachfrageseitigen Wettbewerb um reputationsträchtige Studienplätze an spezifischen Hochschulstandorten mit deren Fächer- und Lehrangebot aus. Studierende konkurrieren mit ihrer Nachfrage und ihren Bewerbungen um Studienplätze in dem von ihnen gewünschten Fach an einem bestimmten Hochschulstandort. Bei der Diskussion um Wettbewerb, Auswahlverfahren und Nachfrageverhalten sollten die Überlegungen von Volker Schmidt und Brigitte Hartmann beachtet werden, die Folgendes konstatieren,

„[D]ass einige Fächer selektive Zulassungsregeln haben und andere nicht, geht, wie u.a. das Nachfrageverhalten zeigt, mit einer relativen Aufwertung der „betroffenen“ bei gleichzeitigem Prestige-

verlust der “verschonten“ Fächer einher, nun aufgrund der Offenheit des Zugangs gleichsam zu “Jedermannsstudiengängen“ abgewertet werden. (...) Dabei sagt die bloße Selektivität natürlich faktisch weder über die Qualität des Studiums noch der Bewerber irgend etwas aus.“ (Schmidt/Hartmann 1997, S. 86).

Hochschulinterne Auswahlverfahren können als Steuerungsinstrumente folglich auch falsche Signale aussenden, und allein die bloße Einführung eines Auswahlverfahrens und damit eines ausgelösten Wettbewerbs um Studienplätze kann von den Nachfragern, den Studienbewerbern, als erster, aber nicht notwendigerweise zuverlässiger Qualitätsindikator interpretiert werden.

Allerdings würde es den Anforderungen eines offenen, transparenten Marktes entsprechen, wenn die einzelnen Hochschulen ihre tatsächlichen Bewerberzahlen für die einzelnen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren laufend veröffentlichen. Die Veröffentlichung und systematische Erfassung der Bewerberzahlen für ein bestimmtes Studienfach würden offen legen, welche Hochschule in welchen Bundesländern und innerhalb eines Bundeslandes, welche der hiesigen Hochschule eine besonders hohe Nachfrage nach Studienplätzen aufweisen. Eine weitere Frage in diesem Zusammenhang betrifft die Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule: Möglicherweise finden Bewerbungen für bestimmte Fächer statt, die sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen angeboten werden, so dass sich die interinstitutionelle Differenzierung zwischen diesen beiden Hochschultypen weiter aufheben könnte.

Aber auch innerhalb einer Hochschule kann die unterschiedliche Nachfrage nach Studienplätzen zu einer verschärften Wettbewerbssituation und einer intrainstitutionellen Differenzierung führen, da sich anhand der Bewerberzahlen und der Zahl der eingeschriebenen Studierenden auch immer die Attraktivität eines Faches ablesen lässt. Im Rahmen von Eignungsfeststellungsverfahren sind keine Ober- oder Untergrenzen für die Zahl von aufzunehmenden Studierenden festgelegt. Würden aber einige (bisher) zumeist zulassungsfreie Fächer nach Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren eine rückläufige Zahl von Bewerber- und schließlich Studienanfängern verzeichnen, so könnte es sein, dass von Seiten der Hochschulleitung und von staatlich-politischer Seite die sinkenden Bewerber- und Anfängerzahlen genutzt werden, um Kürzungen im Bereich Personal- und Finanzressourcen zu rechtfertigen.

### **5.2.3 Mikroebene: Die Studienbewerber und die „Auswählenden“**

Auf der *Mikroebene* fließen die Eigenschaften und Präferenzen der handelnden Individuen in die Analyse mit ein. Der vorliegende Fall der Untersuchung des reformierten Hoch-



schulzugangs konzentriert sich auf das individuelle Verhalten und Handeln der Studienberechtigten, die sich für die einzelnen Fächer an den jeweiligen Hochschulen bewerben. Von Interesse ist hierbei, mit welchen Bewerbungsverläufen und -strategien, mit welchen individuellen Studienwahlentscheidungen und welchen Informationsverhalten die Bewerber auf die geänderten Verfahren des Zugangs zur Hochschule reagieren.<sup>155</sup> Mehr als 300 Universitäten und Fachhochschulen bieten etwa 9.000 Studiengänge an. Die Fragen, die sich potentielle Studienanfänger vor Aufnahme eines Studiums stellen, lauten: Wo werden welche Studiengänge bzw. -fächer angeboten? Wo gibt es welche Bewerbungsverfahren, Eignungstests? Wie sieht es mit Studienbeiträgen bzw. -gebühren aus?<sup>156</sup>

Studierende müssen ihr Informationsverhalten aufgrund der neuen Zulassungsformalitäten intensivieren und bei ihrem Bewerbungsprozess einerseits unterschiedliche Zulassungsarten und andererseits unterschiedliche Auswahlverfahren und -kriterien beachten. Drei grundsätzliche Zulassungsarten für Studiengänge lassen sich voneinander unterscheiden: bundesweit, örtlich und nicht beschränkte. Dazu kommt, dass ein und dasselbe Fach an einer Universität oder Fachhochschule zulassungsbeschränkt sein kann, an einem anderen Hochschulstandort wiederum nicht. Folgende Auswahlkriterien spielen bei der Bewerbung um einen Studienplatz eine Rolle: Abiturdurchschnittsnote (vor allem bei der Bewerbung für NC-Fächer), Wartezeit, Berufsausbildung, gewichtete schulische Einzelnoten, außerschulische Leistungen. Unter hochschulinterne Aufnahmeverfahren fallen Studierfähigkeitstests (Eignungstests), Auswahlgespräche, Motivationsschreiben (vgl. Kapitel 2.3.1).

Eine Bewerbung um einen Studienplatz im gewünschten Fach setzt voraus, dass die studierwilligen und -berechtigten Personen die Informationen über die aufgezählten Zugangsbedingungen eingeholt haben sowie die Kompetenz besitzen, ihr eigenes (Persönlichkeits-/Leistungs-)Profil und das Hochschulprofil abzugleichen. Das wiederum bedeutet, dass sich die Studieninteressierten sowohl mit dem jeweiligen Hochschulprofil als auch den Fächerprofilen in Lehre und Studium bekanntmachen. Im Gegensatz zu den bisherigen Studierendenpopulationen sind die Bewerber gezwungen, sich mit der Organisation Hochschule im Vorfeld aktiv auseinanderzusetzen. Die zukünftigen Studierenden sind aufgefor-

---

<sup>155</sup> Die von Seiten der Organisationssoziologie zugrunde gelegten Erklärungen und Begründungen der individuellen Entscheidungs- und Handlungsabläufe bei potentiellen Studienanfängern sind meines Erachtens nicht zu trennen von den in der Bildungssoziologie angeführten theoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 3).

<sup>156</sup> Es existiert bereits eine Bandbreite an Informationsstellen, insbesondere im Internet, die von den unterschiedlichen hochschulischen Akteuren und Institutionen angeboten werden: [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de) (HRK), [www.studienwahl.de](http://www.studienwahl.de) (Bundesländer und BA), [www.studienwerke.de](http://www.studienwerke.de) (DSW) sowie Websites der Bundesländer, der einzelnen Hochschulen, der Studentenwerke vor Ort, der ZVS, die Website des Netzwerkes „Wege ins Studium“ und die Informationsmöglichkeiten der Arbeitsagenturen. Sinnvoll wäre die Einrichtung eines übergreifenden Informations- und Bewerberportals für Studieninteressierte.

dert, ihre gewünschte Mitgliedschaft, ihre zukünftige Rolle als Studierende gegenüber der Organisation Hochschule ex ante zu begründen.<sup>157</sup>

Bedeutete für die Abiturienten bisher ein erfolgreich bestandenes Abitur gleichzeitig die Erlaubnis, ein Hochschulstudium aufzunehmen, haben sich mit den eigenständigen Aufnahmeverfahren durch die Hochschulorganisation die Bedingungen grundlegend geändert. Dies könnte in der Konsequenz bedeuten, dass Schüler in der Oberstufe ihr Verhalten bezüglich der Kurswahl und der Fächerausrichtung durch frühzeitiges Antizipieren den geforderten Hochschuleintrittskriterien anpassen.

Auf der Ebene des wissenschaftlichen Personals, der auswählenden Personen in den Hochschulen, bleibt abzuwarten, inwieweit die Professoren ihre neue Rolle als „Auswählende“ annehmen und ernsthaft umsetzen, in dem Sinne, dass sie am Auswahlprozess partizipieren. Für Konrad Schily, Gründungsrektor der Privatuniversität Witten/Herdecke, ist die Partizipation bei der Studierendenauswahl durch die wissenschaftlichen Vertreter unabdingbar:

„Wer sich der Mitwirkung bei der Auswahl der Studierenden verweigert, und doch für Forschung und Lehre verantwortlich sein oder werden will, gehört nicht an eine Universität. [...] Und weil Universitäten besondere Unternehmen sind, die nach eigenem Anspruch der in ihr Wirkenden nach innen hoch individualisiert sein müssen, kann die Auswahl der Mitarbeiter auch nicht über eine extra Personalabteilung, gar über eine außerhalb der Universität liegende Firma oder Dienstleistungseinrichtung geschehen.“ (Schily 1997, S. 219).

Es bleibt abzuwarten, inwieweit auf Personalebene eine Professionalisierung innerhalb der Hochschulorganisation stattfinden wird, wie sie US-amerikanische Hochschulen mit der Personalkategorie der *Admission Officers* kennen, die qua inhaltlicher Verantwortungsfülle nicht zu verwechseln sind mit den Verwaltungskräften im bisherigen deutschen Zulassungswesen.

### 5.3 Zusammenfassung

Ausgehend von dem Konstrukt der Universität als spezifischem Organisationstyp wurden darauf aufbauend Erklärungsansätze der Organisationssoziologie herangezogen, um die

---

<sup>157</sup> Treffend umschreibt das auch folgender Kommentar aus der *ZEIT* zum Thema Auswahlverfahren: „Ein bisschen ähnelt die Zulassung zum Studium einem Discobesuch nach dem 18. Geburtstag. Theoretisch darf man rein, tatsächlich aber sagt der Türsteher: „Sorry, heute nur für Mitglieder“. Den meisten Universitäten und Fachhochschulen genügt das bestandene Abitur allein genauso wenig wie dem Türsteher der Personalausweis.“ (Ottensschläger 2009)

Wirkungen der Einführung von fachlichen Auswahl- und Eignungsprüfungen auf die verschiedenen hochschulaktiven Akteure, die einzelnen Hochschulebenen und auf das gesamte Hochschulsystem zu identifizieren. Dabei ergaben sich sehr verschiedenartige, häufig konfligierende Organisations- und Steuerungseffekte.

### ***Die Hochschule als eine besondere Form der Organisation***

Die Organisation der Hochschule bzw. der klassischen Universität bewegt sich historisch im Spannungsfeld zwischen grundgesetzlich verankerter Freiheit von Forschung und Lehre und stetig gewachsener hochschulinterner Selbstverwaltung auf der einen Seite sowie der Steuerung und Kontrolle durch die relevanten Politikadministrationen auf der anderen Seite. Vor diesem Hintergrund kann der Hochschule nur eine eingeschränkte Handlungs- und Organisationsautonomie zuerkannt werden, da der Staat als Finanzier und Träger der Hochschulen weitgehend über die gesellschafts- und ordnungspolitischen, aber vor allem finanziellen Rahmenbedingungen des Hochschul- und Wissenschaftssystems einen Entscheidungsraum vorgibt und ausübt.

### ***Klassische organisationssoziologische Erklärungsansätze***

Nach diesen Ansätzen gestalten und charakterisieren sich Universitätsstrukturen als „organisierte Anarchie“, mit der Folge, dass die Hochschulen und deren Mitglieder bisher weitgehend frei und ohne inter- und intraspezifische Interaktionen und Abstimmungsprozesse zwischen den eigenen Akteuren oder den staatlich-gesellschaftlichen Organisationssystemen agieren konnten. Nicht zuletzt deshalb trifft für die Hochschulen als Organisationen die Zustandsbeschreibung einer *Status-quo-Verhaftung* (Schimank 2001, S. 232) zu.

Infolge der Abschirmung vor den „korrigierenden“ Einflüssen von externen Organisationssystemen haben sich die bisherigen konstitutiven Organisationsstrukturen der meisten Hochschulen erhalten. Es hat sich keine hochschuleigene Reform- oder Veränderungsdynamik entwickelt oder ein Zwang zu Reformaktivitäten herauskristallisiert, da sich auch die verschiedenen Akteure in den Hochschulen weder untereinander organisieren noch um (vor allem finanzielle und personelle) Ressourcen nachhaltig auseinandersetzen mussten. Auch die aktuellen Reformen sind zum größten Teil von „außen“ initiiert und gesteuert worden, wobei die Effekte und Impulse für diese Entwicklungen hauptsächlich aus den Vorbildern internationaler und privater Hochschulen kamen.

### ***Die reformierte Hochschule als korporativer Akteur***

Es finden mehr und mehr solche modernen Organisationskonzepte Eingang in das Hochschulsystem, die aus der Gestaltung und Kontrolle von Großunternehmen und aus der wis-

senschaftlichen Managementlehre entnommen werden. Die Adaptierung dieser Konzepte ist darauf ausgerichtet, in die Hochschulen ein adäquates Leitungs- und Kontrollsystem zu implementieren, um die vom Staat zur Verfügung gestellten Ressourcen mit den Erfordernissen von Forschung und Lehre in planvolle Übereinstimmung zu bringen (Output-Orientierung). Gleichzeitig überträgt der Staat (Bund und Länder) den Hochschulen mehr Planungs- und Handlungsautonomie und somit größere Gestaltungsmöglichkeiten, aber daraus folgend auch mehr Verantwortlichkeiten für ihr Handeln. So hat die Einführung autonomer Auswahlverfahren von Studienberechtigten durch die einzelnen Studienfächer Auswirkungen auf die

- Makroebene: die Organisationsumwelt der Hochschule
- Mesoebene: die (Einzel-)Teile der Hochschule sowie das Gesamthochschulsystem
- Mikroebene: Personen, Gruppen und Kollektive der Hochschule

### ***Hochschulinterne Auswahlverfahren: Organisations- und Steuerungseffekte auf der Makroebene***

Auf der Makroebene sind für die Analyse der von der Einführung fachlicher Eignungsprüfungen erwarteten Wirkungen vor allem der Arbeitsmarkt und die Schule von primärer Bedeutung. So kann es zu einer möglichen Entlastung der Unternehmen kommen, wenn infolge einer intensiven Vorauswahl von Studierenden nach fachlicher und persönlicher Eignung für ein Studienfach fachlich besser qualifizierte Absolventen für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und sich anbieten. Die Schule mit ihrem Berechtigungszertifikat Abitur wird in ihrer machtwirksamen und -vollen *sorting function* vermutlich an Bedeutung verlieren. Die fachlichen Zulassungsverfahren für die Studienaufnahme werden das generelle Berechtigungszertifikat Abitur mehr und mehr in Frage stellen.

In diesem Makroumfeld besaß die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) bisher eine entscheidende Ausgleichsfunktion darin, zwischen den Hochschulen, den staatlichen Akteuren der Bundesländer und den Studienberechtigten eine intermediäre „Verteilerrolle“ auszuüben. Diese Funktion bedeutete allerdings keine Übertragung und autonome Gestaltungsmacht für die Zuweisung und den Nachweis von Studienplätzen mit bundes- oder ortsspezifischer Zulassungsbeschränkung.

Infolge der Entscheidung, dass die Hochschulen in den bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern 60% der Studienberechtigten für ihre jeweiligen Fächer selbst auswählen dürfen, war eine organisationale Reform der ZVS notwendig. Die bisherige Vergabe der Studienplätze durch die ZVS glich einem bürokratischen Verteilungsakt mit festgelegten Zulassungsregeln, der zunehmend in Widerspruch mit der hochschulpolitischen Ent-

wicklung geriet, dass die Hochschulen selbst über die Zulassung von geeigneten Studienplatzbewerbern entscheiden sollten. Die organisationale Entmachtung der ZVS und ihre Neuausrichtung zu einer Serviceagentur verliefen bis jetzt vor allem aufgrund der unterschiedlichen Interessenlagen der Bundesländer und der Hochschulen sowie der in Abhängigkeit agierenden und deshalb den Prozess eher behindernden ZVS nicht gerade erfolgreich.

### ***Mesoebene: Fächer, Hochschulen und das Gesamthochschulsystem***

Im Zuge der stetigen Zunahme an unterschiedlichen Verfahren der Auswahl von Studienbewerbern kommt es zu einem wachsenden Prozess der Differenzierung zwischen einzelnen Hochschulorganisationen, einzelnen Fächern und Gruppen von Studierenden (Stichwort: homogene oder heterogene Zusammensetzung der Studierendenpopulation). Das bisherige bildungspolitische Postulat der Gleichheit von Hochschulen verliert nicht zuletzt durch die Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und die Freiheit der Hochschulen, diese als wirksames Selektionsinstrument für die Zusammensetzung ihrer zukünftigen Studierenden anzuwenden, an Bedeutung. Dabei tangiert das applizierte Reformelement Hochschulzulassung und Eignungsüberprüfung verschiedene Aspekte auf der Mesoebene:

- Durch den Zugewinn an Handlungsautonomie und die damit verbundene Übertragung der Festlegung von Modalitäten für die Zulassung zu den Hochschulen entscheiden die Fächer als korporative Akteure über die Inhalte des Zugangs und verfügen damit auch über ein originäres Steuerungsinstrument zur Entwicklung, wissenschaftlichen Ausprägung und öffentlichen Darstellung gegenüber den Studienbewerbern und der Fachöffentlichkeit.
- Damit sind auch die Entscheidungen über die Zielformulierungen und -ausrichtungen des Faches und des Studienaufbaus verbunden. Die Außenkommunikation eines Anforderungskatalogs hat Rückwirkungen auf potentielle Studienbewerber als künftigen Mitgliedern der Organisation. So können Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren die Passgenauigkeit zwischen den Anforderungen der Hochschulen an die fachliche und personelle Studierfähigkeit einerseits und die interessengeleitete (Selbst-)Reflexion des Studienberechtigten hinsichtlich seines Studienwunsches andererseits erhöhen.
- Die künftige Identitäts- und Profilbildung eines Faches wird von den publizierten Zulassungsmodalitäten für die Studienbewerber abhängen und beeinflusst. Durch diese fachlichen Vorgaben wird die notwendige und erwartete Studierfähigkeit des

Bewerbers angesprochen, aber auch das vom Fachbereich anvisierte Niveau des Faches in die interessierte Fachöffentlichkeit signalisiert.

- Aus dem erweiterten Auswahlrecht kann der jeweiligen Hochschule auch eine intensivere Verpflichtung gegenüber den ausgewählten Studienberechtigten erwachsen, bessere Studienbedingungen anzubieten und die Studieninhalte stärker nach wissenschaftlichen Inhalten zu gestalten. Die damit verbundene Tendenz einer möglichen Homogenisierung der Studierendenpopulation kann eine intensivere curriculare Spezialisierung der Studieninhalte zur Folge haben.
- Auswahlverfahren können zu einer größeren Differenzierung von Hochschulen und deren Fächern beitragen, indem sich unterschiedliche Arten und Rangverhältnisse der angewendeten Auswahlkriterien herausbilden. Dies erfährt seine Konkretisierung durch die für die Hochschulen und ihre Studienangebote veröffentlichte Rankings und Ratings, die die Studienentscheidung und die Wahl des Studienortes künftiger Studierender nicht unwesentlich beeinflussen können.

#### ***Mikroebene: Die Studienbewerber und die „Auswählenden“***

Die „Hürde“ einer fachlichen Eignungsprüfung für das einem Studienberechtigten in Aussicht stehende oder von ihm anvisierte Studienfach wird das Entscheidungs- und Bewerberverhalten vor allem von solchen Studienberechtigten beeinflussen, die nur eine vage Erwartung und Vorstellung hinsichtlich des Studienfachs und der künftigen beruflichen Tätigkeitsfelder dieses Lehrangebots besitzen. Allerdings werden fachliche Eignungsprüfungen die Studiumsberechtigten und -interessierten dazu veranlassen, sich aktiver um Informationen über die Zulassungsmodalitäten und über die fachlichen Anforderungen für die relevanten Studienfächer zu bemühen.

Der künftige Partizipationsprozess der Hochschullehrenden an diesen Auswahlverfahren und an den daraus sich ergebenden Ergebnissen hinsichtlich der - vermutlich - verbesserten fachlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Studierenden bleibt abzuwarten.

Abschließend ist festzuhalten, dass Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren eine gravierende Strukturänderung im Zugang zur Organisation Hochschule auslösen und realiter neue Handlungs- und Gestaltungsfolgen für die Fächer mit sich bringen. Der Zugang zu Hochschulen unterliegt trotz erhöhter Autonomie und Steuerungsfreiheit durch Auswahlverfahren weiterhin bestimmten rechtlichen und staatlichen Zwängen. Eine uneingeschränkte Auswahl von Seiten der Hochschulen ist vor allem durch den grundgesetzlich garantierten und den gesellschaftspolitisch determinierten Anspruch auf einen Studienplatz *de jure* nicht durchsetzbar. Aus diesem Grund verfügen die Hochschulen als auswählende

Akteure und Organisationen „nur“ über eine 60%-Autonomie bei der Entscheidung über die Aufnahme oder Ablehnung ihrer zukünftigen Mitglieder.

## **6 Fallstudie: Das Eignungsfeststellungsverfahren im Studienfach Soziologie an der LMU München**

Anhand des Fallbeispiels „Studienfach Soziologie“ soll im Folgenden die hochschuleigene Auswahlpraxis durch das Verfahren der Eignungsfeststellung vorgestellt werden. Verfolgten die Ausführungen der vorherigen Kapitel die Absicht, die Reform des Hochschulzugangs einer breit angelegten Wirkungsanalyse zu unterziehen und plausible Folgerungen für künftige Perspektiven auf den Hochschulzugang abzuleiten, konzentriert sich die vorliegende Fallstudie auf einen spezifischen Zugang zu einem sozialwissenschaftlichen Studienfach an einer Universität. Trotz der Konzentrierung auf das Fach Soziologie bezieht das empirische Kapitel die aufgezeigten allgemein-deskriptiven Befunde (Kapitel 2 und 3) sowie die bildungs- und organisationssoziologischen Annahmen (Kapitel 4 und 5) in die Forschungsfragen und die Analyse mit ein. Im Mittelpunkt des empirischen Teils stehen Ergebnisse aus einer schriftlichen Erhebung unter denjenigen Hochschulzugangsberechtigten, die sich für einen Studienplatz im Fach Soziologie an der LMU München beworben und am fachspezifischen Eignungsfeststellungsverfahren teilgenommen haben. Bevor die Befragung der Bewerber und die Ergebnisse dieser Befragung vorgestellt werden, erfolgt zunächst eine themenrelevante Skizzierung des Untersuchungsfelds und -gegenstands „Studienfach Soziologie an der LMU München“.

### **6.1 Ausgangssituation und Beschreibung des Untersuchungsfelds**

Das Institut für Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München kann als ein anschauliches Beispiel in der deutschen Hochschullandschaft dafür angesehen werden, wie eine Lehr- und Forschungsorganisation unter den Bedingungen einer „Massenuniversität“ sich entwickelt hat und funktioniert. Der Studiengang Soziologie besaß bis zum Wintersemester 2004/05 keine Zulassungsbeschränkungen, das heißt jeder Hochschulzugangsberechtigte konnte sich für das Studium immatrikulieren. Die Folge war, dass das Institut seit acht Wintersemestern (Zeitraum 1996/97 bis 2003/04) mit durchschnittlich 348 Studienanfängern im ersten Fachsemester konfrontiert war. Hinzu gezählt werden müssen noch diejenigen Studenten, die im Nebenfach Soziologie studieren. Insgesamt waren im Fach Soziologie im Wintersemester 2007/08 - im letzten Wintersemester vor Einführung des Bachelor-Studienabschlusses - rund 2300 Studierende (Hauptfach Diplom und Nebenfach Magister) immatrikuliert (Studentenstatistik LMU München, S. 59). Die Folge waren überbesetzte verpflichtende Vorlesungen, Übungen und Hauptseminare, die nur mit einem großen



Lehraufwand bewältigt werden konnten. Beweggrund für die Implementierung eines Eignungsfeststellungsverfahrens erstmalig im Wintersemester 2004/05 war aber primär nicht die Minderung der Zulassungszahlen, sondern eine Eindämmung der hohen Schwund- und Abbrecherquoten am Institut für Soziologie in München.<sup>158</sup> Denn den hohen Eintrittsquoten stehen keine äquivalenten Absolventenquoten gegenüber. Im Zeitraum WS 1996/97 bis WS 2003/04 brachen durchschnittlich 28,6% der Studienanfänger nach dem dritten Fachsemester ihr Studium ab. Für das Institut bedeuteten diese Schwund- und Abbrecherquoten hohe Fehlinvestitionen in Lehrpersonal, Lehrzeit und Angeboten von Lehrveranstaltungen. Für die Studierenden ergeben sich durch die hohen Studierendenzahlen beispielsweise lange Korrekturzeiten der Hausarbeiten und Klausuren sowie quantitativ ungenügende Betreuungsverhältnisse.

Die hohen Abbrecher- und Schwundquoten am Institut für Soziologie in München bilden keine Ausnahme, sondern spiegeln den Zustand anderer soziologischer und sozialwissenschaftlicher Standorte wider. So weisen die Studienabbrecherstudien des HIS für die Absolventen der Jahre 1999, 2002 und 2004 folgende Abbruchquoten im universitären Studienbereich Sozialwissenschaften und Sozialwesen auf: 1999: 42%, 2002: 36%, 2004: 27%. Der positive Trend des Rückgangs der Abbrecherraten setzt sich auch in der aktuellen Studienabbruchstudie 2008 fort: So hat sich die Abbruchquote in den Sozialwissenschaften im Vergleich zur letzten Erhebung von 27% auf 10% verringert. Die hauptsächliche Begründung für diese positive Entwicklung wird den Bachelor-Studiengängen und -abschlüssen mit ihrer straffer organisierten Studienausrichtung zugeschrieben (Heublein/Schmelzer/Sommer/Wank 2008, S. 10). Dieser Annahme ist insofern zuzustimmen, als dass die Ursachen der hohen Studienabbrecherzahlen in den vergangenen Jahren in dem geringeren Strukturierungsgrad, mangelnder Studienorientierung, falschen Studierenerwartungen und unklaren Berufsvorstellungen, durch die sich vor allem sozialwissenschaftliche Fächer auszeichnen, gesehen werden. „Das kündigt von stark fallender Identifikation mit dem gewählten Studienfach im Laufe des Studiums, bedingt durch falsche Studierenerwartungen.“ (Heublein/Schmelzer/Sommer 2005, S. 26).

---

<sup>158</sup> Rein definitorisch bezeichnet der Indikator Studienabbruchquote den Anteil der Studienanfänger eines Studienjahres, die das Studium ohne Abschluss beenden. Der Indikator Schwundquote bezeichnet den Anteil der Studienanfänger eines Studienjahres, die ihr Studium nicht in dem ursprünglich gewählten Fach, dem Studienbereich oder der Fächergruppe abschließen, weil sie entweder in ein anderes Fach, einen anderen Studienbereich oder eine andere Fächergruppe wechseln bzw. ihr Studium abbrechen (vgl. Egel/Heine. 2006, S. 50).

Mit Hilfe einer Befragung von Soziologie-Studierenden der Universitäten Bonn und Dresden gehen Andreas Hadjar und Rolf Becker (2004)<sup>159</sup> der Frage nach, welche spezifischen Gründe hinter der Absicht stehen, ein Soziologiestudium abzubrechen. Es werden drei Gruppen von Einflussfaktoren zugrunde gelegt, die möglicherweise die Abbruchneigung determinieren: (1) das Informationsniveau der Studierenden, (2) ihre Studienwahlmotive sowie (3) die jeweils individuelle Wahrnehmung der Berufschancen. Darüber hinaus wurden weitere, aus den HIS-Daten bekannte Determinanten für einen Studienabbruch in die Studie miteinbezogen: finanzielle Probleme, nachlassende Studienmotivation, Leistungsprobleme, problematische Studienbedingungen (soziale Integration und Länge des Studiums), familiäre Probleme, Studienzufriedenheit (Studienverlauf, Studienbedingungen, Leistungen, Kenntnisse und Noten).

Den Ergebnissen nach waren potenzielle Studienabbrecher - nach ihrer Einschätzung - vor Studienbeginn weniger über das Fach Soziologie informiert als Studierende ohne Abbrecherabsicht. Die Inanspruchnahme einer Studienberatung bleibt allerdings für die Abbruchabsicht bedeutungslos. Ein Ergebnis, das nach der Interpretation der Autoren für die nicht ausreichende Qualität bzw. Effizienz einer solchen Beratung sprechen könnte. Hinsichtlich des Interesses am Studium konstatieren die Autoren, dass Studierende, die zu Beginn ein geringeres Interesse an wissenschaftlicher Arbeit und am Fach Soziologie hatten, sich eher mit der Absicht tragen, das Studium abzubrechen. „Andererseits zeigt sich, im Hinblick auf das Studienwahlmotiv „Notlösung“ aber auch, dass jene Studierenden, die ins kalte Wasser „Soziologie“ gesprungen sind, nicht zwangsläufig später zu den Studienabbrechern gehören, denn Studierende mit Studienabbruchabsicht unterscheiden sich bezüglich dieses Kriteriums nicht von denen ohne Studienabbruchabsicht.“ (Hadjar/Becker 2004, S. 57).

Als Hauptursache für die Studienabbruchabsicht geben die befragten Bonner und Dresdner Studierenden die nachlassende Studienmotivation an, die aus falschen Vorstellungen über Soziologie als Studienfach resultiert sowie mit den als ungünstig wahrgenommenen Berufsaussichten für Soziologen begründet wird. Hadjar und Becker ziehen aus ihren Befragungsergebnissen das Resümee: „Eine leistungsbezogene Auswahl von Studienanfängern sollte auch für die Soziologie möglichst frühzeitig stattfinden, zumal nach den

---

<sup>159</sup> Da es sich nach Aussage der Autoren um ein „kleines Universitätsprojekt“ handelt, in dem die Abbrecherpopulation selbst nicht mehr erreicht werden konnte, wurden Studierende nach ihrer Studienabbrecherabsicht (abhängige Variable) befragt. Die Frage lautete folglich, ob sie im Laufe ihres Studiums schon einmal an Abbruch gedacht hätten.

Befunden von einem starken Zusammenhang zwischen Schul- und Studienleistungen auszugehen ist.“ (Hadjar/Becker 2004, S. 63).

Vor diesen skizzierten Hintergründen ist die Einführung eines Eignungsfeststellungsverfahrens am Institut für Soziologie an der LMU München einzuordnen. Diese neue Zugangsregelung für das Fach Soziologie, das bisher gänzlich zulassungsfrei war, stellt sowohl das Institut als auch die möglichen Bewerber vor eine veränderte Ausgangssituation. Die Aufgabe des Instituts als ersthandelnder Akteur lag darin, für den Entwurf eines fachlichen Eignungsfeststellungsverfahrens die eigenen fachlichen Schwerpunkte und die eigene inhaltliche Ausrichtung des Studiengangs zu überarbeiten und transparent zu machen. Kurz gesagt: Das Institut war aufgefordert, ein Profil seiner „Soziologie“ zu formulieren, welches das Lehr- und Forschungsangebot nach „außen“ transportiert.

## 6.2 Ziel der Eignungsfeststellung

Mit der Implementierung eines Eignungsfeststellungsverfahrens<sup>160</sup> verbindet das Institut für Soziologie in München das Ziel sicherzustellen, dass die Fähigkeiten und Interessen der potenziellen Studierenden und das hiesige Studienangebot einander weitestgehend entsprechen („Passgenauigkeit“). Aufgabe ist es daher, durch die institutsinterne Auswahl zukünftig diejenigen Studienanfänger zu ermitteln, die ein nachhaltiges Interesse sowie auch die notwendigen (Vor-)Kenntnisse und Fähigkeiten für das Studium der Soziologie mitbringen, um bereits durch die neue Zulassungspraxis möglichst einen späteren Studien- und Abschlusserfolg zu gewährleisten und die bisherigen Schwund- und Abbrecherquoten zu senken.

Laut Satzung über das Eignungsfeststellungsverfahren für das Studium im Diplomstudiengang Soziologie (ab WS 2008/09 Bachelorstudiengang) an der LMU München ist der

„Zweck des Verfahrens (...), festzustellen, ob neben den mit dem Erwerb der Hochschulreife nachgewiesenen Kenntnissen individuelle Fähigkeiten in den Bereichen sozialwissenschaftliche Analyse, schriftliches Ausdrucksvermögen, Textverständnis und selbständiges Denken und Arbeiten vorhanden ist, die es erlauben, sich den von der Studienordnung (...) verpflichtend vorgeschriebenen Unterrichtsstoff aneignen zu können. Geprüft wird, ob die Befähigung zum Studium der Soziologie besteht. Dies umfasst sichere sozialwissenschaftliche, sprachliche und mathematische Kenntnisse, sowie ein gesteigertes Interesse an soziologischen Fragestellungen.“ (Satzung

---

<sup>160</sup> Ermöglicht wurde die Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im Studiengang Soziologie an der LMU München im Zuge der Erprobung neuer Modelle des Hochschulzugangs im Jahr 2002 (Art. 135 Abs. 3 BayHSchG).

über die Eignungsfeststellung für das Studium im Diplomstudiengang Soziologie an der LMU München vom 22. Juni 2004).

Mit diesen grundlegenden Anforderungen für das Studium der Soziologie sollen den Studienberechtigten Hinweise auf notwendige Grundkenntnisse und Fähigkeiten für einen erfolgreichen Studienabschluss an die Hand gegeben werden.

### **6.3 Vorstellung des Eignungsfeststellungsverfahrens**

Um die potenziellen Studierenden bei ihrer Entscheidung für oder gegen ein Studium der Soziologie in München zu unterstützen, leistet das Institut durch die Darstellung seines Gesamtprofils in Forschung und Lehre (Vorstellung der soziologischen Lehr- und Forschungsfelder) und durch die Auflistung einführender Literatur auf seinen Internetseiten erste Orientierungs- und Entscheidungshilfe.<sup>161</sup>

Der Antrag auf Zulassung zum Eignungsfeststellungsverfahren muss bis zum 15. Juli des Jahres erfolgen, in dem das Studium aufgenommen werden soll. Die Zulassung zum Eignungsfeststellungsverfahren erfolgt nur, wenn der Antrag und die dazugehörigen Unterlagen vollständig und fristgerecht dem Institut zur Prüfung vorliegen.

Der Antrag umfasst folgende Unterlagen: (1) einen tabellarischen Lebenslauf, (2) einen Nachweis über den Erwerb der Hochschulreife in kopierter Form, (3) einen Fragebogen, in dem Auskunft über die Abiturnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch gegeben wird sowie (4) zwei frankierte und mit der eigenen Adresse versehene Rückumschläge.<sup>162</sup>

#### **6.3.1 Umfang und Inhalt des Eignungsfeststellungsverfahrens**

Die zum Eignungsfeststellungsverfahren zugelassenen Bewerber werden vom Institut für Soziologie zur Teilnahme an einem unter prüfungsadäquaten Bedingungen durchgeführten schriftlichen Eignungstest, im Folgenden als Aufsatz bezeichnet, eingeladen. Der Termin des schriftlichen Leistungstests wird mindestens eine Woche zuvor durch eine schriftliche Einladung bekannt gegeben.

Der schriftliche Leistungstest dauert 90 Minuten. Er besteht aus einem in deutscher oder englischer Sprache verfassten Aufsatz, in dem der Bewerber ein sozialwissenschaftli-

<sup>161</sup> Eine Bewerbung einreichen müssen (1) Bewerber, die Soziologie als Hauptfach im Bachelorstudiengang studieren wollen, (2) Fachwechsler, die Soziologie als Hauptfach im Bachelorstudiengang studieren und (3) Hochschulwechsler im Grundstudium, die Soziologie als Hauptfach im Bachelorstudiengang studieren wollen.

<sup>162</sup> Auf das einseitige Anschreiben („Motivationsschreiben“), in dem die Bewerber ihre Gründe für ihre Bewerbung bzw. ihren Studienwunsch explizieren sollten, wurde im Verlaufe der Erprobung des Eignungsfeststellungsverfahrens verzichtet.

ches Thema mit aktuellem Bezug erörtert. Beim Verfassen des Aufsatzes werden explizit keine soziologischen Vorkenntnisse vorausgesetzt, die über eine allgemeine Gymnasialbildung hinausreichen. Über das zu bearbeitende Thema entscheidet die Auswahlkommission.<sup>163</sup> Der schriftliche Leistungstest wird von zwei Mitgliedern der Auswahlkommission mit den Noten 1 (für das Studium der Soziologie hervorragend geeignet) bis 5 (für das Studium der Soziologie nicht geeignet) bewertet.

Aus der Summe der mit dem Faktor 4 multiplizierten Leistungstest-Note und der mit dem Faktor 6 multiplizierten Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung wird ein Punktwert gebildet. Als geeignet für das Studium der Soziologie an der LMU München gilt, wer einen Punktwert von 29 oder niedriger erreicht.

### **6.3.2 Feststellung und Bekanntgabe der Ergebnisse**

Der Ablauf des Eignungsfeststellungsverfahrens ist schriftlich festzuhalten, um die Entscheidungsgrundlagen der Auswahlkommission transparent und nachvollziehbar zu machen. Bewerbern, die einen Punktwert von 29 oder niedriger erreichen, wird das positive Ergebnis des Eignungsfeststellungsverfahrens für den Diplomstudiengang Soziologie durch einen schriftlichen Bescheid mitgeteilt. Nicht erfolgreiche Bewerber erhalten einen schriftlichen Ablehnungsbescheid. Für abgelehnte Bewerber besteht die Möglichkeit der einmaligen Wiederholung des Eignungsfeststellungsverfahrens (zum nächsten Immatrikulationstermin).

Ein positiver Bescheid ist bei der Einschreibung neben den sonstigen geforderten Unterlagen im Original und in Kopie vorzulegen. Der positive Bescheid enthält einen klarstellenden Vermerk, mit dem das Ergebnis des Eignungsfeststellungsverfahrens mitgeteilt wird. Dieser ist Grundlage für die Immatrikulation für den Diplom-/Bachelorstudiengang Soziologie vorbehaltlich des Nichtvorliegens von sonstigen Immatrikulationshindernissen. Ein ablehnender Bescheid ist mit einer Begründung versehen.

### **6.4 Bewerbungssituation seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens**

Eine erste Wirkung, die von der Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im Studiengang Soziologie auf potenzielle Studierende ausging, zeigt ein Vergleich der seitherigen

---

<sup>163</sup> Die Eignungsfeststellung wird von einer Auswahlkommission vorgenommen, die sich auf Vorschlag des Fakultätsrats der Sozialwissenschaftlichen Fakultät aus bestimmten Hochschullehrern und einem hauptberuflichen wissenschaftlichen Assistenten bzw. Mitarbeiter zusammensetzt. Die Mitglieder des Ausschusses wählen aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden. Ein weiterer hauptberuflicher wissenschaftlicher Mitarbeiter und die Fakultätsfrauenbeauftragte wirken beratend in der Auswahlkommission mit.

Bewerberzahl mit den Studienanfängerkohorten aus den vorangegangenen Semestern: In den zurückliegenden Wintersemestern 2001/02, 2002/03, 2003/04 nahmen im ersten Fachsemester 388, 450 bzw. 396 Studienanfänger das Soziologiestudium auf. Im Wintersemester 2004/05 bewarben sich für das erstmalig stattfindende Eignungsfeststellungsverfahren „nur“ 210 Personen. Für diese rückläufige Entwicklung lassen sich zunächst nur spekulative Gründe anführen, da die **Nicht-Bewerber** für das Eignungsfeststellungsverfahren und deren Motive für eine Exploration unerreicht bzw. nicht nachprüfbar bleiben:

Einerseits ist davon auszugehen, dass sich diejenigen Personen, die kein originäres und ernsthaftes Interesse<sup>164</sup> am Fach Soziologie besitzen, von der Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens „abgeschreckt“ fühlen. Diese Personen - so die Vermutung - konnten sich bisher aufgrund der freien Zulassungspraxis für das Fach Soziologie einschreiben und somit beispielsweise alle Vorteile des Studentenstatus erhalten. Eine bekannte Situation war auch, dass Studienanfänger das Studienfach Soziologie in München als Ausweich- bzw. Parkstudium in Anspruch nahmen, da Fächer wie Psychologie, Kommunikationswissenschaften oder Interkulturelle Kommunikation schon seit längerem örtlichen Zugangsbeschränkungen (interner Numerus Clausus) unterworfen sind. Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass - bei Fehlen eines ernsthaften Interesses am Fach Soziologie - sich die „Abschreckung“ durch das Eignungsfeststellungsverfahren wirksam auf die Anzahl der Studienanfängerkohorte auswirkt und Nicht-Geeignete, im Sinne von Nicht-Interessierten, sich vorab selbst ausselektieren.

Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, dass Aspiranten, die sich obwohl sie ernsthaft am Fach Soziologie interessiert sind, durch das Eignungsfeststellungsverfahren abgeschreckt zeigen und deshalb auf eine Bewerbung verzichten. Diese Nichtbewerbungen können ein (in Zahlen) nicht bekannter Verlust für das Institut bzw. Fach Soziologie bedeuten. Die Gründe hierfür sind vielfältig und wiederum spekulativer Natur: Zum einen könnten sich diese Personen - so eine Annahme - von den administrativen Formalitäten und fachlichen Anforderungen, die das Eignungsfeststellungsverfahren an sie stellt (Einreichung der geforderten Unterlagen, schriftlicher Eignungstest), überfordert fühlen. Zum anderen kann es sein, dass das Eignungsfeststellungsverfahren mit einem Numerus Clausus-Verfahren gleichgesetzt wird. Aspiranten, die nur eine „schlechte“ Abiturnote vorweisen

---

<sup>164</sup> Unter „Interesse“ wird im Folgenden und in Anlehnung an Zimmerhofer (2008) ein *individuelles* oder *dispositionales Interesse* verstanden, das im Wertesystem des Individuums verankert ist und einen Teil des Selbstkonzepts darstellt. Damit bestimmt die Interessenlage die Entscheidung des Individuums über die Tagesgestaltung, folglich auch über das Lern- und Prüfungsverhalten (Zimmerhofer 2008, S. 64). Häufig werden die Begrifflichkeiten Interesse und intrinsische Motivation synonym verwendet.

können, fühlen sich dadurch möglicherweise zurückgesetzt und rechnen sich bei einer Bewerbung keine Chancen auf einen Studienplatz aus. Durch die Nicht-Bewerbung und die Selbstselektion dieser Kohorte geht dem Institut - so die Vermutung - wohl eine Zahl von (fachlich) geeigneten Studierenden verloren, da die Abiturnote (allein) keine hinreichend prognostische Aussage über die Eignung und den zu erwartenden Studienerfolg eines zukünftigen Soziologiestudenten treffen kann.

Für die tatsächlichen **Bewerber** lassen sich wohl ebenfalls hypothetisch zwei Gruppen von Personen mit Hochschulzugangsberechtigung entwerfen:

- (1) Diejenigen, die sich durch das Eignungsfeststellungsverfahren nicht abschrecken lassen und gleichsam ein nachhaltiges Interesse am Studienfach Soziologie besitzen. Diese Bewerberpopulation zählt nach dem erfolgreichen Durchlaufen des Eignungsfeststellungsverfahrens zu der Gruppe der geeigneten Studienanfänger.
- (2) Ein zweiter Personenkreis bewirbt sich zwar, zeigt aber kein nachhaltiges Interesse am Fach oder Universitätsort. Dies kann sich einerseits bereits im laufenden Bewerbungsprozess durch Mehrfachbewerbungen und Nicht-Erscheinen zum schriftlichen Leistungstest äußern. Zwei weitere Möglichkeiten sind, dass das Studiumsinteresse nach erfolgreicher Bewerbung/Immatrikulation geweckt wird oder die *drop out*-Quote dieser Population während des Studienverlaufs hoch ausfällt.

Der in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellten Befragung bleibt es vorbehalten, die Gründe und Motive für eine Nicht-Bewerbung (beispielsweise Abschreckung durch das Eignungsfeststellungsverfahren, „schlechte“ Abiturnote) zu erörtern.

## 6.5 Die Befragung der Bewerber

Als Untersuchungsfeld wurde das Institut für Soziologie der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der LMU München ausgewählt. Zentrales Anliegen der Untersuchung ist darzustellen, welche Reaktionen die Reform des Hochschulzugangs - mit Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren die Vergabe der Studienplätze neu zu gestalten und im Fall der Soziologie die Zulassungsfreiheit abzuschaffen - bei den Studienbewerbern ausgelöst haben. Mit der Wahl des Studienfachs Soziologie sind insbesondere zwei Aspekte verbunden:

Zum einen zeichnet sich das Studienfach Soziologie in der deutschen Hochschullandschaft an den überwiegenden Standorten durch einen offenen, zulassungsfreien Zugang aus (vor der flächendeckenden Einführung der BA-Studiengänge). Die daraus resultierenden Nebenfolgen der Entwicklung zum „Massenfach“ wurden in Kapitel 6.1 darge-

legt. Darüber hinaus ist die Soziologie eine Fachkultur, die kein vorbestimmtes und festgelegtes Berufsbild ausweist, aus dem sich möglicherweise erste Hinweise für „harte“ Eignungskriterien ableiten ließen. Trotzdem bedarf es aufgrund der sowohl theoretischen als auch empirischen (experimentellen) Ausrichtung des Faches spezifischer Neigungen und Eignungen auf Seiten der Studierenden, um ein Studium der Soziologie mit dem notwendigen wissenschaftsinteressierten Engagement erfolgreich zu absolvieren. Günter Endruweit hat in seinem Beitrag für den Deutschen Hochschulverband in „Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität“ (1989) für das Fach Soziologie folgende allgemeingültigen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzung für das Studium benannt: (1) Interesse für die Gesellschaft („Wichtigste Voraussetzung, ohne die es überhaupt nicht geht, ist das Interesse für alles, was in der Gesellschaft vor sich geht.“, S. 141), (2) soziale Kompetenz, (3) wissenschaftliches Denken, (4) Ausdauer, (5) Beobachtungs- und Strukturierungsvermögen, (6) Allgemeinbildung, (7) Sprachfähigkeiten, (8) mathematische und EDV-Fähigkeiten und (9) Studentenhandwerk. Wenn auch diese sowohl spezifischen wie allgemeinen Anforderungen nicht insgesamt in einer fachlichen Eignungsprüfung für das Studium der Soziologie Berücksichtigung finden können, so gibt diese enzyklopädiehafte Zusammenstellung Hinweise, auf welche Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale bei der Auswahl der Studienbewerber und bei der Zielausrichtung/Formulierung von Eignungskriterien zu achten ist.

### 6.5.1 Befragungsziele

Ein Ziel der Befragung betrifft die Untersuchungspopulation selbst, insofern versucht wurde, im Zuge einer schriftlichen, postalischen Befragung *alle* Bewerber für das an der LMU München im Fach Soziologie durchgeführte Eignungsfeststellungsverfahren zu erreichen.

Mit Hilfe eines Fragebogens wurden diejenigen Bewerber (insgesamt 838 Personen), die sich in den Wintersemestern 2004/2005, 2005/06 und 2006/07 für die Eignungsfeststellungsverfahren beworben haben, zu deren Einführung befragt. Der Fragebogen greift die in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten Punkte auf und umfasst konkrete Fragestellungen zu folgenden Themenbereichen:

- Erstens ist es Ziel der Befragung, eine erste, generelle Einschätzung hinsichtlich der Akzeptanz der neuen Studierendenauswahlverfahren von Seiten der Bewerber zu erfahren.
- Zweitens ist der Verbleib bzw. Hochschulstandort und -fach der Bewerber zu ermitteln, die nicht zum schriftlichen Leistungstest erschienen sind oder ihren positiven



Bescheid nicht zur Immatrikulation an der LMU München im Studienfach Soziologie genutzt haben. Damit kann auch der Frage nach möglichen Konkurrenzstandorten und -fächern zum Fach Soziologie in München nachgegangen werden.

- Drittens ist hinsichtlich des Themenkomplexes „Informationsdesiderat Studium“ von Interesse, auf welchen Wegen und mittels welcher Ressourcen die Bewerber ihre Informationen zum Studium der Soziologie in München gewonnen haben.
- Viertens werden neben der generellen Einschätzung von Auswahlverfahren Bewertungen über die Aussagefähigkeit der einzelnen Teile (Motivationsschreiben, Abiturnote, schriftlicher Leistungstest) des fachspezifischen Eignungsfeststellungsverfahrens analysiert.
- Fünftens sollen Informationen darüber gewonnen werden, inwieweit das Bewerbungsverhalten und der Zugang zur Universität durch die Einführung von Studiengebühren beeinflusst werden.
- Sechstens ist die Frage zu stellen, welche Faktoren für die Bewerbung am Institut für Soziologie in München ausschlaggebend sind (inhaltliche Ausrichtung der Arbeitsbereiche, Reputation und Bekanntheitsgrad des Instituts und seiner Professoren).
- Siebtens ist von Interesse, welche Motive bei der Studienwahl Soziologie eine Rolle spielen (beispielsweise berufliche Aspirationen der Bewerber).

Diese Themenbereiche der Erhebung dienen primär dazu, das Verfahren der fachlichen Eignungsprüfung aus der Sicht der betroffenen Untersuchungspopulation in einer ersten Phase abzubilden.

### **6.5.2 Untersuchungsinstrument: Fragebogen**

Der Fragebogen besteht aus offenen und geschlossenen Fragen und erfasst in fünf Abschnitten die Einstellungen, Meinungen sowie das Verhalten der befragten Bewerber zu den oben formulierten Fragekomplexen:

- Fragen zur Bewerbung für die Teilnahme am Eignungsfeststellungsverfahren im Fach Soziologie an der LMU München und an anderen Hochschulen bzw. in anderen Fächern (Mehrfachbewerbung)
- Fragen zu Studienwahl, Studienentscheidung und genutzten Informationsressourcen
- Fragen zum Thema Studierendenauswahl über Eignungsfeststellungsverfahren
- Fragen zum Thema Studiengebühren
- Fragen zu den beruflichen Absichten und Vorstellungen der Bewerber

Darüber hinaus enthält der Fragebogen die allgemeinen Fragen zu den personalen, demographischen und bildungsbiographischen Merkmalen der Bewerber.

Die Aufnahme von offenen Fragen in den Fragebogen ist - trotz der bekannten Nachteile in der Auswertung - aufgrund folgender Problematik der zum Teil recht komplexen Informationsgewinnung notwendig: Zum einen ist es wichtig, genaue und verwertbare Angaben über die individuellen Bewerbungsverläufe (*Bewerbung für welches Fach und für welchen Hochschulort bzw. -art*) und die erfolgten, individuellen Zulassungen (*Zulassung für welches Fach und für welchen Hochschulort bzw. -art*) von den Befragten selbst zu erhalten. Zum anderen ist Folgendes zu beachten:

„Offene Fragen unterstützen [...] besser als geschlossene Fragen Äußerungen, die auch „tatsächlich“ im Wissensbestand bzw. Einstellungsrahmen der Befragten verankert sind. In Bezug auf diesen Aspekt haben geschlossene Fragen eine Reihe von Nachteilen: Sie können z. B. Antworten vorgeben, an die der Befragte noch nie gedacht hat, und sie zwingen den Befragten, unter diesen, bisher nicht zu seinem „Alltagswissen“ gehörenden Alternativen zu wählen.“ (Schnell/Hill/Esser 2008, S. 332).

Bei der Vielfalt an hochschulpolitischen Meinungen und Wertungen zum Thema Hochschule und Hochschulzugang ist es aufschlussreich, die zentralen Adressaten von Hochschulbildung ohne Vorgaben zu Wort kommen zu lassen und zu erfassen, welche Einstellungen und Motivationslagen gegenüber der Hochschule im Urteil der Studienbewerber bestehen und mit welchem Wissenshintergrund sie beim Thema Hochschulzugang und -wahl handeln. So lautet beispielsweise eine bewusst offen gehaltene Frage zu Studienwahl und -entscheidung: *„Aus welchen Gründen haben Sie sich für Soziologie in München beworben.“* Ziel der geschlossenen Fragen ist es vor allem, die Einstellungen, Einschätzungen und Meinungen der Bewerber zu den Themen (1) Informationswege Studiengang Soziologie, (2) Kriterien der Eignungsfeststellung und (3) soziologische Kenntnisse und Fähigkeiten festzustellen. Zu den Themen wurden jeweils spezifische *Items* formuliert, die entlang von 5-stufigen Likert Skalen gemessen wurden. Darüber hinaus enthält der Fragebogen einige Fragen, die nur zwei Antwortmöglichkeiten vorsehen.

### **6.5.3 Untersuchungs- und Bewerberpopulation**

Vorläufige und anschlussfähige Befunde zur Einschätzung und Akzeptanz von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren liegen aus den HIS-Befragungen von Studienanfängern sowie von Benedikt Hell und Heinz Schuler (2005) vor. Im Unterschied zu diesen Befragungen ist es Ziel der vorliegenden Erhebung, nicht alleine die tatsächlichen Studienanfänger zu befragen, die sich letztendlich in München für das Fach Soziologie immatriku-

liert haben, sondern mit Hilfe eines Fragebogens alle 838 Bewerber, die sich für das Eignungsfeststellungsverfahren in den Wintersemestern 2004/2005, 2005/2006 2006/2007, 2007/2008 beworben haben, zu dessen Einführung und den damit verbundenen Themenbereichen der Bewerbung um einen Studienplatz zu befragen. Die schriftliche Datenerhebung musste somit zeitlich nach der getroffenen Studienentscheidung, den Studienplatzbewerbungen und der letztendlichen Immatrikulation für ein bestimmtes Studienfach und/oder die Wahl eines bestimmten Studienortes erfolgen. Aus diesem Grund wurden die Fragebögen in den ersten Wochen zu Beginn des jeweiligen Wintersemesters (Ende Oktober/Anfang November) postalisch verschickt.

Die Vollerhebung unter allen Bewerbern verfolgte das Ziel, nicht nur diejenigen zu erreichen, die erfolgreich das Eignungsfeststellungsverfahren durchlaufen und sich später als Studienanfänger im Fach Soziologie in München immatrikuliert haben, sondern auch die Bewerber, die sich zwar an der Universität München für Soziologie beworben, dann aber für ein alternatives Fach oder für einen anderen Hochschulstandort entschieden haben, zum Ausfüllen und Zurücksenden des Fragebogens zu motivieren. Dieser Ansatz der Befragung der gesamten Bewerberpopulation ist mit erheblichen Problemen verbunden, da davon ausgegangen werden kann und muss, dass die Bereitschaft und die Motivation, einen Fragebogen zum Auswahlverfahren in Soziologie/München - insbesondere bei nicht erfolgter Immatrikulation und der Entscheidung für ein anderes Studienfach oder einen anderen Studienort - auszufüllen, gering ausfallen. Die Problematik, die Untersuchungspersonen zu erreichen, thematisiert auch die Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) zu „Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg: Können Eignungskriterien den Studienerfolg prognostizieren?“ (Fries 2007, S. 12).<sup>165</sup>

Die Rücklaufquote der Erhebung am Soziologischen Institut betrug 33% (276 Fragebögen).<sup>166</sup> Wenn auch die Ergebnisse keine formal-statistische Repräsentativität aufweisen, infolge der fehlenden Informationen und Daten über die Grundgesamtheit der Studieninteressierten und Nicht-Bewerber und infolge einer insgesamt kleinen Zahl von Merkmalsträgern, so kann den Ergebnissen eine generell-empirische Aussagefähigkeit aufgrund

<sup>165</sup> Der Fragebogen (im Anhang) orientiert sich an dem Erhebungsbogen des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). In ihrer Studie evaluiert Marlies Fries (unter Mitarbeit von Götz Schindler) die fachspezifischen Auswahlverfahren und die Bewerberprofile der Studiengänge bzw. Studierenden der Fächer Informatik, Mathematik, Chemie an der TU München sowie *Philosophy and Economics* an der Universität Bayreuth.

<sup>166</sup> Auch die amtliche Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts sieht aufgrund der hochschulinternen Auswahlverfahren Handlungsbedarf: „Zur Evaluierung der Effektivität entsprechender Auswahlverfahren und möglicher Zusammenhänge mit dem Studienerfolg, der Studiendauer und der Bindung an die Hochschule werden künftig statistische Daten benötigt.“ (Willand 2007, S. 1075 f.)

der besonderen Untersuchungspopulation und der relativ hohen Rücklaufquote zugesprochen werden.

Im Folgenden lässt sich die Bewerberpopulation kurz in Zahlen charakterisieren: Seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im WS 2004/05 bis zum WS 2007/08 haben sich insgesamt 838 Personen beworben, indem sie die erforderlichen Unterlagen eingesandt haben. Von diesen Bewerbern haben 669 Kandidaten an der Klausur teilgenommen, von diesen wurden wiederum 30 als fachlich nicht geeignet abgelehnt wurden. Folglich haben 639 Personen einen positiven Bescheid zur Immatrikulation erhalten. Von diesen haben sich 432 Personen im ersten Fachsemester Soziologie eingeschrieben. 169 Personen, die sich zwar beworben haben, sind nicht zum schriftlichen Leistungstest erschienen. 207 derjenigen, die einen positiven Bescheid erhielten, haben sich nicht in München für das Studienfach Soziologie immatrikuliert.

## **6.6 Ergebnisse der Befragung**

### **6.6.1 Soziodemographische und schulbiographische Merkmale der Bewerber**

Der Zusammensetzung der Studierenden nach Geschlecht in den sozialwissenschaftlichen Fächern entsprechend, sind Frauen mit einem Bewerberanteil von 72% gegenüber ihren männlichen Mitbewerbern überrepräsentiert. Auswertungen nach Variablen der sozialen Herkunft ergeben, dass sich die Bewerber für das Fach Soziologie herkunftsneutral zeigen.<sup>167</sup>

Die Ergebnisse zu den schul- und ausbildungsrelevanten Merkmalen haben folgende Ausprägungen: Knapp vier Fünftel der Bewerber sind „Landeskinder“ und haben ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in Bayern erworben; 3% kommen aus osteuropäischen Ländern; die restlichen Bewerber kommen aus den angrenzenden Bundesländern. Die mittlere Abiturdurchschnittsnote beträgt 2,5. Die Notenspanne der Bewerber reicht allerdings von 1,0 bis 4,0, wobei nur 3% eine sehr gute HZB aufweisen, 43% der HZB sind befriedigend, mehr als die Hälfte (54%) gut. Die überwiegende Mehrheit der Bewerber (89%) hat ihre HZB über die allgemeine Hochschulreife/das Abitur erworben. Eine Auffäl-

---

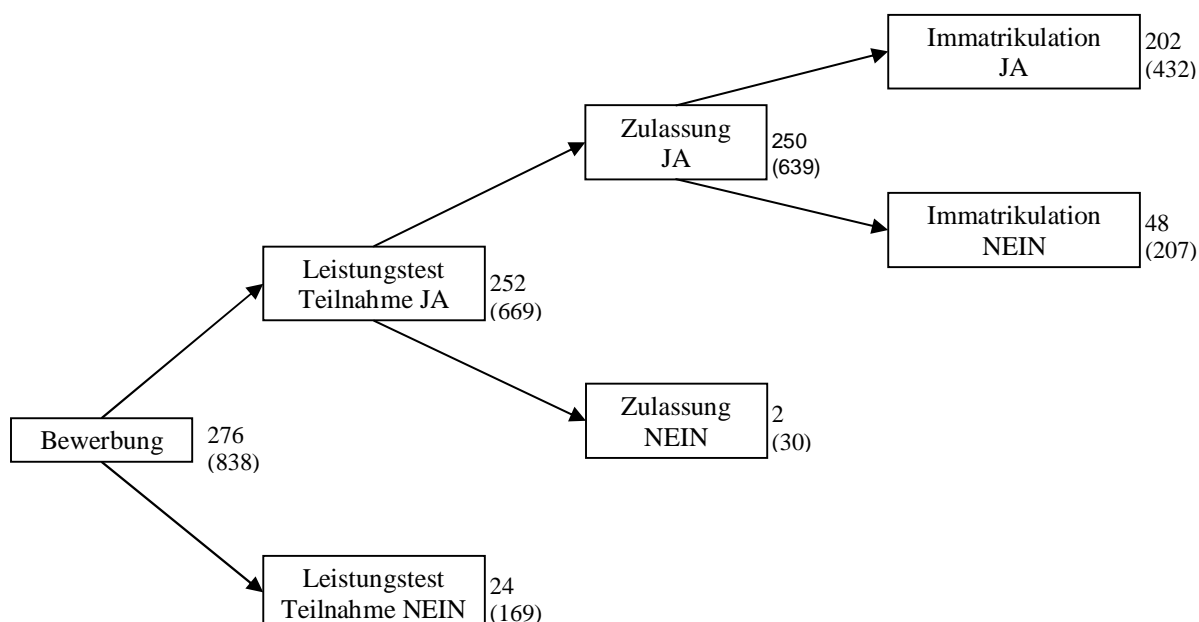
<sup>167</sup> Erreichte Schulabschlüsse der Mütter: Volksschul- oder Hauptschulabschluss: 27%, Realschulabschluss oder andere mittlere Reife: 40%, Abitur oder andere Hochschulreife: 33%, Hochschulabschluss: 22%; Schulabschlüsse der Väter: Volksschul- oder Hauptschulabschluss: 23%, Realschulabschluss oder andere mittlere Reife: 25%, Abitur oder andere Hochschulreife: 52%, Hochschulabschluss: 40%. Die 18. Sozialerhebung stellt für die Studienfächer Sozialwissenschaften, Soziologie, Sozialkunde lediglich eine leichte Unterrepräsentation der immatrikulierten Studierenden der Herkunftsgruppe „hoch“ fest (vgl. DSW/HIS 18. Sozialerhebung, S. 142).

ligkeit ist die hohe Ausbildungsquote der Bewerber: 25% der Bewerber haben vor ihrem Studium eine Ausbildung absolviert. Die Ausbildungsbereiche sind weit gestreut und reichen von „Orchideen-Ausbildungsgebieten“ (fachfremd zur Soziologie) wie Damenentwurfsschneiderei, Schnitttechnik und Feinmechanik bis hin zu den Ausbildungsklassikern Industrie-, Bank- oder Bürokaufmann/-frau.

### 6.6.2 Individuelle Bewerbungsverläufe und -strategien der Bewerber

Vor dem Hintergrund einer der problematischsten Nebenfolgen der geänderten Zulassungsmodalitäten - dem Anstieg der Mehrfachbewerbungen – gilt es, den letztendlich gewählten Hochschulstandort und das Studienfach derjenigen zu erfragen, die nicht zum schriftlichen Eignungstest erschienen sind bzw. ihren positiven Bescheid zur Immatrikulation für Soziologie an der LMU München nicht eingelöst haben. Abbildung 12 zeigt die Bewerbungs- und Immatrikulationsabläufe der Befragungsteilnehmer bzw. der Grundgesamtheit aller Bewerber (Angaben in Klammern) im Eignungsfeststellungsverfahren des Instituts für Soziologie der LMU München vom Wintersemester 2004/05 bis zum Wintersemester 2007/08.

**Abbildung 12: Die Bewerbungs- und Immatrikulationsverläufe der Studienbewerber für das Fach Soziologie**

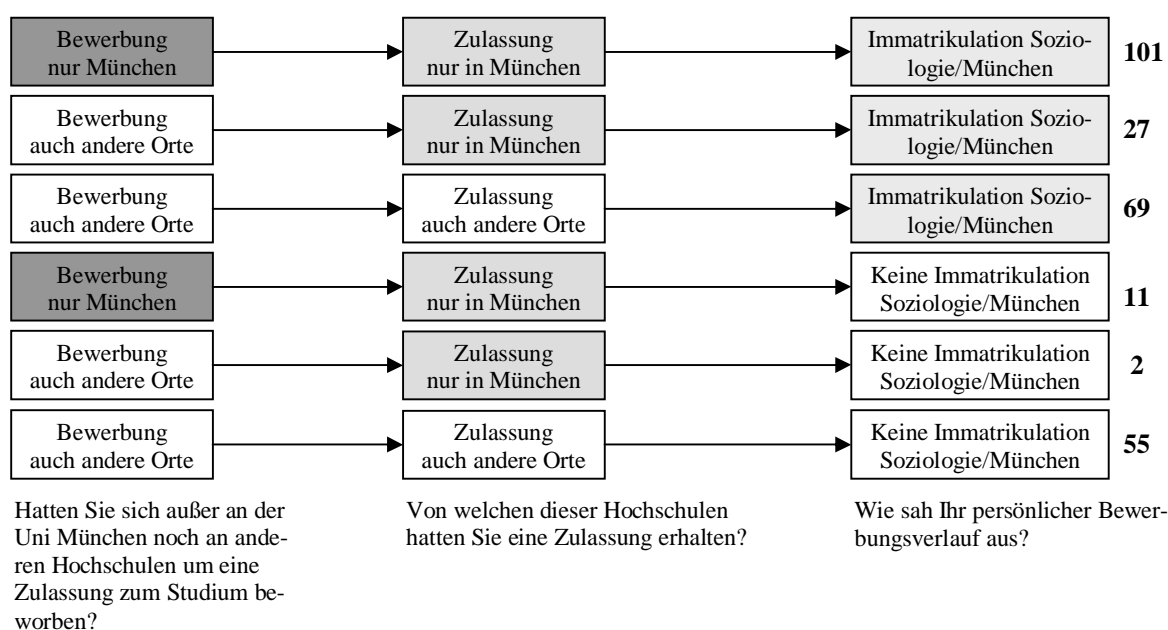


Quelle: Befragung der Efv-Bewerber für Soziologie an der LMU München (2008).

Für das Problem der Mehrfachbewerbung aufschlussreicher sind allerdings nicht die aggregierten, sondern die individuellen Bewerbungsstrategien. Wie in der nachfolgenden Ab-

Abbildung 13 veranschaulicht, zeigt sich, dass der Großteil der befragten Bewerber (N=101) sich ausschließlich für das Fach Soziologie an der LMU München beworben, eine Zulassung bekommen und sich letztendlich auch immatrikuliert hat. Die zweitstärkste Gruppe (N=69) bilden diejenigen Bewerber, die sich außer an der Universität München auch an anderen Hochschulstandorten bzw. für andere Fächer beworben, dort auch eine Zulassung erhalten, sich aber nach erfolgreichem Durchlaufen des Eignungsfeststellungsverfahrens in München an der LMU immatrikulierten haben. Die am dritthäufigsten vertretene Gruppe (N=55) sind diejenigen, die sich ebenfalls auch an anderen Hochschulstandorten/Fächern beworben haben, in der Folge eine Zulassung an diesen Hochschulen erhielten und sich aus diesem Grund nicht in München eingeschrieben haben.

**Abbildung 13: Bewerbungsstrategien: Problem der Mehrfachbewerbungen?**



Quelle: Befragung der Efv-Bewerber für Soziologie an der LMU München (2008).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 44% der befragten Bewerber sich entschlossen zeigten, dass Fach Soziologie an der LMU München studieren zu wollen, da sie sich ausschließlich dort bewarben. 56% der Befragten versuchten, ihre Chance auf den Erhalt eines Studienplatzes durch Mehrfachbewerbungen zu vergrößern. Allerdings unterscheiden sich diese Mehrfachbewerbungen für das Fach Soziologie (als ehemals an vielen Standorten nicht zulassungsbeschränktes Fach) von den Bewerbungsszenarien in den ZVS-Fächern: In diesen Verfahren bewerben sich die Hochschulzugangsberechtigten immer für dasselbe Fach an verschiedenen Standorten, während die erhobenen Ergebnisse dieser Fallstudie über die Mehrfachbewerbungen ergeben, dass sich die Aspiranten erstens für das

Studienfach (Soziologie) an anderen Hochschulstandorten, zweitens für andere dortige Fächer und drittens für andere Fächer am Hochschulstandort München bewerben. Mehrfachbewerbungen, die eine ausgeprägte Bandbreite an heterogenen Fächer- und Studienortnennungen aufweisen, dürften vor allem für die nicht klassisch bundesweit zulassungsbeschränkten NC-Studiengänge weiterhin zu erwarten und ein Spezifikum der so genannten weichen Studienfächer mit ihren vergleichsweise unspezifischen Studien- und Berufsprofilen (Psychologie, Pädagogik, Sozialwissenschaften sowie Kultur- und Sprachwissenschaften) sein.

### 6.6.3 Individuelle Studienwahl und Informationsverhalten der Bewerber

Eines der vorrangigen Ziele der Reform des Hochschulzugangs bzw. der Zulassungsverfahren durch Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren liegt darin, dass die Studieninteressierten vor Aufnahme eines Studiums sich besser über ihre Studienfachwahl und ihre persönlichen Befähigungen, Interessen und Motivationen klarwerden sollen. Dabei dienen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren der ergänzenden Überprüfung der spezifischen Studierfähigkeit für ein spezielles Fach (nicht der allgemeinen Studierfähigkeit). Weit über die Hälfte der Studienanfänger ist zu Beginn des Studiums nicht in gewünschtem und erforderlichem Maße über Studienfach und Hochschule informiert (vgl. Heine/Spangenberg/Willich 2007). Indessen spielt das Kriterium der sozialen Verbundenheit zum Hochschulort eine wichtige Rolle: „Einen zentralen Stellenwert bei der Entscheidung für eine Hochschule nimmt zudem die **Nähe zum Heimatort** ein (65%). Zwei von drei Studienanfängern machen ihre Wahl in hohem Maße (auch) von diesem Aspekt abhängig.“ (Heine/Krawietz/Sommer 2008, S. 111). Mit verantwortlich dafür sind auch die im Entscheidungsprozess zu wenig integrierten schulischen und hochschulischen Studien- und Berufsberatungen. Ein Großteil der Studienanfänger haben Vorbildungs- und Informationsdefizite in Bezug auf das von ihnen gewählte Studienfach.

Vor diesem fachübergreifenden Hintergrund sind die Angaben der befragten Bewerber über die von ihnen genutzten und für ihre Entscheidung als ausschlaggebend bewerteten Informationsquellen zum Fach Soziologie interessant: An erster Stelle der Informationsbeschaffung steht das Internet (98%), das gleichzeitig auch als die informativste Quelle bewertet wird (92%). Einen hohen Stellenwert in der Informationshierarchie nehmen Freunde ein (70%), wobei deren Informations- und Beratungsfunktion in der Folge als wenig sinnvoll eingeschätzt wird (45%). Zumindest zur Kenntnis genommen werden auch die öffentlichen Rankings über Fächer und Standorte (67%), diese fließen aber nicht in gleichem Ausmaß in die persönliche Entscheidungsfindung mit ein (34%). Die drei institu-

tionellen Beratungsorganisationen - Arbeitsagentur (55%), allgemeine Studienberatung (60%) und Studienfachberatung Soziologie (55%) - werden zwar als Informationsquellen von den Bewerbern in Anspruch genommen, allerdings als wenig sinnvoll eingeschätzt. So bewerten die Bewerber die Qualität dieser Beratungseinrichtungen hinsichtlich ihres Informationsnutzens kritisch: den der Arbeitsagentur nur zu etwa 13%, den der Allgemeinen Studienberatung zu etwa 24% und den der Studienfachberatung Soziologie zu etwa 25% als hilfreich.

Ein ähnliches Ergebnis lässt sich für die vorgelagerten und für den Übertritt Schule-Hochschule wichtigen Informations- und Beratungsakteure Schule/Lehrer feststellen: Über 50% der Befragten nutzen diese Informationsquelle bei ihrer Studienfachwahl, allerdings bewerten nur 14% von ihnen dies im nach hinein als sinnvoll. Letzteres Ergebnis dürfte gut die „Schnittstellenproblematik“ zwischen Schule und Hochschule deutlich machen, dass nämlich zwischen den beiden Organisationen und deren Akteuren noch viel zu wenig Kooperation und kein ausreichender Informationsaustausch darüber stattfinden, wie die Suche nach einem geeigneten Studienfach für Studierende wirksamer geregelt werden kann.

Im Rückblick auf die genutzten Quellen und Ressourcen erachten die Bewerber ihren Informationsstand über das Studienfach Soziologie mit 38% für gut, 39% äußern sich über den Grad ihres Informationsniveaus unsicher. Die umfassende Bedeutung des Internets als wohl am häufigsten genutzte Informationsquelle offenbaren nicht nur die vorliegenden Befunde, sondern gerade im Bereich der Auswahlverfahren nutzen die Hochschulen und die Fächer (insbesondere die Privathochschulen) ihre Homepages als repräsentative Informationsplattformen zu den Studienanforderungen und der Zielausrichtung ihrer Auswahlverfahren. Gleichzeitig dienen die Angaben und Hinweise auf die fachlichen Schwerpunkte und Ausrichtungen des Lehrangebots den Studieninteressierten als Entscheidungsorientierung und -unterstützung. Die in den letzten Jahren ausgebauten und „verfeinerten“ Homepages übernehmen eine wirkungsvolle Steuerungs- und Lenkungs-funktion für beide Akteure: Hochschulen/Fächer und Studienaspiranten. Für das vorliegende Fallbeispiel Soziologie ist eine Verbesserung der Informationsvermittlung indiziert, da nur knapp die Hälfte der Befragten die auf der institutseigenen Website gegebenen Informationen als (sehr) hilfreich für ihre Studienfachentscheidung bewertet (sonstige Einschätzung der durch die Homepage gebotenen Informationshilfe: teils/teils: 28% und wenig/gar nicht hilfreich: 22%).

Eine weitere offene Frage, die sich mit hochschuleigenen Auswahlverfahren neu stellt, lautet: Nach welchen Kriterien entscheiden und evaluieren Studierende ihren Studi-



enfachwunsch und ihr Bewerbungsverhalten - nach Hochschulort, aufgrund rein studienfachlicher Gründe und des Lehrangebots, nach Reputation einer Hochschule und der dort Lehrenden sowie nach den zu erwartenden Lehrbedingungen? Im Gegensatz zu den Evaluationsverfahren in der Forschung (Ratings und Rankings) durch die relevanten Indikatoren ist das Verfahren der individuellen Entscheidungsfindung der Studienberechtigten weitaus schwieriger zu analysieren und mit der Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren nochmals neu zu operationalisieren. Die Bedeutung und Reichweite beispielsweise der Professoren als Reputationsmerkmal eines Faches oder einer Hochschule können als *common sense* angesehen werden. Für die Bewerber im Fach Soziologie spielen bei ihrer (offen abgefragten) Entscheidung, sich in München zu bewerben, ebenfalls die Bekanntheit und die Reputation der Lehrstuhlinhaber eine übergeordnete Rolle. Der weit überwiegende Anteil der Befragten formuliert als Begründung für die Bewerbung aber auch ein genuines Interesse am Studienfach Soziologie und soziologischen Fragestellungen („Interesse an Analysen von Gesellschaftsprozessen, Interesse an empirischer Modellbildung“).

Die befragten Bewerber studierten zum jeweiligen Befragungszeitpunkt bereits einige Wochen das Studienfach, für das sie sich letztendlich immatrikuliert hatten. Mit ihrer Immatrikulation und Entscheidung für das Studienfach Soziologie in München sind 78% der Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung zufrieden und würden sich wieder für dieses Studienfach entscheiden (diejenigen, die sich zwar für Soziologie beworben, in der Folge ein anderes Studienfach/einem anderen Hochschulort gewählt haben, halten zu 76% ihre Entscheidung für richtig).<sup>168</sup> Diese Ergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass das Verfahren der Eignungsüberprüfung in einer ersten Einschätzung für beide Akteure, sowohl Studienbewerber als auch Hochschulen, Vorteile mit sich bringt. Die Studierenden erkennen im Vorfeld durch die Beschäftigung mit dem Studiengegenstand im Zuge der Bewerbung, welche fachspezifischen Eignungen und Qualifikationen für das Fach Soziologie erforderlich sind. Die Bewerber bereiten sich durchschnittlich ca. 5 Stunden (Median<sup>169</sup>) auf das Eignungsfeststellungsverfahren (unter anderem Motivationsschreiben, Vorbereitung auf den schriftlichen Leistungstest) vor. Die Zufriedenheitswerte und der Zeiteinsatz vermitteln

---

<sup>168</sup> Der Zufriedenheitswert der befragten Soziologiestudierenden liegt etwas über dem Wert der Studierenden der Fächergruppe Sozialwissenschaften (73%), wie ihn das HIS in einer Online-Erhebung unter Studierenden im Sommersemester 2008 ermittelt hat (vgl. Willige 2008, S. 6).

<sup>169</sup> Die Vorbereitungszeit liegt nach Angaben der befragten Studierenden im Durchschnitt bei 8 Stunden, variiert aber von keiner bzw. minimalen Vorbereitungszeit bis hin zu einem maximalen Zeitaufwand von 150 Stunden.

den Hochschulen, dass sich der Aufwand, Eignungsfeststellungsverfahren ein- und durchzuführen, lohnt.

#### 6.6.4 Akzeptanz des Eignungsfeststellungsverfahrens

70% der Bewerber begrüßen die Auswahl von Studierenden durch Eignungsfeststellungsverfahren. Die (im Fragebogen offen abgefragten) Gründe sehen sie vor allem in der Verringerung der Zahl so genannter „Verlegenheitsstudenten, Parkstudenten“ (häufigste Nennung) und in der verbesserten Lehrqualität durch die Möglichkeit, Übungen und Seminare für jeweils weniger Teilnehmer anzubieten.<sup>170</sup>

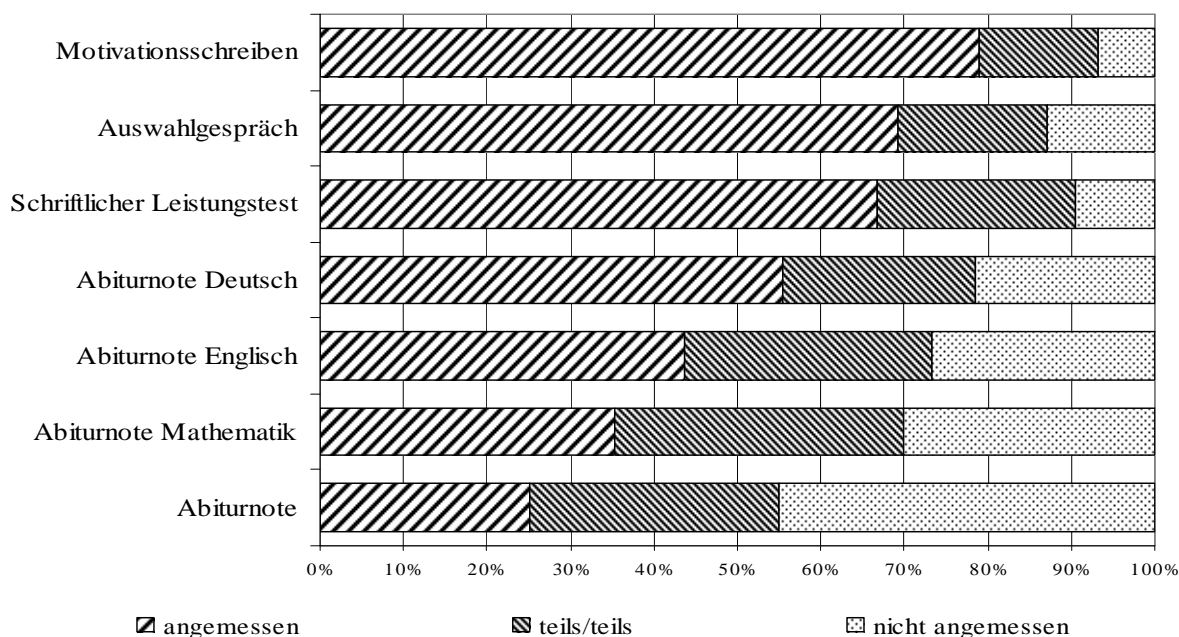
Folgende Argumente wurden von den befragten Bewerbern als Kritik gegenüber Eignungsfeststellungsverfahren geäußert und zielen unter anderem in die Richtung, dass Eignungstests allgemein wenig Aussagekraft besäßen, da sie nur wenig fachspezifisches Wissen abfragen würden: „Der Test hat nichts mit dem Studium zu tun, prüft lediglich Leseverständnis ab“ und „Einen Text zusammenfassen und den Kerninhalt dabei herauszuarbeiten, sollte nach dem Abitur für niemanden ein Problem darstellen“. Einen weiteren kritischen Grund gegenüber den neuen Zulassungsverfahren sehen einige Bewerber darin, dass Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren als Hürde eingeschätzt werden, die mögliche Studieninteressierte von einem Studium bzw. einer Bewerbung „abschrecken“.

Befragt nach den einzelnen Kriterien, die bei Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zur Überprüfung der studienspezifischen Eignung zur Anwendung kommen, ergibt sich folgendes Meinungsbild: Die Abiturdurchschnittsnote stößt auf ein geteiltes Echo, indem 45% der Befragten diese als nicht angemessenes und 25% sie als angemessenes Kriterium für eine Studienzulassung ansehen.<sup>171</sup> Der überwiegende Teil der befragten Bewerber hält ein Motivationsschreiben zur Begründung des Studienwunsches (79%), einen schriftlichen Leistungstest (67%), Auswahlgespräche (69%) sowie die Abiturnote im Fach Deutsch (56%) für angemessen, um die Studiereignung zu überprüfen. Die Notwendigkeit mathematischer Kenntnisse - angezeigt durch die Mathematiknote im Abitur - wird als Voraussetzung für ein Soziologiestudium als nachrangig bewertet (35%).

<sup>170</sup> Ausgewählte Statements aus den Fragebögen auf die Frage: „Ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll, dass Studierende für das Fach Soziologie nach Eignung ausgewählt werden?“ sind beispielsweise: Ja, weil „eine vorherige Information seitens der Studenten veranlasst wird ... z.B. die Abiturnote keinerlei Aussagekraft über die Fähigkeiten des Bewerbers hat ... unnötiges „Aussieben“ während des Studiums wegfällt ... Spätzügler eine Chance bekommen und wirklich Interessierte ausgewählt werden.“

<sup>171</sup> Berechnungen zum Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Abiturnote als angemessenem Auswahlkriterium und der eigenen erreichten Abiturnote weisen in die erwartete Richtung: Studienbewerber mit einer sehr guten/guten Abiturnote schätzen die Angemessenheit positiver ein (93%) als diejenigen, die nur eine befriedigende Abiturnote erreichen konnten (15%).

**Abbildung 14: Einschätzung von Kriterien zur Studienzulassung**



Quelle: Befragung der Efv-Bewerber für Soziologie an der LMU München (2008).

Diese Kriterien-Einschätzung der Bewerber für das Fach Soziologie steht folglich im Gegensatz zu den bisherigen nationalen und internationalen Befunden, in denen das Abitur, operationalisiert als Abiturdurchschnittsnote, als bester Einzelprädiktor für einen späteren Studienerfolg ausgewiesen wird. Dies gilt aber nur für die Ermittlung der allgemeinen Studierfähigkeit und nicht für fachspezifische Eignungen (vgl. Zimmerhofer 2008, S. 52). Die Befragungsergebnisse ergeben, dass die Mehrzahl der Bewerber sich für eine fachspezifische Ermittlung der Eignung durch Auswahlverfahren und -kriterien aussprechen. Kritisch dagegen sind die hohen Zustimmungswerte der Befragten für das Auswahlkriterium Motivations-/Begründungsschreiben einzuordnen, da erstens nicht überprüft werden kann, ob die Bewerber selbst die Schreiben verfasst haben, zweitens Motivationsschreiben nur eine geringe diagnostische Qualität zugesprochen wird und sie drittens einen hohen Auswertungsaufwand<sup>172</sup> mit sich bringen (vgl. Heine et al. 2006, S. 27).

### 6.6.5 Passgenauigkeit zwischen Studienanforderungen und Studierfähigkeit

Eines der vorrangigen Ziele hochschulinterner Studienauswahl liegt darin, die Passgenauigkeit zwischen Studienanforderungen und Studierwilligen zu erhöhen. Dazu gehört, dass sich die Studienaspiranten vor Studienantritt und vor der Bewerbung über die Anforderungen und mitzubringenden Kenntnisse informieren und diese idealiter mit ihren selbst ein-

<sup>172</sup> Aus diesen Gründen wurde auf das Motivationsschreiben in der Bewerbung für das Fach Soziologie in München verzichtet.

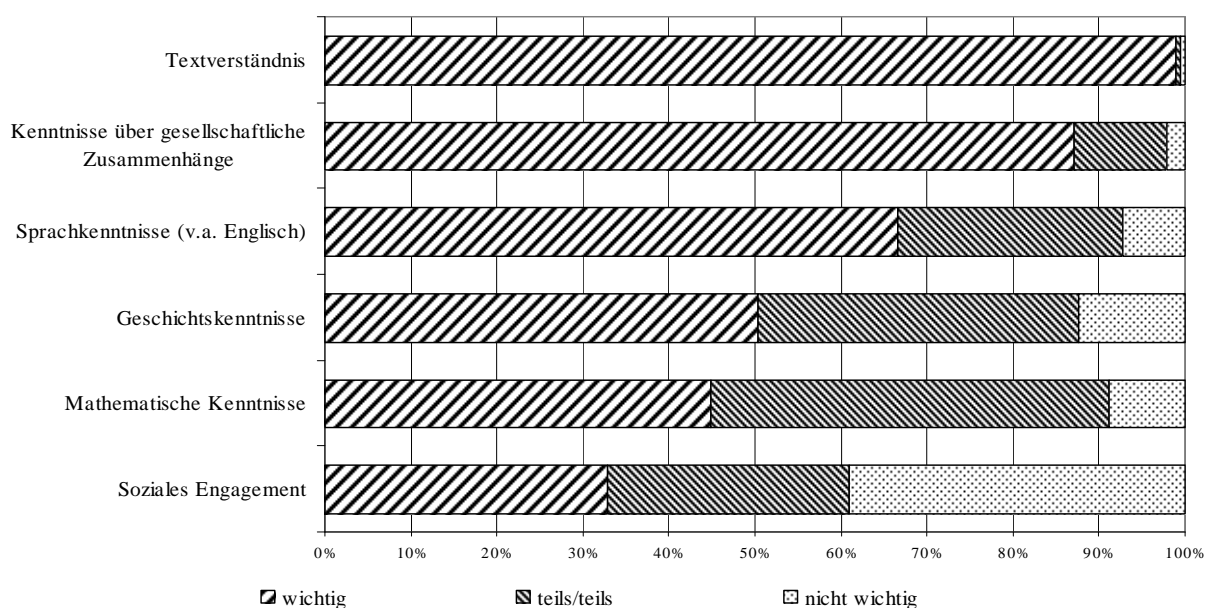
zuschätzenden eigenen Fähigkeiten abgleichen. Als Anhaltspunkt können dafür die schulischen Fächer und erreichten Leistungen bzw. Fachpräferenzen dienen.

Die Einschätzungen der befragten Bewerber zu den erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten für ein Studium der Soziologie zeigen folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 15): Die hohe Bewertung der Wichtigkeit des Konstrukts „Textverständnis“ (nahezu 100%) deutet auf das Wissen um die Leseintensität und den besonderen Lesestoff soziologischer Literatur und Wissenschaftslektüre hin, ähnlich wie die nicht ganz so hohe Wertschätzung von Sprachkenntnissen (insbesondere des Englischen). Auch die von Endruweit (1989) prioritär genannte Studiumsvoraussetzung eines Interesses an gesellschaftlichen Zusammenhängen/Entwicklungen bewerten die Bewerber als wichtige Voraussetzung für die Aufnahme eines Soziologiestudiums. Geschichtliche und mathematische Kenntnisse werden dagegen nur von annähernd 50% der Befragten als bedeutsame Kompetenz genannt. Gerade letztere Fähigkeit wird aber im Kompendium von Endruweit als unabdingbare Voraussetzung für ein Studium der Soziologie bestimmt: „Angesichts der Verbindung von Theorie und Empirie ist Soziologie ohne Statistik und mathematische Verfahren der Datenauswertung nicht möglich. Man braucht also die Kenntnisse, die zur Anwendung dieser Verfahren Voraussetzung sind, weil nur die Verfahren und nicht ihre Voraussetzung an der Universität gelehrt werden können. Sehr verkürzt kann man als Faustregel sagen, man braucht das, was zum Verfahren der Varianzanalyse nötig ist.“ (Endruweit 1989, S. 143f.). Die Unterschätzung der statistisch-methodischen Anforderungen eines Soziologiestudiums ist ein in der Disziplin bekanntes Phänomen und spiegelt sich auch im Antwortverhalten auf die offene Frage „Nachdem Sie sich jetzt mitten im ersten Semester Soziologie befinden, entspricht das Studium Ihren Erwartungen und Vorstellungen?“ wider. Die Bewerber geben an, dass „zu wenig Soziologie/Psychologie und viel VWL, Statistik“ gefordert werde, „ich dachte, dass man nicht so viel VWL und Statistik lernen muss, sondern mehr Soziologie“; „mehr Statistik als erwartet“. Diese Aussagen machen die Notwendigkeit der Informationsvermittlung und von Hinweisen auf unbedingt relevante fachspezifische Fähigkeiten und Neigungen für das Fach und ein Studium der Soziologie deutlich.

Das geteilte Meinungsbild in der Einschätzung „soziales Engagement“ ist schwierig zu verorten: Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die Studienbewerber das Soziologiestudium mit Studiengängen gleichsetzen, in denen dem Wort *sozial* eine andere Bedeutung zukommt, als es dem soziologischen Verständnis entspricht, also beispielsweise Studiengängen der Sozialpädagogik, des Sozialwesens oder der Sozialen Arbeit. Bei diesen Studienrichtungen kann der Begriff des Sozialen in einem direkten Zusammenhang mit einer

sozialen Praxis und - noch weiter gefasst - einem sozialen Engagement gesehen werden. Setzen Studienaspiranten Soziologie mit diesen Studiengängen gleich, liegt hier ein Missverständnis über Inhalte, Kenntnisse und Fähigkeitsvoraussetzungen für ein universitäres Soziologiestudium vor. Für die Soziologie als Wissenschaft über das Soziale ist übereinstimmend der Sozialbegriff federführend und voraussetzungsvoll<sup>173</sup> und die Assoziation der Bewerber insofern nachvollziehbar, als die Soziologie als Fachrichtung innerhalb der Sozialwissenschaften gesellschaftliches, soziales Zusammenleben theoretisch und empirisch analysiert. Studieninteressierten hingegen erschließt sich die Bedeutung und der Inhalt des Sozialbegriffs aufgrund der vielfältigen Studienangebote der Sozialwissenschaften nur unzureichend vor Studienantritt. Daher kann es häufig zu fehlgeleiteten Vorstellungen über die Kenntnis- und Fähigkeitsvoraussetzungen des Fachs Soziologie kommen.

**Abbildung 15: Bewertung von Kenntnissen/Fähigkeiten für das Soziologie-Studium**



*Quelle: Befragung der Efv-Bewerber für Soziologie an der LMU München (2008).*

Als für ein Studium der Soziologie wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten erachten die Bewerber grundlegendes Studentenhandwerk wie schriftliches Ausdrucksvermögen (96%), selbständiges Arbeiten (93%), systematisch/methodisches Arbeiten (87%), logisches/analytisches Denken (83%) sowie Mut zur eigenen Meinung (81%). Ein Versäumnis des Fragebogens - gerade jedoch im bildungssoziologischen Teil diskutiert - ist die Frage nach den nicht-kognitiven Voraussetzungen, den so genannten Persönlichkeitsmerkmalen,

<sup>173</sup> Max Weber (1922): „Soziologie soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will.“

die bei der Aufnahme eines Studiums und in Auswahlverfahren eine Rolle spielen. Die hier diskutierten Items beziehen sich fast alle ausschließlich auf kognitive Vorstellungen und Einschätzungen zu fachspezifischen Studierkenntnissen und -fähigkeiten.

Die große Spannweite der Abiturdurchschnittsnoten spiegelt sich in der Kombination der in der Oberstufe gewählten Leistungskurs-/Schwerpunktfächer wider: Die befragten Bewerber zeichnen sich durch eine uneinheitliche und vielfältige Wahl der Fächerkombinationen aus. Die Fächerbelegungen reichen von Deutsch, Mathematik über Englisch, Wirtschaft, Geschichte bis hin zu Biologie und weiteren Fächern. Für den Übergang Schule in Hochschule wird in der Diskussion und im Zusammenhang mit Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren erwogen, in die Auswahlentscheidung die im Abitur erzielten Einzelnoten intensiver einzubeziehen, da diese ein mögliches spezifisches Fachinteresse und damit die mögliche Eignung für ein entsprechendes Studium signalisieren. Für die Soziologie - die sich in allgemeine und spezielle Soziologien differenziert - lässt sich allerdings wohl nur schwerlich prognostizieren, welche Leistungskurs- und Schwerpunktfächer oder welcher (schulische) Wissenskanon für ein erfolgreiches Studium begünstigt. Im Idealfall antizipieren die Studieninteressierten die zum Teil sehr unterschiedlichen Soziologieangebote und -profile in Lehre und Forschung an den relevanten Hochschulstandorten und richten ihr Bewerbungsverhalten für einen Studienplatz in Soziologie nach ihren in der Schule entwickelten Interessen- und Fächerpräferenzen aus. Die unterschiedlich gewählten schulischen Vertiefungen und Vorbildungen bedeuten für die aufnehmende Hochschule und die Lehrenden im Fach Soziologie, dass sie auch künftig mit einer heterogen zusammengesetzten und vorgebildeten Studierendenpopulation rechnen müssen. Über die möglichen Wirkungen einer heterogenen versus homogenen Studierendenschaft auf den Lehralltag und die gegenseitige Kompetenzsteigerung unter den Kommilitonen gibt es laut den in Kapitel 5 angeführten Befunden von Sturn und Egger (2007) divergierende Einschätzungen.

#### **6.6.6 Arbeitsmarkt/berufliche Aspirationen, Einfluss von Studiengebühren auf die Studienentscheidung und Finanzierung des Studiums**

Im Folgenden werden Ergebnisse der Erhebung vorgestellt, die gleichzeitig in einen größeren Vergleichszusammenhang mit sekundärstatistischen Ergebnissen gestellt werden sollen, um einerseits die Repräsentativität der vorliegenden Auswertungen zurückzuspiegeln (Finanzierungs- und Arbeitsmarktangaben) und andererseits die Wirkung einer weiteren den Zugang zu Hochschulen nachhaltig beeinflussenden Reform zu analysieren: die Einführung von Studiengebühren.

### ***Finanzierung des Studiums***

Die Frage nach der Finanzierung ihres Studiums beantworten die Befragten wie folgt: Für 85% sind die primäre Finanzierungsquelle ihre Eltern und Familien. Diese Angaben entsprechen den Befunden der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, nach der 90% der Studierenden in Deutschland die elterliche Finanzierung ihres Studiums in Anspruch nehmen (Bezugsjahr 2006). Zu einem etwas geringeren Anteil als die Referenzgruppe der 18. Sozialerhebung beziehen die befragten Bewerber BAföG (29% vs. 21%). Ein Großteil (69%) finanziert sich sein Studium aus eigener Erwerbstätigkeit und Nebenjobs. Stipendien, Finanzierung durch Partner, Ersparnisse spielen eine untergeordnete Rolle als Finanzierungsressourcen. Insgesamt entsprechen die Ergebnisse zu Herkunft und Zusammensetzung der Einnahmen denen der Sozialerhebung (BMBF 2007, S. 180).

### ***Einfluss von Studiengebühren auf die Studienentscheidung***

Mit der Aufhebung des Verbots der Erhebung allgemeiner Studiengebühren im Jahr 2005 durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts besteht für die deutschen Hochschulen - gemäß den Regelungen der jeweiligen Landeshochschulgesetze - die Möglichkeit, Studiengebühren zu erheben.<sup>174</sup> Hochschuleigene Auswahlverfahren wie auch Studienbeiträge fließen somit als „Doppelhürde“ in die Studienentscheidung zukünftiger Studienberechtigter mit ein. Fragt man die Studienbewerber nach dem Einfluss der Studiengebühren auf ihre Studienentscheidung, so verneint knapp die Hälfte, dass dies ihre Entscheidung beeinflusst hat. Knapp 40% geben allerdings an, dass die Einführung Rückwirkungen auf ihre Entscheidung zu studieren hatte. Die restlichen 14% sind in dieser Frage unentschieden.

Betrachtet man die Ergebnisse geschlechtsspezifisch, so lässt sich feststellen, dass fast 65% der Männer angeben, dass Studiengebühren keinen Einfluss auf ihre Studienentscheidung haben, während der weibliche Anteil hier nur bei 43% liegt. Die befragten Frauen geben an, sich stärker von der Einführung von Studiengebühren beeinflussen zu lassen (41%), während dies nur bei etwa einem Viertel (24%) der Männer der Fall ist. Diese nach Geschlecht differenzierten Ergebnisse bestätigen die angeführten Aussagen von Egel und Heine in Kapitel 3.1.1 (Entwicklung der Studienanfängerquote), der häufigere Studienverzicht von Frauen liege in ihrer offensichtlich stärkeren Abschreckung durch die finanziellen Aspekte des Studiums.

---

<sup>174</sup> Die Höhe des Studienbeitrages beträgt an der Ludwig-Maximilians-Universität München seit dem Sommersemester 2008 500 Euro.

Versucht man, den sozio-ökonomischen Hintergrund mit zu berücksichtigen (approximiert durch den Berufsabschluss des Vaters<sup>175</sup>, wobei die Fälle ohne beruflichen Abschluss aus Fallzahlgründen nicht betrachtet werden), zeigt sich folgender Sachverhalt: Nahezu ein identischer Anteil der Kinder, deren Väter einen niedrigen (Facharbeiter, Meister, Lehre) oder aber einen hohen Abschluss (Fachhochschul- oder Universitätsabschluss) haben, lässt sich fast zu gleichen Anteilen nicht durch die Einführung von Studiengebühren in seiner Studienentscheidung beeinflussen (48% vs. 51%). Ein Drittel der Personen, die einen Vater mit hohem Berufsabschluss haben, sieht sich in seiner Studienentscheidung durch die Studiengebühren eingeschränkt, während es bei Personen mit einem schwächeren ökonomischen Hintergrund (angenähert durch einen niedrigen Berufsabschluss des Vaters) schon 39% sind. Der Anteil der unentschiedenen Personen ist entsprechend unterschiedlich hoch (was nicht unbedingt auf den finanziellen Hintergrund, aber vielleicht auf eine situationsspezifische „Unentschiedenheit“ in der Frage der Studiengebühren schließen lässt).

Im Vergleich mit den vorliegenden Befunden konstatiert das HIS für die Studienanfänger im Wintersemester 2007/08 nicht erwartbare Fakten zu Studiengebühren nach sozialer Herkunft: So sind Studienanfänger aus nicht-akademischen Elternhäusern häufiger an Hochschulen eingeschrieben, an denen Studiengebühren zu zahlen sind (66% vs. 57%); allerdings finanzieren sie die Studiengebühren häufiger als ihre Kommilitonen aus akademischen Elternhäusern, indem sie eigene Mittel aufbringen (62% vs. 51%) (Heine/Willich/Schneider/Sommer 2008, S. 292). Zukünftige Erhebungen zur Frage nach den Einflussfaktoren von Studienfach- und Hochschulwahl müssen die gegenseitige Bedingtheit von hochschuleigenen Zulassungsverfahren und Studiengebühren als Effektgröße berücksichtigen.

### ***Arbeitsmarkt/berufliche Aspirationen***

Auffällig ist, dass bei über der Hälfte (55%) der befragten Bewerber Unsicherheit bezüglich ihres späteren Berufswunsches bzw. Tätigkeitsfelds besteht. Allerdings haben im Gegensatz dazu 38% konkrete berufliche Vorstellungen, nur 7% besitzen noch keine spezifischeren Vorstellungen bezüglich ihres späteren Tätigkeitsfeldes. Vergleicht man Männer und Frauen bezüglich ihrer beruflichen Vorstellungen, so fällt auf, dass Männer weitaus häufiger als Frauen keine spezifischen Berufsvorstellungen äußern und diese bei Männern

---

<sup>175</sup> Hier ist zu beachten, dass der Berufsabschluss kein zwingend valider Indikator für die ökonomische Situation ist. Der Berufsabschluss der Mutter wird nicht betrachtet, auch wenn die Erwerbstätigkeit der Mutter sich auf die finanzielle Situation einer Familie deutlich auswirken kann.



darüber hinaus auch weniger konkret sind. Werden die Vorstellungen der Befragten näher untersucht, so zeigt sich eine breite Streuung in den Tätigkeitsbereichen und -interessen, die von der Arbeit bei der Welthungerhilfe bis zu unternehmensberaterischen Tätigkeiten reichen. Die Präferenzen der in München eingeschriebenen Soziologiestudierenden liegen in der Markt- und Meinungsforschung (und verwandten empirischen Tätigkeitsfeldern), dem Personal-/Organisations- und Verwaltungswesen, der Werbung und dem Journalismus. Die Befunde gleichen der in Studienberechtigten- und Anfängerbefragungen aufgezeigten Unsicherheit von Studierenden vor allem in den so genannten weichen Studienfächern hinsichtlich des zukünftigen beruflichen Tätigkeitsfelds.

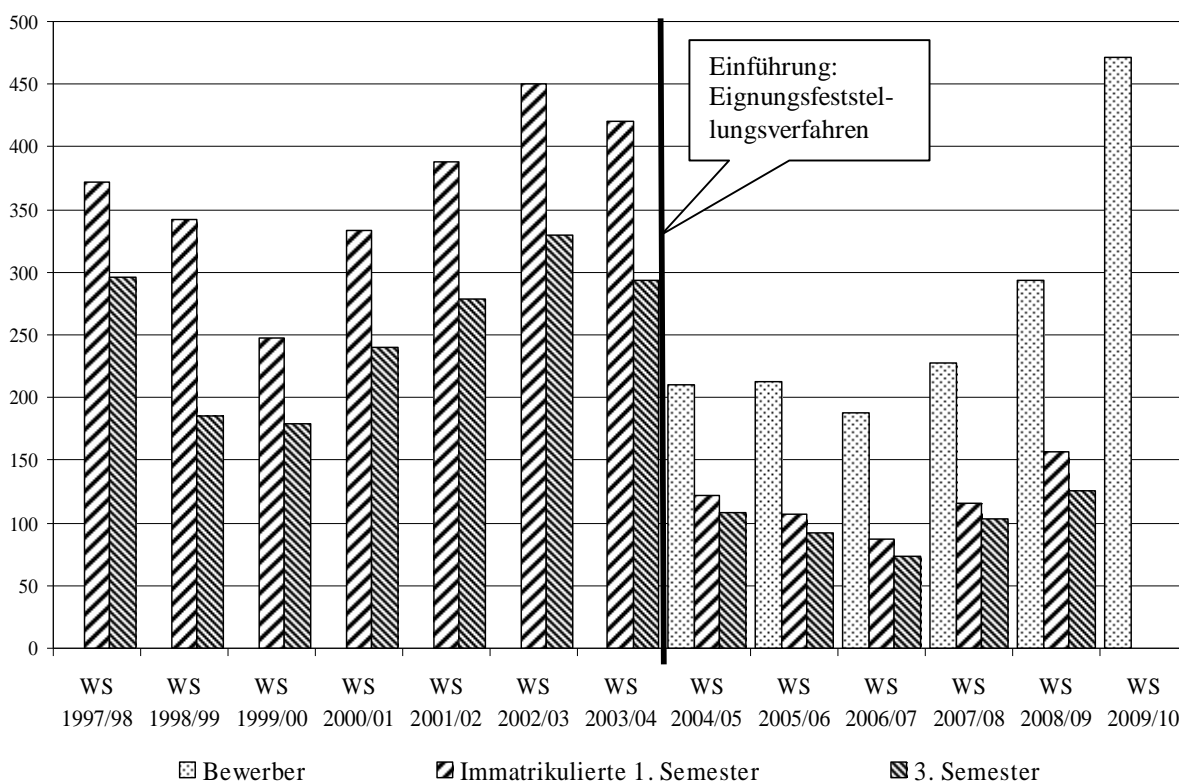
Grundsätzlich folgen die befragten Bewerber in der Angabe ihrer beruflichen Aspirationen einem hochschulweit festgestellten Trend: „In der Zeitreihe zeichnet sich eine verstärkte Entkopplung von gewählter Fächergruppe und fächertypischem Berufswunsch ab: Studienanfänger der Wirtschafts-/Sozialwissenschaften streben im aktuellen Wintersemester [2007/08] seltener einen wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Beruf an als noch zu Beginn des neuen Jahrtausends (WS 00/01: 23%; WS 03/04: 18%; WS 07/08: 10%) und wünschen sich häufiger einen Beruf im Bereich Organisation/Verwaltung/Büro.“ (Heine/Willich/Schneider/Sommer 2008/2008, S. 301). Diese Entwicklungen sind nicht unbedeutend für die Implementierung von hochschuleigenen und fächerspezifischen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren und die Festlegung auf entsprechende Auswahlkriterien, indem nicht nur studiengangbezogene Anforderungen, sondern auch berufliche Kompetenzen in die Auswahlentscheidung einzubeziehen und zu antizipieren sind. Dies trifft für die Bachelor-Studiengänge in einem noch sehr viel größeren Maße zu, da diese als grundständige Abschlüsse primär für den Arbeitsmarkt qualifizieren sollen. Mit hochschulinternen Auswahlverfahren stehen Fragen der Kopplung bzw. Entkopplung von Studienfach (Hochschulbildung) und Berufstätigkeit/-feld (Arbeitsmarkt) wieder in einem verstärkten, interdependenten Fokus (vgl. Kapitel 5).

## **6.7 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Als richtungweisendes Ergebnis dieser Fallstudie zeigt sich der erste weit reichende Effekt der Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens am Institut für Soziologie an der LMU München: eine hohe Selbstselektion der möglichen Studienaspiranten (vgl. Abbildung 16). Die Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens bewirkte zunächst und in den beiden Folgejahren einen erkennbaren „Abschreckungseffekt“, der nur diejenigen sich bewerben ließ, die ernsthaftes Interesse an einem Studium der Soziologie zeigten. Seit dem Winter-

semester 2007/08 ist jedoch wieder eine deutlich höhere Anzahl an eingehenden Bewerbungen zu verzeichnen und die Zahl der Erstimmatrikulierten im Fach Soziologie gestiegen. Gründe für die erhöhte Bewerberzahl liegen möglicherweise in einer gesteigerten Akzeptanz und der eintretenden Gewöhnung hinsichtlich hochschuleigener Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang. Darüber hinaus könnte der von Bund und Ländern erstmalig in der Exzellenzinitiative 2006 an die LMU München vergebene „Elite-Titel“ auf die einzelnen Studiengänge ausstrahlen und sich positiv auf das Bewerbungsverhalten der Studieninteressierten auch für das Fach Soziologie auswirken (*Signaling-Effekt*).

**Abbildung 16: Anfangskohorten von Studierenden im Zeitraum WS 1997 bis WS 2009/10 (absolute Zahlen)**

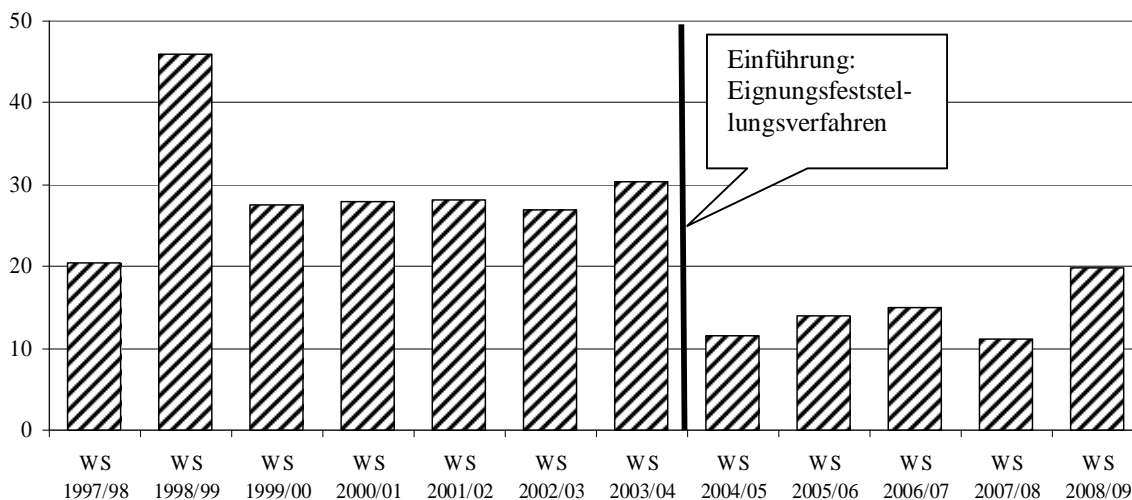


Quelle: Studentenstatistik der LMU München, eigene Berechnungen.

Das Eignungsfeststellungsverfahren am Institut für Soziologie in München hinterlässt auch im Verlauf des weiteren Studiums positive und intendierte Rückwirkungen: Die in den zurückliegenden Semestern hohen Immatrikulationszahlen und in der Folge Schwundquoten konnten erfolgreich „eingedämmt“ werden. Die Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens erzielte einen signifikanten Strukturbruch in den zurückgehenden Schwundquoten bis zum 3. Fachsemester (vgl. Abbildung 17): Betrug die Schwundquote je Anfangskohorte

im Zeitraum vom Wintersemester 1997/98 bis zum Wintersemester 2003/04 noch 29,6%, so verringerte sich mit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im Wintersemester 2004/05 bis zum Wintersemester 2008/09<sup>176</sup> die Schwundquote auf 14,3%.

**Abbildung 17: Schwundquote je Anfangskohorte bis zum 3. Semester im Zeitraum WS 1997/98 bis WS 2008/09 (Angaben in Prozent)**



Quelle: Studentenstatistik der LMU München, eigene Berechnungen.

Eine weitere intendierte Nebenfolge wurde durch Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens (teilweise) erreicht: Die Betreuungsrelation am Institut hat sich zwar offensichtlich verbessert, allerdings liegt sie mit 145 Hauptfach-Studierenden pro Professor (Studentenstatistik der LMU für WS 2008/09) immer noch weit über dem in sozialwissenschaftlichen Fächern angemessenen Durchschnitt. Im Vergleich dazu beträgt die Betreuungsrelation im Studienbereich Sozialwissenschaften an allen Universitäten 64 Studierende pro hauptberuflichen Professor (bezogen auf WS 2005/06, Wissenschaftsrat 2008, S. 34).

Ein weiterer Befund, der wohl aufgrund vorliegender Befunde verallgemeinert werden kann, ist die geringe Mobilitätsbereitschaft der Bewerber.<sup>177</sup> Der überwiegende Teil hat seine Hochschulzugangsberechtigung in Bayern erworben und wählt einen Hochschulstandort in diesem Bundesland. Die Analyse der Mehrfachbewerbungen deutet darauf hin, dass die Konkurrenzstandorte für die Soziologie in München primär andere bayerische Standorte sind, die Soziologie als Studiengang in ihrem Lehrangebot haben (Bamberg,

<sup>176</sup> Das Ansteigen der Schwundquote auf fast 20% der Anfangskohorte 2008/09 lässt sich nicht auf nahe liegende schlüssige Erklärungen zurückführen, sondern es bleibt die Entwicklung in den nachfolgenden Kohorten abzuwarten. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang mit der Einführung des neuen Bachelor-Studiengangs in diesem Semester.

<sup>177</sup> Vgl. hierzu die Statistik über „Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2005“, herausgegeben von der KMK (2007).

Augsburg, Eichstätt). Die Konkurrenzfächer der Soziologie streuen weit und reichen von Psychologie über andere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer bis hin zu Medizin (wobei die Bewerbungen sich für diese Fächer zumeist auf München bzw. Bayern beschränken). Der Vergleich mit dem Zugang und den Zulassungsmodalitäten für das Studiengang Soziologie an anderen deutschen Hochschulen (begrenzt auf den Bachelor-Abschluss) ergibt, dass der überwiegende Anteil der anderen Soziologiestandorte den Zugang zum Fach Soziologie über örtliche Zulassungsbeschränkungen regelt. Hochschuleigene Auswahlverfahren über studiengangspezifische Selbsteinstufungstests sowie schriftliche Leistungstests werden von den Universitäten Bremen, Freiburg und München bei der Studierendenauswahl eingesetzt (vgl. Abbildung 18).

Eine positive Wirkung, die mit der Einführung eines Eignungsfeststellungsverfahrens einhergeht, liegt in der Verbesserung der Entscheidungsfindung der Studieninteressierten hinsichtlich ihrer Studiumsfachwahl. So fühlten sich 52% der befragten Bewerber dieser Fallstudie über das gewählte Studium und die Hochschule gut bzw. sehr gut informiert. Durch die Setzung eines Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahrens werden die zukünftigen Studierenden angehalten, ihr Informationsverhalten aktiv zu gestalten und ihre Entscheidung für das beabsichtigte Studium durch den Kontakt zur Hochschule - beispielsweise bei der Informationsbeschaffung über die erforderlichen schulischen und fachlichen Voraussetzungen - besser zu begründen und zu überprüfen. Dabei nehmen die institutionellen Einrichtungen der allgemeinen und fachspezifischen Studienberatung in den nächsten Jahren eine wichtiger werdende Rolle ein. Eine in der Zulassungsdiskussion noch zu wenig beachtete Bedeutung hat dabei auch die „beratende“ Funktion der Schule/der Lehrer bei der Entscheidung für das richtige Studienfach.

Festzuhalten ist auch die generell bejahende Einschätzung aus Sicht der Bewerber, Studierende nach Eignung auszuwählen. Die Befragungsergebnisse fallen etwas positiver aus als der bundesweite Trend hinsichtlich der Einstellungen zu Hochschulzugang und Studierfähigkeit. So werten 37% der Studienanfänger im WS 2007/08 Aufnahmeprüfungen für ihr Studienfach als sehr zweckmäßig; 22% lehnen diese hochschulinternen Verfahren der Überprüfung der Studierfähigkeit ab. Genauso verhält es sich mit der Frage, inwieweit Hochschulen das unbedingte Selbstauswahlrecht ihrer zukünftigen Studierenden haben sollten: 35% erachten dieses Recht als sehr notwendig; 20% lehnen den autonomen Entscheidungsspielraum der Hochschulen ab (vgl. Heine/Willich/Schneider/Sommer 2008, S. 256).

Für das Institut für Soziologie an der LMU München ist in einer ersten Bestandsaufnahme festzuhalten, dass die Einführung eines Eignungsfeststellungsverfahrens positive Wirkungen hinsichtlich Akzeptanz und Rekrutierung interessierter Studienbewerber nach sich gezogen hat. Die Befragung der Bewerber zeigt ferner, dass der Bewerberkreis äußerst heterogen ist, die Selbstselektion bis zur Einschreibung aber bewirkt, dass sich letztlich die Studieninteressierten immatrikulieren, die von der Wahl ihres Studienfachs und der Universitätsstätte überzeugt sind. Die Erwartung an hochschuleigene Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren liegt darin, die so genannte Passgenauigkeit zwischen potentiellen Studienanfängern und dem angestrebten Studienfach und dessen jeweiligen Anforderungen soweit wie möglich bereits vor Aufnahme eines Studiums zu überprüfen und zu „maximieren“. Dem Eignungsfeststellungsverfahren im Fach Soziologie an der LMU München scheint dies zu gelingen.

**Abbildung 18: Zugang und Zulassung zum Studienfach Soziologie an deutschen Hochschulen im Vergleich**

Hochschule	Abschluss	Zulassungspraxis	Auswahlverfahren
Aachen (RWTH)	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Bamberg Universität	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	1-Fach Bachelor: 1. Fachsemester zulassungsbeschränkt
Bielefeld Universität	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Bremen Universität	BA	keine Zulassungsbeschränkung	Studiengangspezifischer Selbsteinstufungstest
Chemnitz TU	BA	keine Zulassungsbeschränkung	Englisch auf Abiturniveau
Darmstadt TU	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Dresden TU	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	Kenntnis von zwei Fremdsprachen notwendig
Duisburg-Essen	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Düsseldorf Heinrich-Heine-Uni	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Eichstätt-Ingolstadt	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Erlangen-Nürnberg	BA	keine Zulassungsbeschränkung	
Frankfurt/Main	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	Neben der Hochschulzugangsberechtigung, in der Regel das Abitur oder eine vom Hessischen Kultusministerium als gleichwertig anerkannte Vorbildung (§ 63 HHG) werden keine Eingangsvoraussetzungen verlangt.
Freiburg	BA	ja	Schriftlicher Test
Göttingen	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Hagen Fern Uni	BA	keine Zulassungsbeschränkung	
Halle-Wittenberg	BA	keine Zulassungsbeschränkung	Aber: NC für 90 und 120 LP-Studiengänge
Hamburg	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Heidelberg	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Jena	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Kassel	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Kiel	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Konstanz	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Mainz	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Mannheim	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
München LMU	BA	Eignungsfeststellungsverfahren	Schriftlicher Leistungstest und Abiturnote
Münster	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Osnabrück	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Potsdam	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Rostock	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Stuttgart	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	
Trier	BA	keine Zulassungsbeschränkung	
Tübingen	BA	keine Zulassungsbeschränkung	
Wuppertal	BA	örtliche Zulassungsbeschränkung	Zugangsvoraussetzung ist ein Zeugnis über die Allgemeine oder eine einschlägig fachgebundene Hochschulreife (Abitur) oder eine Zulassung aufgrund der Zugangs- und Einstufungsprüfungsordnung der Bergischen Universität

Quelle: Hochschulkompass, Stand Juli 2009

## 7 Diskussion und Schlussfolgerungen

Das Siebte Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG) berechtigt staatliche Hochschulen, für zulassungsbeschränkte Studienfächer (die so genannten ZVS-Fächer) 60% der Studienanfänger selbst auszuwählen. Auch in Studiengängen, die nicht bundesweit beschränkt sind, sondern örtlichen Zulassungsbeschränkungen unterliegen oder bisher gänzlich zulassungsfrei waren, können die Hochschulen in Form des ihnen übertragenen Auswahlrechts ihre Studienplätze in hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren vergeben. Die genauen Auswahlkriterien sind in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen und Zulassungssatzungen der Hochschulen für die einzelnen Fächer zu regeln und zu veröffentlichen. Die Reform des Hochschulzugangs mit der Implementierung von hochschulinternen Auswahlverfahren bedeutet für die Organisation Hochschule eine gravierende Reorganisation, auch wenn dieser neue Zuwachs an Autonomie an die historische Stellung der Hochschulen anzuknüpfen scheint, die vor dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zu Zulassungsbeschränkungen (NC-Urteil) bis 1972 ihre Studierenden nach eigenen Kriterien auswählen konnten.

### 7.1 Die Wahl der Hochschulen: Wie geht die Organisation Hochschule mit der neu gewonnenen Autonomie um?

Die (erste) Bestandsaufnahme (HIS 2006) zur Implementierung hochschuleigener Auswahlverfahren durch die Hochschulen führte zu dem vorläufigen Ergebnis, dass die Hochschulen und ihre Fächer von der Freiheit, den Zulassungsmodus für „ihre“ Studierenden selbst zu bestimmen, grundsätzlich und in immer stärkerem Maß Gebrauch machen (vgl. Kapitel 2.3.2). Einschränkungen sind aber hinsichtlich der Reichweite dieser Auswahlhandlungen zu machen: Erstens unterscheiden sich die Fächer deutlich in ihrer Bereitschaft, ihre zukünftigen Studierenden in Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren auszuwählen. Zweitens greift die Mehrheit der auswahlaktiven Hochschulen und Fächer in einem erheblichen Maße auf die formalen Auswahlmerkmale der allgemeinen Studierfähigkeit (Abiturdurchschnittsnote) und der Wartezeit zurück. Von einer schwerpunktmäßig fachbezogenen Auswahl und Überprüfung der spezifischen Studierfähigkeit durch die Hochschulen kann wegen der überbetonten Heranziehung dieser formalen Kriterien (noch) nicht gesprochen werden. Die Kritik der Hochschulen gegenüber der unzureichenden Studierfähigkeit und die ihnen in den Landeshochschulgesetzen überantwortete Handlungs-

und Entscheidungsautonomie bei der fachspezifischen Auswahl der Studierenden stehen im Widerspruch zu den von ihnen vor Ort praktizierten Auswahlverfahren und -kriterien.

Die Abiturdurchschnittsnote ist weiterhin der bestimmende, rechtliche Nachweis und die Berechtigung für den Zugang zu Hochschulen und das Symbol für die Hochschulreife. Die Hochschulen und ihre Fächer sind verpflichtet, die Abiturnote bei der (Fach-) Auswahl in einem maßgeblichen Umfang zu berücksichtigen. Eine Auswahl nur nach diesen leicht auswertbaren und verfügbaren Kriterien kann aber nicht ausreichend den Anspruch erfüllen, der an autonom handelnde Akteure in Hochschul-/Fachorganisationen und deren vorhandene Entscheidungsspielräume gelegt werden muss. Die fachwissenschaftliche Auswahl der eigenen Mitglieder für ihre Organisation ist eine konstituierende Eigenschaft autonom handelnder, korporativer Akteure. Mit der Entscheidungshoheit über Aufnahme und Ablehnung möglicher Studierender erwächst den Hochschulen und ihren Fächern als gesellschaftlich handelnden Organisationen gleichzeitig mehr Verantwortung gegenüber ihren potenziellen studierenden Mitgliedern und gegenüber der Gesamtgesellschaft.

Die (bisherige) überwiegende Rekurrerung auf Abiturnote und Wartezeit vermittelt den Eindruck, dass die Hochschulen die ihnen vom politischen Akteur überantwortete Selbständigkeit und Kompetenz, eigene fachspezifische Auswahlkriterien festzulegen und weiter reichende Auswahlverfahren mit der Überprüfung von Merkmalen spezifischer Studierfähigkeit und von studienrelevanten Merkmalen der Persönlichkeit und Motivation durchzuführen, noch nicht angenommen haben oder dieser neuen Rolle noch nicht nachkommen (wollen). Eine mögliche Erklärung kann darin bestehen, dass die Besitzstandswahrung (bezüglich personaler und finanzieller Ressourcen) und die Forschungsaktivitäten für einen großen Teil der entscheidungsrelevanten Hochschulakteure genug an Privilegien und Einflussmöglichkeiten gegenüber dem Staat bedeuten. Dies würde den Vorrang der Forschung gegenüber Lehre und Studium unterstreichen und die wirkliche Interessen- und Prioritätenbekundung der Hochschulakteure für „ihre“ Forschung offenbaren.

## **7.2 (An-)Forderungen für die Auswahl von Studierenden durch die einzelnen Hochschulen**

Trotz dieser ersten zurückhaltenden Einschätzungen zur Implementierung *hochschuleigener* Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren lassen sich aufgrund der Analyse und der empirischen Untersuchungen zahlreiche hochschulpolitisch wichtige Gründe und Anlässe anführen, die *für* die Fortführung der in der Umsetzung befindlichen Reform des



Hochschulzugangs durch Auswahlverfahren sprechen. Dafür müssen aber einerseits Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer transparenten und „(fach-)gerechten“ Auswahl für alle beteiligten Akteure erfüllt sein und andererseits systemimmanente, rechtliche Grundsätze über den Hochschulzugang in die Schlussfolgerungen mit einbezogen werden. Im Folgenden werden Wirkungen, Problemfelder und (An-)Forderungen identifiziert, die von der freien Auswahl ihrer Studierenden durch die Hochschulen auszugehen vermögen.

### 7.2.1 Eignung, Passung und *Commitment*

Das deutsche Hochschulsystem war in den letzten Jahrzehnten und ist immer noch von einer überdurchschnittlich hohen Anzahl an Studienabbrechern gekennzeichnet. Der Abbruch eines Studiums ist sowohl in persönlicher als auch hochschulinterner Hinsicht nicht wünschenswert.<sup>178</sup> Die Gründe für einen Studienabbruch sind individuell und somit vielfältig. Trotzdem lassen sich, wie Studienabbruchuntersuchungen des HIS gezeigt haben, einige generelle Aspekte, die zu einer solchen Entscheidung führen, verallgemeinernd benennen. Für den vorliegenden Untersuchungsfokus des Hochschulzugangs sind die Wahl des falschen Studienfachs, das nachlassende Fachinteresse und die mangelnde Studienfachidentifikation entscheidende Studienabbruchmotive. Aufgrund der Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse kommt Werner Georg hinsichtlich der Motive für Studienabbrüche zu dem Schluss, dass es sich „eher um ein *Passungsproblem* als um ein Fähigkeitsproblem oder ein spezifisches Belastungsproblem“ (Georg 2008, S. 203) handelt. Den hohen Abbruchquoten in einigen Fächern sind Verfahren der Zulassung entgegenzusetzen, die diese Tatsachen und Gründe stärker berücksichtigen. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren, die intensiver als bisher spezielle Kriterien der fachlichen Eignung und nicht so sehr solche der allgemeinen Studierfähigkeit anwenden, sollen dazu beitragen, die Fachverbundenheit und Studiengewissheit zu vergrößern und die hohen Abbrecherquoten zu mindern.

Eine grundlegende persönliche Motivation zu studieren ist auch bei Studienabbrechern generell vorhanden. Die Gründe für einen Studienabbruch deuten sich zumeist bereits in der Zeit *vor* der Aufnahme eines Studiums an. Viele Studienanfänger haben bei der Entscheidung für ein bestimmtes Studium zu wenig Gewissheit, Sicherheit und Kenntnis über ihre persönliche und fachliche Eignung für die Anforderungen des gewählten Faches. Beschrieben wird genau jenes Dilemma, welches durch die Leitfigur einer zu verbessernden „Passgenauigkeit“ zwischen Studierendem und Fach im Zuge der Auswahlverfahren

---

<sup>178</sup> Ein hoher Anteil an Studienabbrüchen bindet darüber hinaus auch erhebliche Mittel im öffentlich finanzierten Bildungssystem. Diese Mittel könnten primär zur besseren fachlichen und persönlichen Betreuung zu Studienbeginn und während der Ausbildung der Studierenden eingesetzt werden.

ren minimiert werden soll. Hochschuleigene Bewerbungs- und Auswahlverfahren mit fachlichen Eignungsprüfungen ermöglichen den Studienberechtigten und -interessierten im Vorfeld des Studiums eine kritische Selbstüberprüfung, indem sie die eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten mit dem von ihnen anvisierten und gewünschten Studium abgleichen. Die bisherigen klassischen (Fach-)Studien- und Berufsberatungen dienen bisher mehr der allgemeinen Beratung und Information zum Studiumsablauf und zu den späteren Berufsfeldern als der direkten Überprüfung von notwendigen persönlichen Fähigkeiten und fachlichen Voraussetzungen für das spezifische Studienfach. Bei flächendeckender Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren ist folglich auch die „Eignung“ und Kompetenz der Beratungsinstitutionen kritisch zu beobachten und sind deren Aufgabenfelder und Funktionen zu professionalisieren.<sup>179</sup> Ein weiterer „Eignungsaspekt“ betrifft die auswählenden Akteure in den Hochschulen, die über die inhaltlichen Verfahrensbestandteile der Auswahl entscheiden. Für Eckhard Klieme gleicht die Auswahl von Studierenden einer „professionelle[n] Kunst“, die man beherrschen muss.“ (Klieme 2009, S. 37). Die Eignungsdiagnostik benennt Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Bestandteile von Auswahlverfahren, die bei Planung und Implementierung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren durch die Fächer zu berücksichtigen sind (vgl. Kap. 3.4).<sup>180</sup>

Die Ergebnisse der Fallstudie und anderer Befragungen von Studienanfängern zeigen deutlich, dass aus deren Sicht die fachliche Eignungsprüfung informativ für die studiumsrelevante Entscheidungsfindung ist, da sie zum ersten Mal mit Inhalten und Methoden des Faches unmittelbar konfrontiert werden bzw. in Berührung kommen. Wenn diese ersten Kontakte zum Fach und zur Hochschule in den vor Ort stattfindenden Auswahlverfahren durch Studierfähigkeitstests oder Auswahlgespräche auch nur relativ kurz und oberflächlich ausfallen, so dürften die Eindrücke und das Ergebnis dieser Prüfung doch aufschlussreich für die Studienberechtigten sein. Verlaufen Studienfachwahl, Studienortwahl, Bewerbung, fachliches Auswahlverfahren und anschließende Immatrikulation kohärent, ist davon auszugehen, dass von Seiten der Studierenden die Identifikation mit dem

---

<sup>179</sup> Ein Beispiel für die Professionalisierung der Zulassungstätigkeit ist sicherlich in der Reorganisation der ZVS zu einer Serviceeinrichtung für Hochschulen und Studienplatzbewerber zu sehen. Innerhalb der Hochschulen sind Verwaltungspositionen und -funktionen denkbar, die nach dem Vorbild der *admission officers* an den US-amerikanischen Hochschulen beim Bewerbungs- und Auswahlprozess tätig sind und das wissenschaftliche Personal in den Auswahlverfahren entlasten.

<sup>180</sup> Für die Informations- und Planungssicherheit der Studienbewerber dürfte darüber hinaus ausschlaggebend sein, dass die Bestandteile der Auswahlverfahren eine gewisse zeitliche Kontinuität aufweisen und unabhängig von den vor Ort tätigen Auswählenden sind, die möglicherweise unterschiedlichen, in ihrem Fach herrschenden Schulen anhängen.

gewählten Fach und die Bindung an die gewählte Hochschule intensiver ausfallen als bisher (Verbesserung des organisationalen *Commitments*).

Nach der Fallstudie am Institut für Soziologie der LMU München und weiteren Studienanfängerbefragungen werden die bisherigen Eignungsprüfungen von der Mehrheit der Studierenden begrüßt und positiv beurteilt (HIS-Studienanfängerbefragungen, Fries 2007). Nach Meinung der befürwortenden Studenten würden durch dieses Verfahren vor allem „Verlegenheits- und Parkstudenten“ nicht mehr die Lehrveranstaltungen frequentieren, so dass nur originär fachlich interessierte Studierende des jeweiligen Faches in den Lehrveranstaltungen anzutreffen seien.

Mit der Einführung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren senden die Hochschulen und ihre Fächer ein Signal an potenzielle Studienbewerber, dass die Aufnahme des Studiums und der erfolgreiche Abschluss gewisse fachlich statuierte Fähigkeiten und Kenntnisse voraussetzen, die nicht allein durch das Abitur wiedergespiegelt werden. Anhand der Studienbewerberzahlen des Instituts für Soziologie an der LMU München und anderer Fachbereiche mit Eingangsprüfungen hat die Einführung von fachlichen Eignungsprüfungen in den ersten Jahren (nach vorläufiger Beobachtung) zu einer deutlichen *Selbstselektion* von Studieninteressenten bei der Bewerbung für diese Fächer geführt. Eine weitere von der Reform intendierte Folge sich vermindernder Schwund- und Abbrecherquoten hat sich für das Studienfach Soziologie bestätigt: Die Schwundquote konnte bis zum dritten Fachsemester um die Hälfte reduziert werden. Sie betrug im Zeitraum Wintersemester 1996/97 bis 2003/04 28,6% und verringerte sich seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im Wintersemester 2004/05 bis 2008/09 auf 14,3%.

### **7.2.2 Der Übergang von Schule in Hochschule unter der Bedingung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren**

Bleiben die Hochschulen in der Ausgestaltung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren weiterhin mehr in einer defensiven Handlungsposition, gibt es keine grundlegende Änderung in der machtvollen *sorting function* der Schulen. Die schulischen Institutionen verleihen weiterhin die Hochschulzugangsberechtigung, die den Hochschulen als überwiegender Befähigungsnachweis in ihren Auswahlverfahren dient - trotz des von ihnen selbst benannten Problems der nicht ausreichenden Studierfähigkeit vieler Studienanfänger. Damit würde das Abitur als allgemeine Hochschulreife beim Zugang zu Hochschulen und bei der (vermeintlichen) hochschuleigenen Auswahl in seiner Bedeutung gestärkt werden (*Abitur plus*).

Anders stellt sich die Übergangsfrage dar, wenn die Hochschulen nicht mehr ausschließlich auf die Abiturdurchschnittsnote rekurrieren, sondern die fachbezogene Eignung der Studienbewerber für das spezielle Fachangebot überprüfen. Beispielsweise können die auswählenden Studiengänge die von den Studienbewerbern in der Oberstufe belegten Pflicht- und Wahlfächer sowie die in diesen Fächern erreichten Einzelfachnoten berücksichtigen. Dass die Reform des Zugangs nachhaltige Rückwirkungen auf den Übergang von der Schule zur Hochschule mit sich bringt, hat auch die Bundesbildungspolitik erkannt, wenn von ihrer Seite festgestellt wird: „Relevante Hochschulinformationen, z. B. im Hinblick auf das Auswahlkriterium „Einzelnoten“ sollten den Schülerinnen und Schülern bereits beim Eintritt in die Oberstufe vorliegen, damit sie ihre Fächerwahl daran ausrichten können.“ (Peter Greisler, Referent im BMBF, bei einem Vortrag im Dezember 2006). Dieses Vorgehen der Hochschulen bei der Auswahl bedeutet für die Schüler, dass sie ihre schulischen Schwerpunktsetzungen und Fachentscheidungen stärker als bisher im Vorgriff auf einen späteren Studien- und Bewerbungswunsch für eine bestimmte Fachrichtung tätigen müssen. Daran schließt sich die bildungssoziologische Frage an, nach welchen Einflüssen und Vorgaben diese Entscheidungen von Seiten der Schüler vorgenommen werden. Inwieweit werden in diesem Schulstadium und Alter schon eigenständige Fähigkeits- und Eignungsprofile erkannt und bewertet, zu welchem Anteil fließen die bis dahin erzielten Schulnoten in den einzelnen Fächern in die Entscheidung mit ein und auf welche Weise wirken sich *peer groups*, geschlechterspezifische und herkunftsbezogene Einflüsse auf die Entscheidungen aus? „Die Entscheidung von jungen Menschen wird also deutlich vorverlagert, was sich noch mal verschärft durch die Verkürzung der Schulzeit. Inwieweit das möglicherweise dann auch dazu führt, dass bestimmte Fächer gänzlich aus dem Angebot verschwinden, weil sie vermeintlich oder tatsächlich eine Zulassungschance nicht mehr befördern, wird die Zukunft weisen.“ (Bade 2008, S. 144).

Für die Hochschulzugangsberechtigten stellt sich mit Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren die Übergangsfrage weitaus komplexer als bisher dar. Neben den Wahlentscheidungen, ein Studium aufzunehmen oder nicht bzw. alternativ eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit zu beginnen, müssen sie sich bereits in ihrer Schulzeit mit einer inhaltlichen Ausrichtung hinsichtlich eines möglichen späteren Studienfachs (und mit den bei Auswahl durch die Hochschulen zugrunde gelegten Kriterien) beschäftigen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich Informationsaufwand und -intensität beim Übergang von Schule in Hochschule für die zukünftigen Studienberechtigten durch hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren erhöhen werden.

### 7.2.3 Transparenz, Zugangsföderalismus und Wettbewerb

Im Zuge der Föderalismusreform ist die Bildungs- und Hochschulpolitik noch mehr in die Verantwortung der Länder und in die gesetzliche Zuständigkeit der Landeshochschulgesetze übergegangen. Im Falle der Reform des Hochschulzugangs findet sogar eine noch weiterreichende Dezentralisierung statt, da aus der Übertragung der Studierendenauswahl auf die Hochschulen und ihrer daraus resultierenden Handlungsrechte in Zukunft die Hochschulsatzungen für die Detailregelungen hinsichtlich der Zulassung zu einem Studienplatz maßgeblich sind. Die Folge ist, dass hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zu einem Partikularismus in den angewendeten Zugangsverfahren und Zulassungskriterien der einzelnen Hochschulen führen können. Ein solcher Zugangsföderalismus birgt die Gefahr in sich, dass die Studienbewerber einer für sie intransparenten Vielfalt an Auswahlpraktiken durch die Hochschulen gegenüberstehen.

Darüber hinaus wirft die Hochschulauswahl alte und neue hochschulrechtliche und -politische Probleme auf: Es bleibt der bildungspolitische Streitpunkt nach den „gerechten“ Abiturzeugnissen bzw. deren Vergleichbarkeit über die Bundesländer hinweg virulent. Berücksichtigte die ZVS bei der Vergabe der Studienplätze in den absoluten NC-Fächern bisher die so genannten Landesquoten (die festlegen sollen, wie viel ein Abitur in einem bestimmten Bundesland wert ist und in denen nur Bewerber, die im selben Bundesland ihr Abitur erworben haben, untereinander um einen Studienplatz konkurrieren), fällt bei der Auswahl der Studierenden durch die einzelnen Hochschulen die Bewertung der Landesabiturabschlüsse in die Autonomie und Kompetenz der einzelnen Fächer.<sup>181</sup> Eingedenk dessen, dass die Abiturdurchschnittsnote weiterhin von den Hochschulen, die Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren durchführen, berücksichtigt und entweder ganz oder mit einer gewissen Gewichtung in die Auswahlentscheidung einbezogen wird, resultieren daraus mehrere Probleme. Erstens ist es eine offene Frage, inwieweit die Hochschulen und ihre auswählenden Akteure unterschiedliche Einschätzungen über die verschiedenen Abiturniveaus in den Ländern haben. Zweitens „ist seit langem bekannt, dass hinter identischen Zertifikaten und Noten ganz unterschiedliche Kompetenzniveaus stehen können“ (Köller 2004, S. 186). Drittens vergeben die Bundesländer bzw. deren Schulsysteme in unterschiedlich hohem Anteil Studienberechtigungen (vgl. Kap. 3.1.4). Diese Punkte machen

---

<sup>181</sup> Nach einem Urteil des Bayerischen Verwaltungsgerichtshofs sind die (bayerischen) Hochschulen bei der Studienplatzvergabe in hochschulinternen Auswahlverfahren *nicht* verpflichtet, wegen fehlender Vergleichbarkeit der in den verschiedenen Bundesländern erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen neben der Abiturdurchschnittsnote weitere Auswahlkriterien zu berücksichtigen. Sie können als alleiniges Auswahlkriterium auf die Abiturdurchschnittsnote zurückgreifen (Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Urteil vom 19.12.2005, Az: M 3 E L 05.21060).

deutlich, dass die Modalitäten und Handhabungen der fachlichen Eignungsprüfungen zu einer föderalen Chancenungleichheit im Zugang zur Hochschulausbildung führen können.

In diesem Zusammenhang ist zu begrüßen, dass sich die Bundesländer auf länderübergreifende Standards in den schulischen Abiturprüfungen festgelegt haben, um eine gewisse Transparenz und Vergleichbarkeit im Föderalismus des Zugangs zur Hochschulbildung und damit auch Chancengleichheit beim Zugang in die Hochschulen herzustellen. Die Durchsetzung nationaler Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe ist der richtige Schritt dahingehend, ein bundesweit einheitliches Anforderungsniveau an die Abiturabschlussprüfungen und somit -zeugnisse zu stellen. Eine Gleichbewertung aller Schülerleistungen ist zwar aufgrund der nachgewiesenen Bewertungsvarianz nicht zu gewährleisten (wie auch im Falle eines bundesweiten Zentralabiturs nicht), aber immerhin können objektive Vergleichskriterien herangezogen werden. Darüber hinaus ist es vor dem Hintergrund des Gebots der größtmöglichen Transparenz, der Berechenbarkeit der Zulassungschancen und der Informationsvermittlung gegenüber den Studienbewerbern eine (rechtliche) Notwendigkeit, dass die Zulassungsanforderungen eindeutig in den Hochschulsatzungen geregelt sind und nach außen transportiert werden.<sup>182</sup>

Werden neben der Abiturdurchschnittsnote und den Einzelfachnoten weitere Kriterien spezifischer Studierfähigkeit bzw. studienrelevante Merkmale der Persönlichkeit und Motivation in die Auswahl miteinbezogen, besteht die Möglichkeit, die schulischen und regionalen Bewertungen ein wenig zurückzudrängen und individuelle Ressourcen und Fähigkeiten des Bewerbers für das spezifische Studienfach zu überprüfen und zu erkennen (funktionalistischer Ansatz).

Daraus, dass die Handlungsrechte der Studierendenauswahl auf die Hochschulen übertragen und von diesen genutzt werden, resultiert ein zusätzlicher *Wettbewerbsfaktor* innerhalb des Hochschul- und Wissenschaftssystems. Möglich sind folgende stratifizierende Entwicklungen: Auf der einen Seite kann es im Zuge einer sich verstärkenden Isomorphie nach und nach zu einer Strukturangleichung unter den Hochschulen in den rele-

---

<sup>182</sup> Die Notwendigkeit einer eindeutigen und transparenten rechtlichen Festsetzung von Zulassungskriterien bei Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren zeigt sich in einem Urteil des Verwaltungsgerichts Bremen: Eine von der Universität Bremen für den BA-Studiengang Deutsch/Germanistik und Sachunterricht/Interdisziplinäre Sachbildung aufgrund zu geringer Punktezahl in den relevanten Leistungs- und Grundkursen abgelehnte Studienbewerberin hat sich erfolgreich auf einen Studienplatz eingeklagt. Die Begründung des Gerichts lautet u. a.: „Erhebliche Regelungsdefizite bestehen in der Satzung zudem hinsichtlich der für Eignungsfeststellungen wesentlichen Fragen, welche Eignungsanforderungen und Bewertungsgrundlagen gelten sollen und wie das Gesamtergebnis der Eignungsfeststellung zu ermitteln ist. (...) Für den Nachweis fachspezifischer Vorkenntnisse verlangt die Satzung zwar Mindestnoten (§ 3 Abs. 4 Satz 2); sie lässt aber offen, welche Mindestnoten in welchen Studiengängen konkret verlangt werden und ob zwischen Mindestnoten im Leistungskurs und in anderen Kursen zu unterscheiden ist.“ (Verwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen, Urteil vom 23.10.2008, Az: 6 V 2662/08).

vanten Studienfächern und deren Auswahlkriterien kommen. Auf der anderen Seite können einzelne Hochschulen und ihre Fächer ihren besonderen, „elitären“ Status untermauern, indem sie durch die Benennung qualitativ und quantitativ hoch angesiedelter fachspezifischer Auswahlkriterien ein Alleinstellungsmerkmal im Studienangebot und in ihrer Studierendenauswahl für sich in Anspruch nehmen.<sup>183</sup> In diesem Fall kann die (landeshochschul-) rechtlich verordnete Heranziehung der Abiturdurchschnittsnote ein nicht unwesentliches Gegengewicht gegenüber der Gefahr einer Zersplitterung der Zulassungskriterien und der Differenzierung der Hochschulen im Zugang darstellen.<sup>184</sup>

#### **7.2.4 Soziale Öffnung oder Schließung? Auswahlverfahren und Fragen der Zugangschancen zur Hochschule**

Für die gesamtgesellschaftliche Debatte über Bildungsgerechtigkeit und -chancen spielt die Frage des Selektionsgrads hochschuleigener Auswahl von Studierenden die übergeordnete Rolle. Aus bildungssoziologischen und -politischen Gründen und Perspektiven heraus sollte die Hochschulzulassung grundsätzlich nur mit geringen Restriktionen und Hemmnissen versehen werden, um möglichst vielen interessierten Personen den Weg zur Hochschule und zur Hochschulausbildung zu ebnen und ihnen zu ermöglichen, ihn frei zu gestalten. Hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren sollten daher weniger das Ziel einer Auswahl von „elitären“ Studierenden (beispielsweise der „Abiturelite“) zum Ziel haben, sondern vor allem der fachlichen und persönlichen Selbstprüfung von Studieninteressierten im Hinblick auf die hochschulspezifischen und -kodifizierten Anforderungen für das jeweilige Studienfach dienen. Vor diesem Hintergrund liegt die Funktion hochschuleigener Auswahlverfahren beim Übergang vom Schul- ins Hochschulsystem *nicht* darin, schulabschlussähnliche Eingangs- und Wissensprüfungen (wie in Frankreich oder England üblich), sondern vielmehr eine individualisierte Eignungsfeststellung eines Studieninteressierten/-bewerbers für ein bestimmtes Fach durchzuführen. Nach Auffassung der funktionalistischen Theorie kann die an die Leitfigur „Passgenauigkeit“ angelehnte Studierendenauswahl dahingehend interpretiert werden, dass die verschiedenen Studiengänge unterschiedliche (*technical*) *skills* fordern und dementsprechend die Bewerber mit ihrer individuellen Eignung und Leistungsfähigkeit von den entsprechenden Studienfächern/-akteuren auszuwählen sind. Für Peter Hommelhoff bedeuten auch aus diesem Grund von den Hoch-

---

<sup>183</sup> Eine Potenzierung des Strebens nach elitärem Status innerhalb des Hochschul- und Wissenschaftssystems und ein „Wettbewerb um die besten Köpfe“ unter den Hochschulen könnte aus den Regelungen und Übergangsquoten von Bachelor- auf Master-Studiengänge resultieren.

<sup>184</sup> Diese Tatsache weist wiederum auf die Verpflichtung der Bundesländer hin, eine Vergleichbarkeit der Abiturleistungen (Hochschulreife) sicherzustellen.

schulen durchgeführte Auswahlverfahren mehr Gerechtigkeit im Hochschulzugang für die fachspezifisch geeigneten Studierenden (Hommelhoff 2003).

Die bildungspolitische Legitimation hochschulinterner Eignungsprüfungen resultiert aus der wissenschaftlichen Verantwortung der Hochschulen für diese Form der Prüfung und aus ihrem privilegierten Auswahlrecht hinsichtlich „neuer“ Mitglieder. Es ist deshalb die Aufgabe der Hochschulen, fachspezifische *und* chancengleiche Selektivitätskriterien für die Messung von Studierfähigkeit festzulegen. Bei einer Studierendenauswahl nach Merkmalen der spezifischen Studierfähigkeit (Auslandserfahrungen, Praktika, Assessment Center) sowie nach Merkmalen der Persönlichkeit und Motivation (Auswahlgespräche, Persönlichkeitstests) kann eine Kumulation der primären und sekundären Effekte (Boudon) beim Hochschulzugang eintreten („Gefahr der doppelten Auslese“). Anknüpfend an Pierre Bourdieu ist davon auszugehen, dass familiär privilegierte, bildungsnahe Hochschulzugangsberechtigte und -interessierte die Erwartungen und „Hürden“ dieser hochschulinternen Auswahlkriterien voraussetzungsvoller erfüllen und überwinden können.

Welche bildungspolitischen und -soziologischen Folgerungen ergeben sich (vorläufig) aus der Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren? Zweifelsohne gestalten sich Hochschulzugang und -zulassung mit der Einführung von hochschulinternen Eingangsprüfungen voraussetzungsvoller als bisher. Wird das Abitur als allgemeines (Berechtigungs-)Zertifikat für den vom Grundgesetz gestützten Anspruch auf eine Berufsausbildung nur noch eingeschränkt von den Hochschulen anerkannt, so wird durch die Eingangsprüfung neben dem Abitur oder schulischen Voraussetzungen eine zusätzliche fachlich begründete Hürde aufgebaut. Dieses Hemmnis kann zu einer weiteren Verschärfung der sozialen Selektion beim Zugang zur Hochschule und damit zum Hochschulstudium führen, wenn Studienberechtigte und -interessierte aus Nicht-Akademiker-Haushalten hochschuleigene Auswahlverfahren als *Zulassungsbeschränkung* interpretieren und sich vorab „abgeschreckt“ selbst selektieren. Insbesondere US-amerikanische Forschungsergebnisse weisen für das hoch stratifizierte Hochschulsystem einen Zusammenhang von Hochschulzugang, Auswahlverfahren und sozialer Herkunft nach (vgl. Kapitel 2.5).

Die vorläufigen Erkenntnisse aus der Fallstudie für das Institut für Soziologie und aus bisherigen Befragungen zu Eingangsprüfungen und dem Recht der Hochschulen, sich ihre Studierenden selbst auszuwählen, ergeben: „Anders als vielleicht zu erwarten, variieren die Einstellungen zu Hochschulzugang und Studierfähigkeit nur geringfügig mit dem elterlichen Bildungshintergrund der Studienanfänger.“ (HIS-Studienanfängerbefragung Wintersemester 2007/08, S. 269). Methodisch einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass



sowohl die Befragung der Soziologiebewerber als auch die der Studienanfänger in den HIS-Erhebungen keine empirischen Aussagen darüber zulassen, inwieweit durch Hochschulauswahlverfahren Studienberechtigte und -interessierte schon im Vorfeld einer Bewerbung „abgeschreckt“ werden.

### **7.3 Die freie Wahl? Die Studienplatzvergabe im Spannungsfeld von Bewerbern, Hochschulen und Staat**

Die organisationssoziologischen Erörterungen legen den Fokus auf die organisationsrelevanten Veränderungen, die von der Reform des Hochschulzugangs durch hochschul- und fachinterne Auswahlverfahren auf den verschiedenen Organisations- und Akteursebenen ausgelöst werden. Dabei steht im Mittelpunkt das Ergebnis, dass die Studierendenauswahl durch die Hochschulen selbst und ihre Fächer ein integrales (Teil-)Element der internen Governance-Strukturen an den staatlichen Hochschulen ist. Die Implementierung von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren hat weit reichende Folgen für die verschiedenen Hochschul- und Umweltakteure sowie für die Außen- und Binnenstrukturen der Hochschulen. So ist festzuhalten, dass die Hochschulen in ihrer Akteurs- und Organisationsposition gegenüber den externen Akteuren des politischen Systems und des Arbeitsmarktes durch die Reform des Hochschulzugangs gestärkt werden. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren bedeuten die Implementierung von wettbewerblichen und marktstimulierenden Steuerungsprozessen<sup>185</sup>, allerdings mit der angesprochenen Einschränkung, dass es „für die Bewerbung um Studienplätze offenkundig noch keinen Markt im echten Sinn [gibt]. Gleichwohl können externe und interne Anreizsysteme geschaffen werden, die eine Erhöhung der Zugangsquote“ (Heß 2005, S. 152) bewirken.

Der Hochschulzugang bleibt trotz erhöhter Handlungsautonomie der Hochschulen und trotz ihrer mit Hilfe der Fächer, denen die Durchführung der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren obliegt, ausgeübten Regelungshoheit weiterhin rechtlichen und staatlichen Zwängen unterworfen. Da die ausreichende Bereitstellung an Studienplätzen ein primär gesellschaftliches Interesse betrifft, ist der politische Akteur aufgefordert, die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen zu setzen und gewisse Steuerungsreglements vorzuschreiben, die jedoch die genuine Autonomie der Hochschulen bei der Auswahl „ihrer“ Studierenden nicht grundsätzlich einschränken. Es ist in diesem Fall der von

---

<sup>185</sup> Längerfristig kann beispielsweise das (überholte) Steuerungsinstrument der Kapazitätsverordnung (KapVO) ganz abgeschafft werden und durch spezifische Regelungen im Rahmen von Zielvereinbarungen ersetzt werden, mit denen sich Staat und Hochschulen über die Zahl der bereitzustellenden Studienplätze auf Basis wissenschaftsadäquater Betreuungsrelationen verständigen.

Niklas Luhmann bereits in den 1980er Jahren geäußerten Auffassung zuzustimmen, wenn er Folgendes fordert: Die „Politik [sollte] sich im Verhältnis zum Hochschulwesen auf **Formenvorgaben** beschränken, und es bietet sich an, hierbei an das ohnehin aktuelle Problem der Selektion anzuknüpfen.“ (Luhmann 1992, S. 82, Hervorhebung M.T.). Eine uneingeschränkte Auswahl von Seiten der Hochschulen ist vor allem aufgrund des grundgesetzlich garantierten und gesellschaftspolitisch determinierten Anspruchs auf einen Studienplatz de jure nicht durchsetzbar.<sup>186</sup>

Vor diesem Hintergrund kann im Moment noch nicht von einer „autonomen Kapazitätsplanung“ (Ziegele 2008, S. 37) der Hochschulen gesprochen werden, da das Kapazitätsrecht und damit die Kapazitätsverordnung die Zulassungszahlen insbesondere in den bundesweit beschränkten (bisherigen ZVS-)Fächern vorgeben. Die politisch beeinflusste Festsetzung der Zulassungszahlen und darauf aufbauend der Aufnahmekapazitäten (berechnet anhand der Curricularnormwerte) schreibt den Hochschulen und ihren Fächern vor, in den bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern 40% der Studienanfänger nach staatlich vorgegebenen Kriterien aufzunehmen. Diese zahlenmäßigen Vorgaben stehen nicht im Einklang mit dem hochschulpolitischen Leitbild, durch die Studierendenauswahl das beste *Matching* zwischen Fach- und Bewerberprofil herzustellen und gleichsam eine Bestenauswahl zu treffen. Darüber hinaus gibt es für Fächer - die keiner eingeschränkten Regelung in der Aufnahme oder Ablehnung geeigneter oder nicht-geeigneter Studienbewerber unterliegen - keine Anreize, mehr Studierende aufzunehmen oder (bei fehlender Eignung von Bewerbern) abzulehnen, da „Geld (...) wie bisher primär nach Stellen zugewiesen wird.“ (Ziegele 2008, S. 35). Vor diesem Hintergrund kann nicht von einer vollkommenen Autonomie der Hochschulorganisationen hinsichtlich der Vergabe von Studienplätzen und der selbst bestimmten Anzahl von aufgenommenen Studierenden gesprochen werden.

Beim Hochschulzugang dürfte wohl auch in Zukunft eine „Balance-Variante“ (Pasternack 2005, S. 131) dafür gewählt werden, wie die Vergabe der Studienplätze gesteuert wird, weil der politische Akteur - wie bereits ausgeführt - nach wie vor über die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen entscheidet, von denen die Anzahl der bereitgestellten Studienplätze letztlich abhängt. Gleichwohl stellen die erweiterten Aus-

---

<sup>186</sup> In einem Beitrag zu den verfassungsrechtlichen Aspekten des neuen Studienplatzvergaberechts, erschienen im Wissenschaftsrecht, plädieren Hauck-Scholz und Brauhardt dezidiert dafür, dass „eine bundeseinheitliche Vorgabe unerlässlich [ist], weil nur in einem einheitlichen Regelungssystem das Gebot der Chancengleichheit mit dem Gebot für objektiv sachgerechte und individuell zumutbare Auswahlkriterien effektiv realisiert werden kann.“ (Hauck-Scholz/Brauhardt 2008, S. 311). Grundsätzlich fragen die beiden Autoren danach, „ob und inwieweit die neuen Regelungen zum Hochschulzulassungsrecht mit geltendem Verfassungsrecht in der Ausprägung durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts vereinbar sind.“ (S. 308).

wahlrechte der Hochschulen eine neue strategische Ausrichtung dar, die diesen - beispielsweise in der Kriterienfestsetzung - erweiterte Gestaltungs- und Steuerungsmöglichkeiten eröffnet, die durch das bisherige restriktive, auf politisch-gesetzlichen Vorgaben beruhende Weisungsrecht nicht zum Tragen gekommen sind.

Es bleibt für die Reform des Hochschulzugangs zu klären, in welcher Form sie sich aus den verschiedenen Akteurssichten und -beurteilungen als gewinnbringend herausstellt: Für die Hochschulen und ihre Fächer ist die konkrete Frage zu klären, ob sich im Zuge der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren die „Passgenauigkeit“ zwischen Fach und Studienanfänger verbessert. In den zukünftigen Hochschullehrerbefragungen müssten einerseits dementsprechend die Einschätzungen und Beurteilungen über die fachliche Studierfähigkeit der Erstsemester aufgrund der Eigenauswahl positiver ausfallen als bisher. Die zukünftigen Studienanfängerbefragungen andererseits sollten ergeben, dass sich der Informationsgrad über das gewählte und studierte Fach erhöht und somit die Studierzufriedenheit zunimmt.

Abschließend lässt sich die These von Frank Ziegele aufgreifen, nach der Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren nicht für sich allein als Steuerungsinstrument wirksam sind, sondern in Wechselwirkung mit weiteren Steuerungsinstrumenten - wie Profilbildung, Studienbeiträgen, Kapazitätsverordnungen, Zielvereinbarungen, internem Hochschulmanagement - stehen. Zuzustimmen ist nach der Reflexion der bereits vollzogenen und in Durchführung stehenden Reformen, dass das über die ZVS für einige Fächer *rationierte*, aber für viele Fächer *offene Modell* des Zugangs zu Hochschulen obsolet geworden ist. Abgelöst wurde das Modell von den so genannten *Anreiz- und Aushandlungsmodellen*, in welchen die Auswahl der Studierenden und der Zugang zur Organisation Hochschule mehr nach Merkmalen der spezifischen Studierfähigkeit sowie Persönlichkeit und Motivation erfolgt. Offen bleibt, ob es gelingt, dass der staatliche Akteur mit der externen Governanceverantwortlichkeit (Kapazitätsplanung, staatliche Finanzierung) mit den hochschulischen Akteuren der internen Governanceverantwortlichkeit (hochschulinterne Auswahl) zu einer koordinierten und ausbalancierten Vorgehensweise beim Zugang zu Hochschulen findet. Marktwirtschaftliche Anreizmodelle beim Hochschulzugang können sich im Gesamthochschulsystem aber nur entwickeln, wenn - um der Argumentation Michael Daxners zu folgen - ein Überschuss und Überfluss an Studienplätzen angeboten wird und sich daraufhin die Nachfrage strukturieren kann. Denn wenn „innerhalb eines Knappheitssystems (1,2 Mio. Studienplätze für fast 2 Mio. Studierende bei schlechter Ausstattung) eine Wahl angeboten wird, ist es eine Scheinwahl, die nur administrativ, z. B. über n.c., ZVS

und prohibitive Verwaltung geregelt werden kann.“ (Daxner 1999, S. 57). Für Daxner können Wettbewerb unter den Hochschulen und Differenzierung über Profilbildung nur entstehen, wenn die Gesamtzahl der angebotenen Studienplätze signifikant über der maximalen Nachfrage liegt. Die Studienplatzvergabe über Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren darf folglich nicht dazu führen, dass die Knappheit an Studienplätzen weiter forciert wird und die einzelnen Hochschulen *selbst* das Ziel verfolgen, durch das ihnen zugesprochene Auswahlrecht die Studienplätze möglicherweise zu rationieren.<sup>187</sup> Die derzeitige Reformentwicklung des Hochschulzugangs sollte nicht in Rationierungs- oder Selektivitätsmodellen münden, sondern als *Allokationsmodell* genutzt werden, welches die Verbesserung von Übergang, Zugang und Zulassung zur Hochschule unter der Prämisse der „Passgenauigkeit“ von Anforderung, Motivation und Eignung zwischen Fach und Studienbewerber anstrebt. Die politisch-administrativen Aufsichtsinstanzen haben nicht zuletzt aufgrund der öffentlichen Finanzierung des Bildungsguts Studienplatz darüber zu „wachen“, dass die Hochschulen das Instrument der fachlichen Eignungsüberprüfung nicht „fahrlässig missbrauchen“, um Studienberechtigte abzuweisen und ihre eigenen Lehr- und Forschungsinteressen in den Vordergrund ihrer wissenschaftlichen Autonomie und Verantwortung zu stellen.

Dass eine Einigung über individuelle, soziale, institutionelle und gesellschaftliche Funktionen des Hochschulzugangs und ein konzertiertes Vorgehen aller beim Zugang zur Hochschule beteiligten Akteure ein schwieriges Unterfangen darstellt, hat nicht zuletzt das Beispiel der ZVS-Reorganisation gezeigt, denn: „Kaum ein anderes Thema - Studiengebühren einmal ausgenommen - ist in ähnlichem Maße emotional wie ideologisch vorbelastet wie das einer möglichen Neuordnung des Hochschulzugangs.“ (Müller-Böling 2000, S. 117).

---

<sup>187</sup> Vor diesem Hintergrund bleiben die Verhandlungen von Bund und Ländern in den so genannten Hochschulpakten über die quantitative Bereitstellung und Finanzierung der Studienplätze auch in den nächsten Jahren hochschulpolitisch virulent.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Martin / Büschges, Günter (2004): Einführung in die Organisationssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Albers, Jürgen (2008): Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen. Verlag Dr. H. H. Driesen GmbH: Taunusstein.
- Allmendinger, Jutta (2009): Bildung, soziale Herkunft und Chancen im Wissenschaftssystem. In: Schlüter, Andreas / Strohschneider, Peter (Hg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin Verlag: Berlin, S. 143-153.
- Allmendinger, Jutta / Ebner, Christian / Nikolai, Rita (2009): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske+Budrich: Opladen, S. 47-70.
- Allmendinger, Jutta / Helbig, Marcel (2008): Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. In: WSI-Mitteilungen 07/2008, S. 394-399.
- Allmendinger, Jutta / Nikolai, Rita (2006): Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45, S. 32-38.
- Arnhold, Nina / Hachmeister, Cort-Denis (2004): Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen. CHE Arbeitspapier Nr. 52.
- Arrow, Kenneth J. (1973): Higher Education as a Filter. In: Journal of Public Economics, 2, S. 193-216.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Avery, Christopher / Fairbanks, Andrew / Zeckhauser, Richard (2003): The Early Admissions Game. Joining the Elite. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts / London, England.
- Bade, Ulf (2008): Rahmenbedingungen und mögliche politische Folgewirkungen der Studierendenauswahl. In: Heine, Christoph / Didi, Hans-Jörg / Haase, Klaudia / Schneider, Heidrun (Hg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. HIS: Forum Hochschule 14/2008, S. 142-145.
- Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hg.) (2007): Hochschulzugang in Österreich. Grazer Universitätsverlag: Graz.
- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Bahro, Horst / Berlin, Henning (2003): Das Hochschulzulassungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Carl Heymanns Verlag: Köln.

- Bargel, Tino (2003): Soziale Ungleichheit im Hochschulzugang und Studienverlauf. Vortrag in Münster, Mai 2003, URL: <http://cms.uni-konstanz.de/fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/Vortaege/SozUngMuenstMai2006.pdf>.
- Baron-Boldt, Jutta (1989): Die Validität von Schulabschlußnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg. Lang: Frankfurt am Main.
- Bayerischer Verwaltungsgerichtshof: Beschluss des 7. Senats vom 20. März 2006 (VG München, Entscheidung vom 19. Dezember 2005, Az.: M 3 E L 05.21060): Zulassung zum Studium der Humanmedizin an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Wintersemester 2005/2006 (rechtskräftig).
- Becker, Gary S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. University of Chicago Press: Chicago / London.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (3), S. 450-474.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, 36 (2), S. 100-117.
- Bell, Daniel (1994): The Coming of Post-Industrial Society. In: Grusky, David B. (Hg.): Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective. Westview Press: Boulder, S. 686-697.
- Bellmann, Lutz / Velling, Johannes (2002): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 256. Nürnberg.
- Below, Susanne von (2009): Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 131-153.
- Bensel, Norbert / Weiler, Hans N. / Wagner, Gert G. (Hg.) (2003): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bertelsmann: Bielefeld.
- Bernstein, Basil (1971): Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, S. 52-79.
- BMBF (Hg.) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn / Berlin.
- Bodenhöfer, Hans-Joachim (2005): Reformprozesse im Hochschulsystem unter institutionenökonomischer Perspektive. In: Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hg.): Neue

Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH: Bonn, S. 95-106.

Bölling, Rainer (2008): Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft Nr. 49, S. 33-38.

Bogumil, Jörg / Heinze, Rolf G. (2009) (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. edition sigma: Berlin.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. John Wiley & Sons: New York.

Boudon, Raymond (1980): Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Luchterhand: Neuwied.

Bourdieu, Pierre et al. (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: Bourdieu, Pierre et al. (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Europäische Verlagsanstalt: Frankfurt, S. 23-87.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Welt, Sonderband 2; herausgegeben von R. Kreckel. Schwartz: Göttingen, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean Claude (1985) [2007]: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz.

Bowles, Samuel (1977) [1971]: Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. In: Karabel, Jerome / Halsey, A.H. (Hg.): Power and Ideology in Education. Oxford University Press: New York, S. 137-153.

Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hg.): Die Krise der Universitäten. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, S. 243-262.

Breen, Richard / Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, 9 (3), S. 275-305.

Bund Deutscher Arbeitgeber (Hg.) (2001): Auswahlgespräche mit Studienbewerbern. Handreichungen für die Hochschulen (erstellt von Trost, Günter / Hayn v., Silvana). Bonn.

Buttler, Friedrich (2003): Wissenschaftlichkeit, Arbeitsmarktbezug und Studienreform: Dilemmata der gegenwärtigen Diskussion. In: Bensel, Norbert / Weiler, Hans N. / Wagner, Gert G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bertelsmann: Bielefeld, S. 77-83.

Camara, Wayne J. / Kimmel, Ernest W. (Hg.) (2005): Choosing students. Higher Education Admissions Tools for the 21st Century. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Mahwah / New Jersey / London.

- Cohen, Michael D. / March, James G. / Olsen, Johann P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly*, 17, S. 1-15.
- Collins, Randall (1971): Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. In: *American Sociological Review*, 36, S. 1002-1019.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen: Hamburg.
- Daxner, Michael (1999): Paradigmen der Hochschulreform im Dilemma zwischen Hochschulforschung und Hochschulpolitik. In: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer (Hg.): *Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, S. 39-65.
- Davis, Kingsley / Moore, Wilbert E. (1945): Some Principles of Stratification. In: *American Sociological Review*, 10, S. 242-249.
- Deidesheimer Kreis (1997): *Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen / Zürich.
- Deutscher Hochschulverband (2002): *Stärkung des Abiturs und Auswahlrecht der Universitäten. Resolution des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes*, Koblenz / Bonn, April 2002, URL: [http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/staerkung\\_abitur.pdf](http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/staerkung_abitur.pdf).
- Deutscher Hochschulverband (2007): *Hochschulauswahlverfahren. Zur Umsetzung der 7. HRG-Novelle an den Hochschulen*. Symposium des Deutschen Hochschulverbands am 26. Oktober 2006 in Bonn. Bonn.
- Diehr, Sabine / Velling, Johannes (2003): Werden unsere Hochschulen dem Bedarf des Arbeitsmarktes gerecht? In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 72 (2), S. 289-304.
- Ditton, Hartmut (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker / Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 247-275.
- Dwenger, Nadja / Braun, Sebastian / Kübler, Dorothea (2008): Studienplatzvergabe: Die cleversten Bewerber kommen zum Zug. In: *Wochenbericht des DIW Berlin* Nr. 16, S. 198-202.
- Egeln, Jürgen / Heine, Christoph (Hg.) (2006): *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands Nr. 06-2007*. Mannheim / Hannover.
- Egger, Rudolf / Sturn, Richard (2007): Die Steuerung des Hochschulzugangs im sozioökonomischen und bildungspolitischen Kontext der wissensbasierten Gesellschaft. In: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hg.): *Hochschulzugang in Österreich*. Grazer Universitätsverlag: Graz, S. 83-133.
- Ehrenberg, Christoph (2005): Anmerkungen zur Situation von Hochschulbildung und -forschung in Deutschland. In: Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hg.): *Neue Steuerung*



von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH: Bonn, S. 81-94.

Ellwein, Thomas (1997): Die deutsche Universität. Fourier: Wiesbaden.

Empt, Martin (2004): Positive Diskriminierung ethischer Minderheiten beim Hochschulzugang und der Gleichheitssatz im US-amerikanischen Verfassungsrecht. Affirmative Action nach Grutter und Gratz versus Bollinger. In: Die Öffentliche Verwaltung, 6, S. 239-244.

Enders, Jürgen (2008): Hochschulreform als Organisationsreform. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus: Frankfurt / New York, S. 231-241.

Engels, Maria (2001): Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse. Deutscher Universitäts-Verlag: Wiesbaden.

Erikson, Robert / Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert et al. (Hg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Westview Press: Stockholm, S. 1-63.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Campus: Frankfurt/Main.

Etzold, Sabine (1996): Design für Eingangsprüfungen. Erfahrungen in der Auswahlkommission der Universität Witten-Herdecke. In: Forschung & Lehre, 3 (12), S. 636-638.

Europäische Kommission (2007): Schlüsselzahlen zur Hochschulbildung in Europa. Ausgabe 2007. Luxemburg.

Finkenstaedt, Thomas / Heldmann, Werner (Hg.) (1989): Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. Deutscher Hochschulverband. Bock: Bad Honnef.

Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hg.) (2005): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH: Bonn.

Fischer, Hans-Lothar (2007): Bologna macht ratlos. In: WiSt 36 (4), S. 170-176.

Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Juventa Verlag: Weinheim und München.

Fries, Marlene (2002): Abitur und Studienerfolg. Welchen Wert hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1), S. 30-51.

Fries, Marlene (2007): Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg: Können Eignungskriterien den Studienerfolg prognostizieren? Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München.

Gangl, Markus (2008): Bildungspolitik als Talentsuche: einige theoretische Überlegungen. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33.

Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kasel 2006. Teilband 1. Campus: Frankfurt / New York, S. 323-337.

- Geis, Max-Emanuel (2007): Die Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts zum „Recht auf Bildung“ in den Jahren 1972-1977. In: *Wissenschaftsrecht*, 40 (Beiheft 18), S. 9-26.
- Georg, Werner (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (2), S. 191-206.
- Gieseke, Ludwig (1996) Neuregelung ja – aber wie? Plädoyer für eine Mitwirkung der Universitäten beim Zugang zum Studium. In: *Forschung & Lehre*, 3 (12), S. 632-635.
- Gieseke, Ludwig (2007): Mit der Zulassung sollte auch der Zugang zum Studium bundesrechtlich geregelt sein. In: *Wissenschaftsrecht*, 40 (2), S. 180-194.
- Girschner, Walter (1990): *Theorie sozialer Organisationen: eine Einführung in Funktionen und Perspektiven von Arbeit und Organisation in der gesellschaftlich-ökologischen Krise*. Juventa: Weinheim / München.
- Glennerster, Howard (1991): Quasi-markets for education. In: *The Economic Journal*, 101, S. 1268-1276.
- Goldthorpe, John H. (1996): Problems of „Meritocracy“. In: Erikson, Robert / Jonsson, Jan O. (Hg.): *Can Education be Equalized?* Westview Press: Boulder, S. 255-287.
- Greisler, Peter (2006): Hochschulpolitik nach der Föderalismusreform. Vortrag am 01.12.2006 beim Bund Freiheit Deutscher Wissenschaft. Berlin.
- Guggenberger, Helmut (1991): Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H.: Klagenfurt.
- Hadjar, Andreas / Becker, Rolf (2004): Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchquote. In: *Soziologie*, 33 (3), S. 47-65.
- Hailbronner, Kay (2007): Kapazitätsfestlegungen durch Hochschulvereinbarungen. In: *Wissenschaftsrecht*, 40 (Beiheft 18), S. 99-110.
- Hammer, Hans Dieter (1994): *Hochschulzugang in Deutschland. Entwicklung Struktur Perspektiven. Mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung*. Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf.
- Hansalek, Erik (2006): Die neuen Kompetenzen des Bundes im Hochschulrecht. In: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 25 (6), S. 668-670.
- Hartmann, Michael (2005): Studiengebühren und Hochschulzugang: Vorbild USA? In: *Leviathan*, 33 (4), S. 439-463.

- Hauck-Scholz, Peter / Brauhardt, Beate (2008): Verfassungsrechtliche Aspekte des neuen Studienvergaberechts. In: *Wissenschaftsrecht*, 41 (4), S. 307-344.
- Haug, Volker (2006): Wer die Wahl hat, hat die Qual – Hochschulauswahlrecht im Vergleich. In: *Wissenschaftsrecht*, 39 (2), S. 96-113.
- Heine, Christoph / Briedis, Kolja / Didi, Hans-Jörg / Haase, Klaudia / Trost, Günter (2006): Auswahl und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. HIS Kurzinformation, Hannover.
- Heine, Christoph / Spangenberg, Heike / Willich, Julia (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule, Hannover.
- Heine, Christoph / Didi, Hans-Jörg / Haase, Klaudia / Schneider, Heidrun (Hg.) (2008): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. HIS: Forum Hochschule 14/2008, Hannover.
- Heine, Christoph / Krawietz, Marian / Sommer, Dieter (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2006/07. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS Projektbericht, Hannover.
- Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule, Hannover.
- Heldmann, Werner (1984): Studierfähigkeit. Mit Thesen des Hochschulverbandes. Schriften des Hochschulverbandes, Heft 29. Verlag Otto Schwartz & Co: Göttingen.
- Hell, Benedikt / Schuler, Heinz (2005): Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber. In: *Empirische Pädagogik*, 19 (4), S. 361-376.
- Hell, Benedikt / Trapmann, Sabrina / Weigand, Sonja / Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung – eine Metaanalyse. In: *Psychologische Rundschau*, 58 (2), S. 93-102.
- Henz, Ursula / Maas, Ineke (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, S. 605-633.
- Herrmann, Theo (Hg.) (1997): Hochschulentwicklung - Aufgaben und Chancen. Asanger: Heidelberg.
- Herrmann, Viola (2008): Der Übergang von den Bachelor- in die Masterstudiengänge. Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten. In: *Das Hochschulwesen*, 56 (5), S. 142-148.
- Heß, Jürgen (2005): Sind die Neuen Steuerungsinstrumente wissenschaftsadäquat? Hochschulen zwischen Ökonomie, Effizienzdruck und Wissenschaftsfreiheit. In: Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hg.): *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung*. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH: Bonn, S. 145-155.

- Heublein, Ulrich (2001): Studienabbruch als Korrektur der Studienentscheidung - Gründe für den Studienabbruch. In: HIS-Seminarbeiträge: Übergang von der Schule in die Hochschule - Zugang zum Studium zwischen „Markt“ und „Recht auf Bildung“, URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/Tagung2001/Heublein.pdf>.
- Heublein, Ulrich / Schmelzer, Robert / Sommer, Dieter (2005): Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS Kurzinformation, Hannover.
- Heublein, Ulrich / Schmelzer, Robert / Sommer, Dieter / Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS Projektbericht, Hannover.
- Hillmert, Steffen (2003): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen. Arbeitspapier Nr. 7 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin.
- HIS-Seminarbeiträge (2001): Übergang von der Schule in die Hochschule - Zugang zum Studium zwischen „Markt“ und „Recht auf Bildung“, URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/Tagung2001>.
- Hochschulrahmengesetz (2004): Siebtes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG), Inkrafttreten am 04.09.2004.
- Hödl, Elisabeth (2002): Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Böhlau: Wien.
- Hoffacker, Werner (2004): Zu Nutzen und Kosten einer Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 52 (1), S. 2-11.
- Hommelhoff, Peter (2003): Von der ZVS in die Universitäten. Das neue Auswahlverfahren an der Universität Heidelberg. In: Forschung & Lehre, 10 (7), S. 352-353.
- HRK (2006): Im Brennpunkt: Das Hochschul-Zulassungsrecht. URL: <http://www.hrk.de/de/brennpunkte/1946.php> (Stand: 14.09.2006).
- HRK (2006): Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem. Empfehlung des 102. Senats vom 10.10.2006.
- HRK (2007): Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“. Beiträge zu Hochschulpolitik 1/2007, URL: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg\\_\\_INTERNET\\_FINAL\\_\\_15-05-07.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg__INTERNET_FINAL__15-05-07.pdf)
- HRK (2008): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2008. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2008. Bonn.
- HRK (2008): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2008/2009. Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2008. Bonn.

- HRK (2009): HRK Mitgliederversammlung: Vorverlegung der Semesterzeiten nach wie vor nötig. Pressemitteilung der HRK vom 28.01.2009, URL: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/semesterzeiten\\_neu.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/semesterzeiten_neu.pdf).
- Ittner, Edith (1993): Das Auswahlgespräch bei der Zulassung zu den medizinischen Studiengängen. Ergebnisse einer quer- und längsschnittlichen Validierungsstudie. Roderer: Regensburg.
- Jansen, Dorothea (Hg.) (2009): Neue Governance für die Forschung. Tagungsband anlässlich der wissenschaftspolitischen Tagung der Forschergruppe „Governance der Forschung“ Berlin, 2007. Nomos: Baden-Baden.
- Julius, Annette (2001): Wege in der Talentsuche. In: DUZ 17/2001, S. 28-29.
- Karabel, Jerome (2005): The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton. Houghton Mifflin Company: Boston / New York.
- Kazemzadeh, Foad / Minks, Karl-Heinz / Nigmann, Ralf R. (1987): Studierfähigkeit – eine Untersuchung des Übergangs von Gymnasien zur Universität. Hannover.
- Kirchgessner, Kilian (2008): Gefühlte Exzellenz. In: Die ZEIT vom 13.08.2008, S. 18, URL: <http://www.zeit.de/campus/2008/02/eliteunis-erfahrung>.
- Klieme, Eckhard (2009): Halbwegs gerecht. Der deutsche Pisa-Chef und Bildungsforscher Eckhard Klieme über den Sinn und Unsinn von Schulnoten. In: DER SPIEGEL, 35, S. 36-37.
- Klös, Hans-Peter (2003): Für eine bessere Bildungsempirie und eine beschleunigte Reform: Grundsätzliche Anmerkungen zur hochschulpolitischen Diskussion. In: Bensel, Norbert / Weiler, Hans N. / Wagner, Gert G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bertelsmann: Bielefeld, S. 127-130.
- Kluth, Winfried (2008): Rahmenbedingungen und mögliche politische Folgewirkungen der Studierendenauswahl – hochschulrechtliche und verfassungsrechtliche Perspektive. In: Heine, Christoph / Didi, Hans-Jörg / Haase, Klaudia / Schneider, Heidrun (Hg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. HIS: Forum Hochschule 14/2008, S. 146-156.
- KMK (2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf>.
- KMK (2006): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 182 - Mai 2007. Bonn.
- KMK (2007): Ergebnisse der 319. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz, URL: <http://www.kmk.org/index.php?id=1277&type=123>.
- KMK (2009): Zentrale oder dezentrale Abiturprüfungen in den Ländern, URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_01\\_01-Uebersicht-zentrale-Abiturpruefung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_01_01-Uebersicht-zentrale-Abiturpruefung.pdf) [Stand: 01/2009].

- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 53, Teil 1. Berlin.
- Köller, Olaf / Baumert, Jürgen (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 26, S. 12-19.
- Köller, Olaf (2004): Schulische Leistungen am Ende der gymnasialen Oberstufe: Wichtige Ressourcen für den Übergang ins Studium und eine erfolgreiche Berufskarriere? In: Lenzen, Dieter u.a. (Hg.): *Pisa und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 185-199.
- Konegen-Grenier, Christiane (2001): *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Kölner Texte und Thesen 61.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Koppel, Axel / Plünnecke, Oliver (2009): *Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte*. In: *IW-Analysen - Forschungsberichte Nr. 46*. Köln.
- Krücken, Georg (2004): *Hochschulen im Wettbewerb*. In: Böttcher, Wolfgang / Terhart, Ewald (Hg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 286-301.
- Krücken, Georg / Meier, Frank (2006): *Turning the University into an Organizational Actor*. In: Drori, Gili / Meyer, John / Hwang, Hokyung (Hg.): *Globalization and Organization*. Oxford University Press: Oxford, S. 241-257.
- Krücken, Georg (2008): *Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und organisationalen Praktiken: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wettbewerbskonstruktion im Hochschulbereich*. In: Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 165-175.
- Lewin, Dirk / Lischka, Irene (2004): *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulausbildung*. Hof Wittenberg - Arbeitsberichte 604.
- Lischka, Irene / Wolter, André (Hg.) (2001): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Deutscher Studienverlag: Weinheim.
- Lohr, Marlene (2007): *Die Bedeutung der privaten Hochschulen für die Elite in Deutschland*, unveröffentlichte Diplomarbeit, eingereicht am Institut für Soziologie der LMU München.
- Löwer, Wolfgang (1996): *Der richtige Weg zur Reform? Hochschuleingangsprüfungen aus juristischer Perspektive*. In: *Forschung & Lehre*, 3 (12), S. 629-631.

- Ludwig-Maximilians-Universität München (2008): Satzung über die Eignungsfeststellung für den Bachelorstudiengang Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München vom 27. Mai 2008, URL: [http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/amtI\\_bekannt/254.pdf](http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/amtI_bekannt/254.pdf).
- Luhmann, Niklas (1992): Universität als Milieu. Kleine Schriften, hrsg. von Kieserling, André. Verlag Cordula Haux: Bielefeld.
- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- March, James D. / Olsen, Johan P. (1976): Organizational Choice under Ambiguity. In: March, James D. / Olsen, Johan P. (Hg.): Ambiguity and Choice in Organizations, Scandinavian Univ. Press: Oslo, S. 10-23.
- Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75 (370), S. 295-305.
- Massey, Douglas S. / Charles, Camille Z. / Lundy, Garvey F. / Fischer, Mary J. (2003): The source of the river. The social origins of freshmen at America's selective colleges and universities. Princeton university press: Princeton / Oxford.
- Mause, Karsten (2007): Konsumentenschutz im Hochschulbereich. Unvollständige Nachfragerinformation, Marktversagen und markt-basierte Schutzmechanismen. Duncker & Humblot: Berlin.
- Mayer, Karl-Ulrich (2003): Das Hochschulwesen. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, S. 581-624.
- Mayer, Karl Ulrich / Müller, Walter / Pollak, Reinhard (2007): Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Yossi / Arum, Richard / Gamoran, Adam (Hg.): Stratification in Higher Education. A Comparative Study. Stanford Univ. Press: Stanford, S. 240-265.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Metcalfe, Christopher (2008): Der Zugang zur Elite steht allen Zahlungswilligen offen. In: Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 18.09.2008, Nr. 219, S. 8.
- Meyer, Hans-Joachim (1996): Abitur – Berechtigungs- oder Befähigungsnachweis? Überlegungen zur Neuregelung des Hochschulzugangs. In: *Forschung & Lehre*, 3 (12), S. 626-628.
- Meyer, Hans Joachim / Müller-Böling, Detlef (Hg.) (1996): Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1978): The Structure of Educational Organizations. In: Meyer, Marshall W. et al. (Hg.): *Environments and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. Jossey-Bass: San Francisco / Washington / London, S. 78-109.

- Mintzberg, Henry (1979): *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Mitter, Wolfgang (Hg.) (1996): *Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland*. Böhlau: Wien / Köln / Graz.
- Möller, Jutta Christine (2001): *Rahmenbedingungen der Hochschulzulassung. Verfassungs- und europarechtliche Vorgaben für die Einführung weiterer Zulassungskriterien im Hochschulrecht*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.
- Morgan, Harriet P. (1990): *Sponsored and Contest Mobility Revisited: an examination of Britain and the USA today*. In: *Oxford Review of Education*, 16 (1), S. 39-54.
- Mühlenbein, Karen (2006): *Fehlsteuerung von Hochschulreform in Deutschland. Eine Untersuchung der Informationssysteme über das Hochschulwesen*. Haupt Verlag: Bern / Stuttgart / Wien.
- Müller, Christoph (2007): *Mehrfachbewerbung. Ist eine dezentrale Koordination der Studienplatzvergabe verteilungsoptimal, effizient und kostengünstig? - Eine allokatorentheoretische Untersuchung - Mit einem Anhang zur Produktionstheorie der Hochschule*. Duncker & Humblot: Berlin.
- Müller, Walter / Haun, Dietmar (1994): *Bildungsungleichheit im sozialen Wandel*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (1), S. 1-42.
- Müller, Walter / Pollak, Reinhard (2004): *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 311-352.
- Müller-Benedict, Volker (2007): *Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), S. 615-639.
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Nickolaus, Reinhold / Abele, Stephan (2009): *Chancen und Grenzen eines differenzierten Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl*. In: *Das Hochschulwesen*, 57 (3), S. 81-88.
- OECD (2007): *Education at a Glance*. Paris.
- OECD (2009): *Education at a Glance*. Paris.
- Oelkers, Jürgen (2007): *Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien*. Vortrag auf dem Symposium HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit am 17.01.2007.
- Ottensschläger, Madlen (2009): *Ich will da rein!* In: *Die ZEIT* vom 6.05.2009, Nr. 01, URL: <http://www.zeit.de/studium2009/studienfuehrer/auswahlverfahren>.



- Parsons, Talcott (1954): A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification. In: Bendix, Reinhard / Lipset, Martin (Hg.): Class, Status and Power. Free Press: New York.
- Pasternack, Peer (2005): Wechselwirkungen von Politik und Neuen Steuerungsmodellen im Hochschulreformprozess. In: Fisch, Rudolf / Koch, Stefan (Hg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule-Hochschule-Forschung. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH: Bonn, S. 131-143.
- Pasternack, Peer (2008): Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus: Frankfurt / New York, S. 195-206.
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation: die Kunst Experten zu managen. Böhlau: Wien / Köln / Graz.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Walter-Verlag: Olten.
- Plenarprotokoll der 118. Sitzung des Deutschen Bundestages, URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/15/15118.pdf>.
- Rasner, Anika / Haak, Carroll (2008): Search (f)or Work. Der Übergang vom Studium in den Beruf – GeisteswissenschaftlerInnen im interdisziplinären Vergleich. In: RatSWD Research Note No. 26.
- Reinberg, Alexander / Hummel, Markus (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. Empirische Befunde und aktuelle Projektionsergebnisse. In: MittAB 4, S. 580-600.
- Rentschler, Michael / Voss, Hans-Peter (Hg.) (2008): Studieneignung und Studierendenauswahl. Untersuchungen und Erfahrungsberichte. Shaker Verlag: Aachen.
- Reuther, Hanna / Spoun, Sascha (2009): Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität – erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg. In: Das Hochschulwesen, 57 (3), S. 89-97.
- Rindermann, Heiner / Oubaid, Viktor (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20 (3), S. 172-191.
- Robbins, Steven B. / Lauver, Kristy / Le, Huy / Davis, Daniel / Langley, Ronelle / Carlstrom, Aaron (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130 (2), S. 261-288.
- Rother, Daniela (2007): Zukunft des Studienplatzangebots ostdeutscher Hochschulen. In: ifo Dresden 1/2007, S. 37-40.
- Rothfuß, Andreas M. (1997): Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht. Nomos: Baden-Baden.
- Schalkhaußer, Sofie (2007): Die Reform des Hochschulzugangs – Eignungsfeststellungsverfahren. Eine Bestandsaufnahme an ausgewählten Instituten der LMU und TU

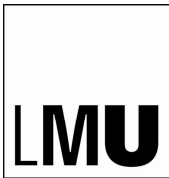
München, unveröffentlichte Diplomarbeit, eingereicht am Institut für Soziologie der LMU München.

- Schettkat, Ronald (2002): Bildung und Wirtschaftswachstum. In: MittAB 4, S. 616-627.
- Schily, Konrad (1997): Hochschulzugang. In: Stifterverband der deutschen Wirtschaft (Hg.): Hochschulstandort Deutschland - sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Essen, S. 217-220.
- Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Westdeutscher Verlag: Opladen, S.223-242.
- Schimank, Uwe (2002): Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In: Allmendinger, Jutta / Hinz, Thomas (Hg.): Organisationssoziologie. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, S. 29-54.
- Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 157-163.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1998. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (4), S. 636-669.
- Schmid, Günther (2003): Hochschulen und Arbeitsmärkte: Erfahrungen aus der hochschulpolitischen- und wirtschaftspolitischen Praxis. In: Bensel, Norbert / Weiler, Hans N. / Wagner, Gert G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Bertelsmann: Bielefeld, S. 121-126.
- Schmidt, Volker H. / Hartmann, Brigitte K. (1997): Lokale Gerechtigkeit in Deutschland. Studien zur Verteilung von Bildungs-, Arbeits- und Gesundheitsgütern. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Schmidt-Atzert, Lothar (2005): Vor- und Nachteile von Auswahlinstrumenten. Vortrag am 27.10.2005 beim CHE Hochschulkurs zum Thema Hochschul-Auswahlverfahren in Bielefeld.
- Schuler, Heinz / Hell, Benedikt (Hg.) (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Hogrefe: Göttingen.
- Schuler, Heinz / Hell, Benedict / Trapmann, Sabrina (2007): Eignungsdiagnostische Auswahl von Studierenden. Abschlussbericht, Stuttgart-Hohenheim, 10.09.2007.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter A. Berger / Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Juventa: Weinheim, S. 19-38.
- Spence, Michael (1973): Job market signaling. In: Quarterly Journal of Economics, 87, S. 355-374.

- Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 22.06.2006.
- Staatsvertrag über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 05.06.2008.
- Statistisches Bundesamt (2007): Hochschulstandort Deutschland. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 12.12.2007 in Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2008): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2008): Studierende an Hochschulen - Wintersemester 2007/2008 - Fachserie 11 Reihe 4.1, Vorbericht.
- Steinberg, Jacques (2002): *The Gatekeepers. Inside the Admissions Process of a Premier College*. Penguin books: London.
- Steinberg, Rudolf / Müller, Henrik (2006): Art. 12 GG, Numerus Clausus und die neue Hochschule. In: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 29 (10), S. 1113-1119.
- Stevens, Mitchell L. (2007): *Creating a class. College Admissions and the Education of Elites*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts / London, England.
- Stichweh, Rudolf (2001): Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft. In: Stöling, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.): *Die Krise der Universitäten*. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, S. 346-358.
- Stroh, Astrid (2009): Neue Wege zum Studium. In: *STATmagazin*, 24. März 2009.
- Teichler, Ulrich (2009): Hochschulbildung. In: Tippelt, Rudolf / Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Leske+Budrich: Opladen, S. 421-444.
- Teichler, Ulrich / Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule*, 13 (2), S. 64-80.
- Timmermann, Dieter (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Leske+Budrich: Opladen, S. 81-122.
- Trost, Günter / Haase, Klaudia (2005): *Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen*. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg. (herausgegeben von: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft): Essen / Stuttgart.
- Turner, Ralph, H. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25 (6), S. 855-862.
- Verwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen: Beschluss vom 23.10.2008 - 6 V 2662/08. Besondere Aufnahmebedingungen für das Germanistikstudium an der Universität Bremen (rechtskräftig).
- Weber, Max (2001)[1922]: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Digitale Bibliothek Band 58: Max Weber. Directmedia: Berlin, S. 1402 (CD-ROM).

- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S.1-19.
- Weiß, Manfred (2003): Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Leske+Budrich: Opladen (CD-Rom).
- Wiarda, Jan-Martin (2008): Das große Campus Chaos. In: Die ZEIT vom 16.10.2008, Nr. 43, S. 81, URL: <http://www.zeit.de/2008/43/C-NC>.
- Willand, Ilka (2007): Studienverlaufsanalysen: Informationsbedarf und Datenverfügbarkeit. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik, 11, S. 1072-1078.
- Willige, Janka (2008): Glück und Zufriedenheit Studierender. Online Befragung Studierender im Sommersemester 2008. HISBUS-Kurzinformation Nr. 20.
- Winter, Martin (2008): Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität. Sieben Thesen und eine Frage. In: Das Hochschulwesen, 56 (5), S. 149-155.
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Köln.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.
- Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Holzberg: Oldenburg.
- Youn, Ted I. K. / Murphy, Patricia B. (Hg.) (1997): Organizational Studies in Higher Education. Garland: London / New York.
- Ziegele, Frank (2008): Studierendenauswahl als Element neuer Governance-Strukturen. In: Heine, Christoph / Didi, Hans-Jörg / Haase, Klaudia / Schneider, Heidrun (Hg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. HIS: Forum Hochschule 14/2008, S. 35-43.
- Zimmerhofer, Alexander (2008): Studienberatung im deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz, URL: [http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2008/2418/pdf/Zimmerhofer\\_Alexander.pdf](http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2008/2418/pdf/Zimmerhofer_Alexander.pdf).

## **Anhang: Anschreiben, Fragebogen**



LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE



## Fragebogen zum Eignungsfeststellungsverfahren WS 07/08

Sehr geehrte Damen und Herren,

für das Wintersemester 2007/08 wurde im Studienfach Diplom-Soziologie an der LMU München zum vierten Mal ein Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt, für das Sie sich beworben hatten.

Im Rahmen eines Dissertationsprojektes wird dieses Verfahren wissenschaftlich begleitet, um Informationen über die Akzeptanz und Einschätzung des Eignungsfeststellungsverfahrens von Seiten der Studierenden zu erhalten. Von Interesse ist für uns Ihr offenes und kritisches Urteil, denn dadurch ermöglichen Sie, das Eignungsfeststellungsverfahren zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Der Fragebogen richtet sich nicht nur an diejenigen, die jetzt in München Soziologie studieren, sondern an **alle**, die sich beworben hatten. Auch wenn Sie jetzt ein anderes Fach oder an einer anderen Hochschule studieren sollten bzw. sich für eine (berufliche) Alternative entschieden haben, ist Ihre Beantwortung des Fragebogens für die Fragestellungen der Dissertation von großer Bedeutung. Die Beantwortung der Fragen nimmt nicht mehr als **10 Minuten Zeit** in Anspruch.

Die Studierenden der Soziologie in München bitten wir, den ausgefüllten Fragebogen in den Briefkasten vor dem Geschäftszimmer des Instituts für Soziologie einzuwerfen. Alle anderen Bewerber bitten wir, den Fragebogen im beigelegten Briefkuvert ohne Angabe ihres Namens und ihrer Anschrift an das Institut zurück zu schicken.

Wir danken Ihnen schon jetzt für Ihre Mitwirkung und Bemühungen beim Ausfüllen des Fragebogens und wünschen Ihnen für Ihren weiteren Studienverlauf viel Erfolg.

Selbstverständlich bleiben alle Ihre Angaben anonym.

Mit freundlichen Grüßen

Im Oktober 2007

Prof. Jutta Allmendinger Ph.D.

Dipl. Soz. Maren Täger

Bei **Rückfragen** wenden Sie sich bitte an:

Maren Täger  
Institut für Soziologie  
Konradstraße 6, 80801 München  
Tel.: 089 / 21 80 – 39 26  
E-mail: [maren.taeger@soziologie.uni-muenchen.de](mailto:maren.taeger@soziologie.uni-muenchen.de)

## Liebe Bewerberinnen, liebe Bewerber

auf den folgenden Seiten finden Sie eine Reihe von Fragen zu Ihrer Bewerbung bzw. Teilnahme am Eignungsfeststellungsverfahren in München. Wir bitten Sie herzlich, jede Frage zu beantworten. Sollten einzelne Fragen für bestimmte Situationen auf Sie nicht zutreffen, haben wir das durch einen Kommentar in der jeweiligen Frage bzw. durch den Hinweis „→ Bitte weiter mit Frage 4“ gekennzeichnet.

### Zur Bewerbung am Eignungsfeststellungsverfahren in München

---

#### 1. Hatten Sie sich außer an der Universität München noch an anderen Hochschulen um eine Zulassung zum Studium beworben?

(Bitte geben Sie an, an welchen anderen Hochschulen und für welche Studiengänge Sie sich zusätzlich zur Universität München beworben hatten?)

Ich hatte mich nur für Soziologie an der Universität München beworben

Ich hatte mich zusätzlich beworben, und zwar

für das Fach ..... an.....  
(bitte Hochschulart (z.B. Uni, Fachhochschule) und –ort angeben)

für das Fach ..... an.....  
(bitte Hochschulart und –ort angeben)

für das Fach ..... an.....  
(bitte Hochschulart und –ort angeben)

---

#### 2. Von welchen dieser Hochschulen hatten Sie eine Zulassung erhalten?

Ich hatte keine weitere Zulassung außer für Soziologie an der Universität München erhalten

Ich wurde zugelassen:

für das Fach ..... an.....  
(bitte Hochschulart und –ort angeben)

für das Fach ..... an.....  
(bitte Hochschulart und –ort angeben)

für das Fach ..... an.....  
(bitte Hochschulart und –ort angeben)

---

#### 3. Wie sah Ihr persönlicher Bewerbungsverlauf aus?

Ich habe mich in München für Soziologie immatrikuliert (→ bitte weiter mit Frage 4)

Ich habe das Eignungsfeststellungsverfahren in München zwar bestanden, aber ich habe mich für das Fach .....an.....

.....(bitte Hochschulart und –ort angeben)

immatrikuliert (→ bitte weiter mit Frage 6)

- Ich habe das Eignungsfeststellungsverfahren in München zwar bestanden, aber ich habe mich für eine berufliche Tätigkeit bzw. Ausbildung entschieden und zwar im Bereich .....(→ bitte weiter mit Frage 6)
- Ich habe mich in München beworben, aber nicht am schriftlichen Leistungstest teilgenommen, aufgrund .....(→ bitte weiter mit Frage 6)
- Ich habe am Eignungsfeststellungsverfahren in München teilgenommen, aber nicht bestanden (→ bitte weiter mit Frage 5)

---

### **Zur Studienwahl und Studienentscheidung**

---

#### **4. Was hätten Sie gemacht, wenn Sie nicht an der Universität München zugelassen worden wären?**

(Diese Frage ist bitte nur von denjenigen zu beantworten, die sich in München immatrikuliert haben)

- hätte mich in einem *zulassungsfreien Studiengang für Soziologie an einer anderen Hochschule* eingeschrieben
- hätte mich für einen *anderen zulassungsfreien Studiengang in München* eingeschrieben
- hätte mich für einen *anderen zulassungsfreien Studiengang an einem anderen Hochschulort* eingeschrieben
- eine *berufliche Ausbildung* begonnen
- Sonstiges: .....

(→ bitte weiter mit Frage 6)

---

#### **5. Was haben Sie gemacht, nachdem Sie an der Universität München nicht zugelassen worden sind?**

(Diese Frage ist bitte von denjenigen zu beantworten, die das Eignungsfeststellungsverfahren nicht bestanden haben)

.....  
.....

(→ bitte weiter mit Frage 6)

---

#### **6. a) Aus welchen Gründen haben Sie sich für Soziologie in München beworben?**

(Bitte benennen Sie die wichtigsten Gründe)

Gründe für Soziologie:

.....  
.....



Gründe für München:

.....

.....

**b) Was spielte bei Ihrer Bewerbung eine größere Rolle?**

- Fach Soziologie
- Standort München
- Fach und Standort in gleichem Maße

**7. a) Folgende Frage richtet sich an diejenigen, die sich zwar für den Studiengang Soziologie in München beworben hatten, jetzt aber an einer anderen Universität studieren:**

**Bitte benennen Sie die wichtigsten Gründe für Ihren jetzigen Studiengang bzw. -ort:**

Gründe für Studiengang:

.....

.....

Gründe für Studienort:

.....

.....

**b) Waren bei dieser Studienentscheidung der Studiengang oder der Studienort wichtiger?**

- Studiengang
- Studienort
- Studiengang und Standort in gleichem Maße

**8. Auf welchen Wegen haben Sie sich über den Studiengang Soziologie an der LMU München informiert?**

(Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Möglichkeiten an)

	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Printmedien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Veröffentlichte Rankings (z.B. Stern...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Schriftliches Informationsmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Familienmitglieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
<input type="checkbox"/> Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Schule, Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Studienberatung an der Universität München	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Studienberatung am Institut für Soziologie in München	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Studienberatung durch das Arbeitsamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Andere (bitte angeben): .....			

**9. a) Rückblickend betrachtet: Wie waren Sie vor einem möglichen Studienbeginn über den Studiengang Soziologie an der Universität München informiert?**

sehr gut	gut	teils/teils	schlecht	sehr schlecht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**b) Haben Ihnen die auf der Homepage des Instituts für Soziologie gegebenen Informationen (z.B. Literaturhinweise) bei Ihrer Entscheidung für das Fach Soziologie geholfen?**

sehr hilfreich	hilfreich	teils/teils	wenig hilfreich	gar nicht hilfreich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Nachdem Sie sich jetzt mitten im ersten Semester Soziologie oder in einem anderen Fach befinden, entspricht das Studium Ihren Erwartungen und Vorstellungen?**

Ja, weil.....  
 .....

Teils, teils, weil.....  
 .....

Nein, weil .....  
 .....

**11. a) Würden Sie sich nach Ihren bisherigen Erfahrungen wieder für dasselbe Studium entscheiden?**

Ja, weil .....

Nein, weil .....

Weiß ich nicht

**b) Studieren Sie Ihr jetziges Studienfach im Sommersemester 2008 weiter?**

- Ja
- Nein

**Zum Thema Eignungsfeststellungsverfahren**

**12. Ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll, dass Studierende für das Fach Soziologie nach Eignung ausgewählt werden?**

- Ja, weil.....
- .....
- Teils, teils, weil.....
- .....
- Nein, weil.....
- .....

**13. Ausschlaggebende Kriterien bei der Eignungsfeststellung in München sind die Abiturdurchschnittsnote, das Motivationsschreiben und die Teilnahme an einem schriftlichen Leistungstest.**

**Sind Sie der Meinung, ob mit folgenden Kriterien die Eignung für das Studium Soziologie angemessen festgestellt werden kann?**

	sehr angemessen	angemessen	teils/teils	wenig angemessen	gar nicht angemessen
Abiturdurchschnittsnote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivationsschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftlicher Leistungstest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräch/Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelabiturnoten: Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. a) Wie viele Stunden haben Sie für die Vorbereitung auf das Eignungsfeststellungsverfahren (Motivationsschreiben, Vorbereitung auf den schriftlichen Leistungstest etc.) aufgewendet?**

➤ Insgesamt ca. .... Stunden

**b) Folgende Frage richtet sich an diejenigen, die am schriftlichen Leistungstest teilgenommen haben:**

**Empfanden Sie die Fragestellung des schriftlichen Leistungstests für sich persönlich als...**

zu leicht	leicht	mittel	schwer	zu schwer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Hatten Sie noch an weiteren Eignungsfeststellungsverfahren von anderen Hochschulen teilgenommen?**

Nein, ich hatte nur am Eignungsfeststellungsverfahren in München teilgenommen

Ja

➤ Falls ja: an welcher Universität .....

und in welchem Fach .....

➤ Nach welchen Kriterien wurde die Eignung dort festgestellt?

.....

.....

➤ Sie bewerten das Verfahren im Vergleich zu München als besser bzw. schlechter, weil

➤ Besser, weil .....

➤ Schlechter, weil .....

**16. Für wie wichtig halten Sie folgende Kenntnisse und Fähigkeiten für das Studium der Soziologie?**

	sehr wichtig	wichtig	teils/teils	eher unwichtig	ganz unwichtig
Textverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeiten im Team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliches Ausdrucksvermögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichtskennntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematische Kenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachkenntnisse (insbesondere Englisch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziales Engagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	sehr wichtig	wichtig	teils/teils	eher unwichtig	ganz unwichtig
Kenntnisse über gesellschaftspolitische Zusammenhänge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Systematisches/Methodisches Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logisches/Analytisches Denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mut zur eigenen Meinung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:.....					

**17. a) Hatten Sie während Ihrer Schulzeit eine Vorliebe bzw. eine Abneigung gegenüber bestimmten Fächern?**

- Vorliebe für die Fächer:.....
- Abneigung gegen die Fächer:.....

**b) Wie fühlen Sie sich durch die Schule und das Abitur auf das Studium der Soziologie vorbereitet?**

sehr gut	gut	teils/teils	schlecht	sehr schlecht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Zum Thema Studiengebühren**

**18. Nach der Aufhebung des Verbots von Studiengebühren haben einige Bundesländer sog. Studienbeiträge eingeführt:**

**Hat das Bezahlen von Studiengebühren Sie in Ihrer Entscheidung zu studieren beeinflusst?**

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

**19. Halten Sie die Einführung von Studiengebühren für sinnvoll?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ja, falls die Studiengebühren in vollem Umfang den Hochschulen zur Verfügung stehen
- Ja, falls von jedem Studierwilligen günstige Studentenkredite und -darlehen in Anspruch genommen werden können, die nach Beendigung des Studiums einkommensabhängig zurückgezahlt werden
- Ja, denn so wird deutlich, dass ein Studium einen Wert darstellt
- Nein, denn Studiengebühren schrecken Kinder von einkommensschwachen Familien ab
- Nein, weil Studenten dann noch länger für Ihr Studium brauchen
- Ja, falls Studiengebühren nicht mehr als 500 Euro pro Semester betragen
- Ja, falls Stipendienmöglichkeiten vorhanden sind
- Sonstige Gründe: .....

**20. Finden Sie, dass für alle Studiengänge dieselben Studiengebühren gezahlt werden sollen?**

- Ja, weil .....
- Nein, weil.....

**21. Wie finanzieren Sie Ihren Lebensunterhalt/Ihr Studium hauptsächlich?**

(Bitte geben Sie jeweils eine ungefähre Prozentzahl an)

- Über meine Eltern/Familie \_\_\_\_\_%
- Über meinen/meine Partner/Partnerin \_\_\_\_\_%
- Ausbildungsförderung nach BAföG \_\_\_\_\_%
- Erwerbstätigkeit während des Studiums (laufender Verdienst) \_\_\_\_\_%
- Stipendium \_\_\_\_\_%
- Sonstiges (bitte angeben): ..... \_\_\_\_\_%
- = 100 %

---

**Zum Thema Berufsabsichten**

---

**22. Haben Sie schon eine konkrete Vorstellung davon, in welchem beruflichen Tätigkeitsfeld Sie arbeiten wollen?**

- Überhaupt nicht  
 Noch nicht so richtig  
 Ja, und zwar: .....
- 

**23. Wie schätzen Sie die Arbeitsmarktsituation für Absolventen in Ihrem Studienfach ein?**

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| positiv                  | eher positiv             | eher negativ             | negativ                  | weiß nicht               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 

**Abschließend einige Fragen zur Ihrer Person**

---

**24. Sie sind**

- männlich  
 weiblich
- 

**25. In welchem Bundesland bzw. in welchem Staat haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?**

.....  
(Bundesland bzw. Staat)

---

**26. In welchem Jahr haben Sie die Hochschulreife erworben?**

Im Jahr \_ \_ \_ \_

---

**27. Welche Art von Hochschulreife haben Sie?**

- Fachhochschulreife  
 Fachgebundene Hochschulreife  
 Allgemeine Hochschulreife/Abitur  
 Andere Studienberechtigung und zwar:.....
-

**28. Welche Durchschnittnote hatten Sie in Ihrem Abschlusszeugnis, das Sie zur Aufnahme eines Studiums berechtigt?**

Note: .....

**29. Welche Fächer hatten Sie als Leistungskurse/Schwerpunktfächer belegt?**

.....

**30. Hatten Sie vor Ihrem jetzigen Studium eine Berufsausbildung absolviert?**

Nein

Ja, und zwar als:.....

**31. Welchen höchsten Schulabschluss haben/hatten Ihre Mutter und Ihr Vater?**

	Mutter	Vater
Volksschulabschluss oder Hauptschulabschluss (mindestens 8. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss oder andere Mittlere Reife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abitur oder andere Hochschulreife (mindestens 12. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32. Welches ist der beruflich höchste Abschluss Ihrer Eltern?**

	Mutter	Vater
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meisterprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Fachschule, Ingenieurschule, Handelsakademie o.ä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Hochschule (einschl. Lehrerausbildung und Fachhochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keinen beruflichen Ausbildungsabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Für Ihre Mitwirkung danken wir Ihnen herzlich!**