



HoF Wittenberg -
Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V.

6 '04

ARBEITS BERICHTE

Dirk Lewin
Irene Lischka

Passfähigkeit beim
Hochschulzugang als
Voraussetzung für
Qualität und Effizienz
von Hochschulbildung

Lewin, Dirk; Lischka, Irene: Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, (Arbeitsberichte 6'04). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2004, 106 S., ISSN 1436-3550.

Der gesellschaftliche Druck auf die Hochschulen ist gestiegen, mehr Studierende in kürzerer Zeit erfolgreich zum Abschluss zu führen. Damit stellt sich die Frage, wie bereits der Hochschulzugang stärker darauf ausgerichtet werden kann. In einem historischen Rückblick werden frühere Ansätze zur Bestimmung von Voraussetzungen für ein Studium kritisch betrachtet. Gleichzeitig werden aktuelle Modelle beschrieben, mit denen Hochschulen aus den Studienbewerbern eine Auswahl treffen. In Auswertung dieser Erfahrungen wird ein Modell entwickelt, das es den Hochschulen unter den derzeitigen Bedingungen, z.B. mit geringem Aufwand, ermöglichen soll, sich Studierende auszusuchen, die zu dem Profil der jeweiligen Studiengänge passen. Dahinter steht ein Paradigmenwechsel: von Studierfähigkeit zu Passfähigkeit.

The higher education institutions are confronted with the requirement to create conditions that enable the students to successfully graduate in a shorter amount of time. The report deals with the question of how this can be supported through admission procedures. Former approaches regarding access and admission to higher education were examined in a historical overview. Actual concepts for the selection of students are reviewed.

On this basis, a new model is developed which should enable the higher education institutions to select students according to the specific profile of the institution. This means a new paradigm: from a model of student ability to a model of mutual adjustment.

Inhalt

0	Zusammenfassung	5
1.	Einleitung	9
2.	Historischer Rückblick	11
2.1	Entwicklungen bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts – von Unabhängigkeit zu einseitiger Abhängigkeit.....	11
2.2	Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts – Aufbruch und Renaissance	15
2.3	50er und 60er Jahre – Studierfähigkeit zwischen neuer Stofffülle und altem Fächerkanon.....	17
2.4	70er Jahre – Bildungsreform und Bildungsexpansion	19
2.5	80er und 90er Jahre – Stagnation trotz neuer Ansätze.....	22
3.	Aktuelles Begriffsverständnis	29
3.1	Hochschulzugang – Gegenstand und Begrifflichkeit.....	29
3.2	Studierfähigkeit versus Passfähigkeit.....	34
4.	Grundlegende Möglichkeiten zur Steuerung des Hochschulzugangs	38
4.1	Formal freier Hochschulzugang	39
4.2	Indirekte Passung beim Hochschulzugang.....	39
4.3	Direkte Passung beim Hochschulzugang	40
5.	Ausgewählte empirische Erfahrungen aus Ansätzen zur Steuerung des Hochschulzugangs	44
6.	Aktuelle Zustandsanalyse	50
6.1	Vergabe von Studienplätzen durch die ZVS	50
6.2	Neuregelungen des Hochschulzuganges durch Änderungen im Landesrecht	53
6.2.1	Baden-Württemberg	53
6.2.2	Freistaat Bayern.....	55
6.3	Beispiele hochschuleigener Auswahlverfahren	57
6.3.1	Auswahlverfahren an privaten Hochschulen	57
6.3.1.1	Das hochschuleigene Auswahlverfahren der Universität Witten-Herdecke	57
6.3.1.2	Das hochschuleigene Auswahlverfahren der FH Nordakademie – Hochschule der Wirtschaft.....	58
6.3.2	Auswahlverfahren an staatlichen Hochschulen.....	61
6.3.2.1	Das hochschuleigene Auswahlverfahren an der Universität Karlsruhe (TH).....	61
6.3.2.2	Das hochschuleigene Auswahlverfahren an der Technischen Universität München	62
6.3.2.3	Das hochschuleigene Auswahlverfahren der Fachhochschule Altmark i. G.	63
7.	Erfahrungen mit neuen Auswahlinstrumenten	66
8.	Modell zur Erhöhung der Passfähigkeit	71
9.	Bibliographie: Hochschulzugang ab 1980	76
	Literatur.....	95
	Anlage 1	101
	Anlage 2	106

0. Zusammenfassung

- Das Thema Hochschulzugang erfährt zur Zeit hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Hintergrund dessen sind u. a. die Bestrebungen der Hochschulen, im zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerb durch Exzellenz in Forschung und Lehre zu bestehen. Das geht einher mit ihrem Bestreben nach mehr Autonomie, inhaltlicher Profilierung sowie einem stärkeren Einfluss auf die Auswahl der Studierenden. Die Studienvoraussetzungen der Studienanfänger sind in den zurückliegenden Jahrzehnten deutlich heterogener geworden – Ergebnis einer stärkeren Diversifizierung schulischer und beruflicher Bildungsmöglichkeiten. Die Vorzüge einer breiten Vielfalt von Voraussetzungen werden bislang eher als Mangel denn als Vorzüge wahrgenommen.
- Ziele einer stärkeren Einflussnahme der Hochschulen auf die Auswahl sind die Steigerung der Studienanfänger- und Absolventenquoten, der Abschluss- und Erfolgsquoten. Verbunden damit ist der Anspruch, lebenslanges Lernen und soziale Gerechtigkeit zu fördern und letztlich zur Stabilisierung der wirtschaftlich-sozialen Entwicklung beizutragen. Unser Ansatz besteht darin, die Studienbewerber primär zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Studienentscheidung (Selbstselektion) zu befähigen und erst sekundär, diese von den Hochschulen zu hinterfragen.
- In der Praxis bestehen teilweise noch die – historisch gewachsenen – Vorstellungen einer erforderlichen einheitlichen Studierfähigkeit. Erfahrungen mit teilweise aufwändigen Testverfahren zurückliegender Jahrzehnte verdeutlichen jedoch, dass es – aus vielen Gründen – keine einheitliche Studierfähigkeit gibt und wahrscheinlich auch nicht geben kann.
- Vorgesprochen wird ein Paradigmenwechsel von „Studierfähigkeit“ zu „Passfähigkeit“. Damit öffnen sich neue Perspektiven zur Optimierung des Hochschulzugangs. Passfähigkeit wird verstanden als eine hohe Übereinstimmung zwischen individuellen Kompetenzen der StudienanfängerInnen mit grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums. Dimensionen der Passfähigkeit sind fachliche, methodische und soziale Kompetenzen sowohl zur Bewältigung des gewählten Studiums als auch späterer beruflicher Anforderungen. Hinter dem Ansatz der Passfähigkeit steht das Bild von modernen Hochschulen für mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs, von Hochschulen, die Bildung und Ausbildung, Wissenschaftlichkeit und Employability als Einheit verstehen.
- Passfähigkeit zwischen den Voraussetzungen der StudienanfängerInnen und den Studienanforderungen kann grundsätzlich auf drei Wegen erzielt werden: Erstens durch Ausrichten der vorgelagerten Bildung/Bildungswege auf Studienanforderungen, zweitens durch Ausrichten der Studienanforderungen an den Voraussetzungen der StudienanfängerInnen und drittens durch beidseitiges Annähern. Im Unterschied zu früheren Betrachtungen wird die Hochschule damit nicht mehr verstanden als statische Konstante, auf die sich vorgelagerte Bildung beziehen muss, sondern als dynamische Variable.

- Diese Perspektive nimmt Bezug zu den Ursprüngen der Studienvorbereitung, die die mittelalterlichen Universitäten an den eigens dafür vorgesehenen Artistenfakultäten selbst vornahmen und damit zwischen den individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und den Anforderungen der einzelnen Fakultäten vermittelten. Erst mit der Verlagerung der Studienvorbereitung auf das sich unabhängig davon etablierende Schulwesen entwickelte sich das Problemfeld der Studienvoraussetzungen beim Hochschulzugang. Aus der Unabhängigkeit von Schulen und Hochschulen entstand eine einseitige Abhängigkeit; die entstandenen Gymnasien orientierten sich an den Universitäten.
- Unterschiedliche Reformbewegungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zielten einerseits auf eine Entkopplung von Schul- und Hochschulbildung, andererseits auf eine Verpflichtung der Hochschulen, StudienanfängerInnen mit zunehmend heterogeneren Voraussetzungen selbst für die Wissenschaft zu qualifizieren. Umgesetzt wurden solche Ideen aber kaum. Vielmehr erfolgte in den 50er Jahren eher eine Rückkehr zu tradierten Denkmustern, zur Erstellung von Katalogen an Wissen und Fähigkeiten (Fächerkanon), die eine einheitliche Studierfähigkeit suggerierten und an die Gymnasialbildung adressiert waren.
- Mit der beschleunigten Zunahme gesellschaftlichen Wissens, der damit einhergehenden weiteren Differenzierung universitärer Studiengänge und wachsenden Stofffülle gymnasialer Bildung erlangten Fragen nach Studienvoraussetzungen ab den 60er Jahren höchste Aufmerksamkeit. Antwort auf das Szenario einer deutschen Bildungskatastrophe waren Bildungsexpansionen und Bildungsreformen. In der Folge fokussierten Forderungen wieder primär den gymnasialen Fächerkanon, andererseits begann eine umfassende inhaltliche Differenzierung von Gymnasialbildung. Die Heterogenität studentischer Voraussetzungen stieg weiter. Neben immer neuen Forderungskatalogen wurde mit der zentralen Zulassung für besonders stark nachgefragte Studienfächer begonnen. In Reformprojekten wurden gleichzeitig neue Modelle des Hochschulzugangs erprobt. Letztlich konnte kein Ansatz praktisch überzeugen. Ab Mitte der 90er Jahre schließlich gewann die Idee einer stärkeren Mitwirkung der Hochschulen bei der Auswahl Zuspruch und gesellschaftliche Akzeptanz.
- Erfahrungen mit innovativen Konzepten bei Hochschulneugründungen (Sachsen-Anhalt), Erprobungen an bestehenden staatlichen Hochschulen, Erfolge privater Hochschulen sowie internationale Vergleiche stützen den gesellschaftlichen Willen zur Änderung rechtlicher Voraussetzungen für eine hochschuleigene Auswahl der StudienanfängerInnen. Einzelne Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern) änderten bereits landesrechtliche Grundlagen. Studiengangsspezifische Eignungsfeststellungsverfahren für örtliche NC-Studiengänge und weitere Studienfächer mit besonderen inhaltlichen Anforderungen werden aktuell in Baden-Württemberg erprobt. In Bayern finden hochschuleigene Auswahlverfahren für Studiengänge im örtlichen Auswahlverfahren statt. Dafür werden in differenzierter Weise Durchschnittsnoten und Leistungen in studiengangsspezifischen Schulfächern bzw. beruflichen Qualifikationen, Motivations- und Leistungstests, außerschulisch erworbene Kompetenzen und Auswahlgespräche herangezogen.

- Private Hochschulen praktizieren meist gestufte Auswahlverfahren, die auf einen Methoden-Mix setzen. Dazu gehören z.B. die Auswertung von Fragebögen, Bewerbungsmappen bzw. Portfolios, Beschreibungen in Aufsätzen, Ansätzen zu Problemlösungen, Diskussionsrunden, Rollenspielen, Gesprächskreisen, Standard-Tests (Intelligenztest), Interviews sowie Online-Assessment.
- Für die Entwicklung neuer Auswahlverfahren sind langjährige nationale und internationale Erfahrungen von Relevanz. Dazu zählt die nachweislich relativ hohe Prognosekraft der Durchschnittsnote der Studienberechtigung, gekoppelt an sichere sprachliche Kompetenzen, an Wissbegierde, Selbstständigkeit und Selbststeuerungskompetenz, an mathematisch-physikalische Kompetenzen als Ausdruck logischen, strukturierten und analytischen Denkens bei fachspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen, an vertiefte fachlich-methodische Kompetenzen zu ausgewählten Gegenständen (z.B. Leistungskurse). Demgegenüber steht die relativ geringe Aussagekraft von Testverfahren bei hohen materiellen Aufwendungen, die geringe Prognosekraft von Auswahlgesprächen. Verwiesen wird auf die Bedeutung sicherer Studienentscheidungen und damit korrespondierender subjektiver Affinitäten zu den Studienanforderungen, die Gleichwertigkeit informell und formell erworbener Kompetenzen sowie die mögliche Studienbefähigung durch die Hochschulen selbst einschließlich fließender Übergänge zwischen Schul- und Hochschulbildung.
- Unser Modellvorschlag zur Erhöhung der Passfähigkeit durch veränderte Auswahlverfahren geht von der Prämisse aus, dass deutliche Effekte nachweisbar, die Aufwendungen dafür – sowohl für die Hochschulen als auch für die StudienbewerberInnen – jedoch möglichst gering sein müssen. Deshalb orientiert er auf eine Auswahl anhand aussagekräftiger Bewerbungsunterlagen, flankiert von wenigen hochschulischen Maßnahmen. Die Bewerbungsunterlagen sollten enthalten: 1. Zeugnis der Studienberechtigung bzw. der höchsten schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse, 2. Bewerbungsmappe als Portfolio, bestehend aus (maximal):
 - Begründung des Studienwunsches
 - Begründung für die Wahl der Hochschule
 - Vorstellungen von beruflichen Entwicklungen
 - Beschreibung der durch Berufsausbildung bzw. berufliche Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen, ggf. Anlage von Arbeitsproben
 - Beschreibung der schulisch fakultativ erworbenen Kompetenzen
 - Beschreibung der in institutionalisierten Freizeitaktivitäten, im Zivildienst, freiwilligen sozialen Jahr, in Praktika u.ä. erworbenen Kompetenzen
 - ggf. Beurteilungen zu angeführten Tätigkeiten
 - Beschreibung von individuellen, informell erworbenen Kompetenzen (z.B. in der Familie)
- Anliegen des Portfolios ist in erster Linie die intensive Auseinandersetzung der StudienbewerberInnen mit den spezifischen Anforderungen des Studiengangs an der jeweiligen Hochschule und den eigenen Voraussetzungen. Diese Aktivität ist im Sinne einer Selbstselektion auf die Stabilisierung bzw. Verwerfung von Studienwünschen gerichtet.

- Für die Auswahl werden folgende quantitativen Relationen vorgeschlagen:
 - 10 % der Studienplätze werden nach sozialen Kriterien vergeben (sog. Härtefälle).
 - 60 bis 70 % der Studienplätze können ausschließlich anhand der vorliegenden Zeugnisse nach einer von den einzelnen Studiengängen festzulegenden Wichtung zugesprochen werden. Im Regelfall könnte die Abiturdurchschnittsnote mit dem Faktor 1,5, die Mathematiknote und zwei für das Studienfach besonders relevante Fächer zusätzlich mit dem Faktor 2,0 bewertet werden.
 - 20 bis 30 % der Studienplätze werden unter Berücksichtigung des Portfolios vergeben. Dafür sind drei Varianten denkbar:
 - Variante 1: Bewertung der Portfolios, Erstellen einer Rangfolge, nach der die restlichen 20 bis 30 % der Studienplätze vergeben werden.
 - Variante 2: Die Hälfte der „restlichen“ Studienplätze wird nach Variante 1 vergeben. Für die zweite Hälfte erfolgen zusätzliche Auswahlgespräche in Form einer kurzen Präsentation und Diskussion eines von den Bewerbern selbst zu wählenden fachlichen Zusammenhangs bzw. Problems.
 - Variante 3: Entsprechend der Rangfolge der Portfolios wird die gegenüber den zu vergebenden Studienplätzen doppelte Anzahl der Bewerber vorläufig zum Studium zugelassen. Anhand der Prüfungsergebnisse nach dem ersten Semester erfolgt die endgültige Zulassung.
- Insbesondere für die Variante 3, prinzipiell aber für sämtliche StudienanfängerInnen, sollten in den ersten Semestern von den Fachbereichen hochschuldidaktisch qualifiziert gestützte Seminare angeboten werden. Im Sinne der beschriebenen Erzeugung von Passfähigkeit durch die Annäherung von zwei Seiten – StudienanfängerInnen und Hochschule – ist damit die Verpflichtung der Hochschulen verbunden, die (auch nach einer gezielteren Auswahl) noch immer heterogenen Voraussetzungen aufzugreifen und StudienanfängerInnen eine Brücke zu bauen.
- Voraussetzung für dieses Modell ist die qualitative und quantitative Stabilisierung bzw. Weiterentwicklung des Systems der Berufs- und Studienberatung sowie die Bereitstellung detaillierter Profile und Anforderungskataloge durch die Hochschulen zu den einzelnen Studiengängen. Zur Auswahl der StudienanfängerInnen anhand formaler Kriterien (Zensuren) wird die Nutzung von Serviceagenturen empfohlen; damit wird die Arbeit von Auswahlkommissionen an den Hochschulen auf ein zahlenmäßig stark begrenztes Klientel reduziert.

1. Einleitung

Die aktuellen Reformbestrebungen der Hochschulen – hervorgerufen durch den auf ihnen lastenden Druck des zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerbs – haben Debatten um den Hochschulzugang zu einem zentralen Thema werden lassen, nachdem sie in den letzten Jahrzehnten wiederholt aufgeflammt und eher wirkungslos bald wieder erloschen waren. In den neunziger Jahren jedoch folgten den Debatten dann doch zumindest Arbeiten, die zunächst vor allem auf die rechtlichen Fragen der Machbarkeit von Veränderungen des bestehenden Systems des Hochschulzugangs konzentriert waren. Nachdem eine stärkere Auswahl der StudienanfängerInnen mehrheitlich als rechtlich vertretbar erachtet worden war, haben in jüngster Zeit nun „Macher“ die Szene übernommen. Vor allem der Bundestagsbeschluss zu den von der KMK vorgeschlagenen Angeboten zur Erweiterung der Auswahlrechte der Hochschulen nach zwei Varianten öffnete neue Spielräume (KMK 2003a). Die jüngsten umfangreichen Empfehlungen des Wissenschaftsrates aus 2004 dokumentieren, dass die Bereitschaft zur Reform des Hochschulzugangs wächst (Wissenschaftsrat 2004). Einzelne Bundesländer und Hochschulen signalisierten für die Erprobung neuer Zugangsmodelle bereits vorab Interesse und machen davon schon Gebrauch. Aber auch andere tertiäre Bildungseinrichtungen – wie die privaten Hochschulen und Berufsakademien, in Einzelfällen selbst staatliche Hochschulen – wählen schon länger unter ihren BewerberInnen aus. Diese aktuellen, aber auch frühere Erfahrungen und Ansätze sind es wert, analysiert, abgewogen und reflektiert zu werden.

Das **Ziel** der vorliegenden Studie besteht mithin darin,

- Grundlagen für die Entwicklung von Modellen/Verfahren zur Gestaltung des Hochschulzugangs zu beschreiben,
- einen aktuellen Sachstand zu laufenden Verfahren und Projekten einer veränderten Gestaltung des Hochschulzugangs zu erarbeiten,
- weitere Ansätze zur Optimierung des Eingangs in die Hochschulen zu entwickeln und auf dieser Basis
- einzelne Hochschulen und Drittmittelgeber für die Erprobung, wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung dieser Modelle zu gewinnen.

Anliegen dieser Arbeit ist es, einen anwendungsbezogenen Beitrag zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Studierenden und der Hochschulen durch einen bereits darauf gerichteten Hochschulzugang zu leisten. Die Kopplung der erwarteten fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen der StudienanfängerInnen an die Anforderungen der Hochschulen, Fakultäten, Fachbereiche bzw. Studiengänge markiert das Problemfeld: Passfähigkeit. Mit dem Anliegen *Erhöhung der Passfähigkeit* – im Sinne der Übereinstimmung der Kompetenzen der Studienanfängerinnen mit den spezifischen Studienanforderungen – unterscheidet sich die Arbeit vom Ansatz her von früheren Überlegungen, bei denen es vor allem darum ging, durch eine veränderte Gestaltung des Hochschulzugangs die Studienanfängerzahlen zu reduzieren. Unsere Studie verfolgt dagegen das Anliegen, Ansätze aufzuzeigen, um

- Studieninteressierten Unterstützung für eine kompetente Studienentscheidung zu geben,
- damit die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs zu erhöhen,
- die Qualität von Lehre und Studium zu stärken und
- die Hochschulen in ihrem Streben nach Autonomie und Profilierung zu unterstützen.

In der Folge könnte ein passfähigerer Hochschulzugang dazu beitragen, das Vertrauen in die Hochschulen und deren gesellschaftliches Image zu erhöhen, die Nachfrage nach Hochschulbildung zu stärken und durch geringere Drop-out-Quoten zur Erhöhung der Absolventenzahlen beizutragen. Damit entspricht dieser Ansatz dem aus internationalen Bildungsvergleichen (BMBF/KMK 2003: 120) und aus Prognosen zur Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs und -angebots (Reinberg/Hummel 2002: 580 ff.) abgeleiteten Forderungen nach einer Steigerung der Anzahl akademisch Qualifizierter in Deutschland.

Bisher stellen sich Fragen nach einer stärkeren Passfähigkeit primär an der Schwelle zu den Hochschulen. Mit der flächendeckenden Einführung gestufter Studiengänge im Rahmen der Schaffung eines europäischen Hochschulraums mit den Abschlüssen Bachelor/Master wird sich die Frage der Passfähigkeit noch dezidierter an der Schwelle zum Masterstudium stellen (Wissenschaftsrat 2002: 105). Diese Perspektive kommt in der Studie zwar erst marginal zum Tragen, ist aber im Blick und wird in nachfolgenden Arbeiten betont werden. Dabei wird der Fokus darauf zu richten sein, inwieweit einzelne Modelle an der Schwelle zu den Hochschulen auch für den Zugang zu einem Masterstudium genutzt werden können.

Ausgangsprämisse der Arbeit ist, dass Wissenschaft, hohe Bildung und berufliche Qualifikation der Bevölkerung künftig in noch stärkerem Maße als bislang eine Hauptvoraussetzung für die wirtschaftliche und soziale Stabilität der Bundesrepublik Deutschland darstellen werden. Dementsprechend muss es bei Veränderungen im Bildungssystem, u.a. beim Zugang zu den Hochschulen, darum gehen, dass sich ein noch höherer Anteil am Altersjahrgang sicherer für ein Studium entscheidet und dieses Studium in steigendem Maße erfolgreich absolviert. Eine weitere Prämisse besteht darin, praktikable und effiziente Modelle zu entwickeln, die an den Hochschulen – bei HochschullehrerInnen und Studierenden – rasch Akzeptanz finden. Dabei muss von vornherein angesetzt werden, dass die finanzielle Situation der Hochschulen, selbst bei einer eventuellen Aufstockung der öffentlichen Gelder für Wissenschaft und Bildung, in den kommenden Jahren kaum Spielraum für sehr kostenaufwändige Zugangsverfahren ermöglichen wird. Realisierbar dürften damit nur Modelle mit sehr geringen finanziellen Aufwendungen sein.

Methodische Grundlage der Studie ist eine umfassende Literaturrecherche, basierend auf einer bis 1980 zurückreichenden Bibliographie (siehe Abschnitt 9), sowie eine internetgestützte Analyse zu hochschuleigenen Auswahlverfahren. Auf dieser Basis wurden die historischen Entwicklungen insbesondere der zurückliegenden Jahrzehnte sowie aktuelle relevante Aktivitäten einzelner Hochschulen identifiziert und verfolgt. In einer zweiten Arbeitsphase wurden einzelne Hochschulen direkt kontaktiert (telefonische Anfragen und Interviews). Die Bereitschaft, entsprechende Informationen zur Verfügung zu stellen, war unterschiedlich ausgeprägt – insbesondere bedingt durch das frühe Stadium, in dem sich die meisten dieser Vorhaben derzeit noch befinden. Gleichwohl konnten mit einer Reihe von Hochschulen interessante Ansätze erörtert werden und letztlich auch Ergebnisse aus früheren Untersuchungen des Instituts genutzt werden.

2. Historischer Rückblick

2.1 Entwicklungen bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts – von Unabhängigkeit zu einseitiger Abhängigkeit

Wenn die deutschen Universitäten auch eine mehr als 600jährige Geschichte aufweisen – Fragen des Hochschulzugangs, insbesondere der Übereinstimmung von Studienvoraussetzungen mit Studienanforderungen wurden erst in der jüngeren Vergangenheit virulent. Ursachen für diese Entwicklung sollen im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden; die Rückbesinnung auf historische Wurzeln kann für aktuelle Studienreformprojekte hilfreich sein.

Die ersten deutschen Universitäten entstanden im 14. Jahrhundert¹, sie sind damit deutlich jünger als die der Kulturländer des Hochmittelalters in Bologna, Paris, Oxford und Cambridge². Anders als beispielsweise in Frankreich bedurften die deutschen Universitätsgründungen der Legitimation durch weltliche oder geistliche Mächte wegen der zu erwartenden Privilegien. Kirchliche Lateinschulen beziehungsweise nachfolgend Klosterschulen, die bis ins 13. Jahrhundert in Deutschland die einzigen höheren Bildungseinrichtungen darstellten, bestanden schon länger und stellten Kristallisationskerne der späteren Universitäten dar. In den Latein- und Klosterschulen wurde im 12. und 13. Jahrhundert eine für die damalige Zeit sehr umfassende Bildung vermittelt – eine Bildung, die die Grundlage für die Steuerung der Gesellschaft und Führung des Volkes durch die Kirche war. Im 14. und 15. Jahrhundert veränderten sich aber die Machtverhältnisse, gewannen weltliche Kräfte gegenüber der Kirche an Bedeutung und Einfluss (Ellwein 1997). Das sich entwickelnde weltliche Staatswesen verlangte zunehmend nach qualifizierten Staatsdienern. In der Folge entstanden Schulen, die eine offenerere, stärker auf Erfordernisse des sich verändernden Lebens gerichtete Bildung vermittelten. Diese Schulen gewannen allmählich auch quantitativ an Bedeutung. In diesem offeneren Zeitgeist entstanden die ersten deutschen Universitäten auf Initiative von landesherrlichen Gründern oder Stiftern. Die Universitäten stellten „genossenschaftliche Personenverbände mit hoher korporativer Autonomie“ dar (Wolter 1997: 20), deren Studienangebote überregionale Bedeutung hatten und deren Abschlüsse³ im abendländischen Kulturkreis anerkannt waren. Getragen waren sie von der Idee des Gewinns an Freiräumen für intellektuelle Arbeit, der an den Kloster- und Lateinschulen zu dieser Zeit nur begrenzt gegeben war. Dieser freie Zusammenschluss begründete auch die Freiheit des Zugangs zu den Universitäten: das Einschreibungsverfahren als Form des Eintritts in diese Körperschaft

¹ Die erste deutsche Universität wurde 1348 in Prag gegründet; die Universität Heidelberg, die älteste auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands, wurde im Jahr 1386 gegründet.

² Die mittelalterliche „universitas“ entstand einerseits durch Selbstorganisation, durch den Zusammenschluss von Lehrenden und Lernenden, den Mitgliedern der künftigen Universität, zum anderen aber auch aus deren Privilegierung durch Machthaber. In Bologna, der einen europäischen Uruniversität, war dieser Mächtige der Kaiser. In Paris dagegen war es der Papst (Boockmann 1999: 56 ff.).

³ Bei Boockmann findet sich ein Verweis, dass die Zwischenprüfung mit dem Bakkalaureus abgeschlossen wurde und das Abschlussexamen in der Artistenfakultät mit dem Magister endete. Der Dokortitel wurde den Absolventen der höheren Fakultäten (Theologie, Jura und Medizin) verliehen (Boockmann 1999: 60).

beinhaltete keine gesonderten Anforderungen an die Vorbildung der Erstsemester. Der freie Zugang war auch an jenen Universitäten gegeben, die in Ausnutzung der Konflikte zwischen Papst und Kaiser in den Folgejahren durch Landesherren gegründet wurden – und dies teilweise auch mit Rückgriff auf bereits bestehende kirchliche Bildungseinrichtungen (Ellwein 1997). Die Freiheit des Zugangs – natürlich eine relative Freiheit, die insbesondere durch ständische, religiöse und finanzielle Barrieren eingeschränkt war – währte rund vier Jahrhunderte. Zwar entwickelte sich auch in dieser Zeit das schulische Bildungswesen, aber zwischen ihm und den Universitäten bestanden keine direkten Berührungspunkte, sie waren vorerst voneinander unabhängig.

Die Vorbereitung ihrer Studierenden auf ein Studium übernahm die mittelalterliche deutsche Universität zunächst selbst. In der Artistenfakultät – sie war die zahlenmäßig größte Fakultät – wurde den StudienanfängerInnen – faktisch als Ersatz für eine höhere Schule – eine grundlegende Ausbildung vermittelt. Sie bereitete damit auf den Besuch der höheren Fakultäten vor. Die Artistenfakultät vermittelte eine sprachlich-philosophisch orientierte Vorbildung und diente der Studienpropädeutik⁴. Erst nach Abschluss der Artistenfakultät war der Übergang in eine der drei höheren Fakultäten Medizin, Jura oder Theologie möglich. Der erfolgreiche Abschluss der Artistenfakultät berechnete gleichwohl zur Lehre. Ein Kennzeichen der deutschen Universität des Mittelalters ist es, dass es neben zahlreichen Anfängern gleichzeitig junge Männer gab, die zugleich Lehrer und Student waren. Sie betreuten in der Regel ihre Kommilitonen in der Artistenfakultät. Das Fehlen von Collegien in oder neben der Universität als eigenständige Unterrichtseinheit, wie sie etwa in England eine große Rolle spielten, war typisch für den deutschsprachigen Raum. Die Studienvorbereitung war damit eine unmittelbare Aufgabe der mittelalterlichen Universität. Später entwickelte sich die Artistenfakultät jedoch allmählich zur eigenständigen philosophischen Fakultät, gleichwertig der medizinischen, juristischen und theologischen Fakultät. Mit der Humboldt'schen Universitätsreform wurde dieser Prozess beendet.

Die Aufwertung der Artistenfakultät veränderte nicht nur die wissenschaftliche Struktur der deutschen Universität. Sie führte auch dazu, dass der Institution Universität ihr einstiges Bindeglied zwischen Studienvorbereitung und Studium verloren ging. Es fehlten somit Bildungsangebote, die direkt auf ein Studium vorbereiteten. Hochschullehrer beklagten erstmalig massiv die mangelnden Voraussetzungen der Studienanfänger (vgl. Wolter 1989: 27). Ihre Unzufriedenheit unterscheidet sich kaum von der, die aus Hochschullehrerberfragungen unserer Tage bekannt ist (Konegen-Grenier 2002; Teichler/Enders 1995). Diese Befunde überraschen kaum, denn die Universitätsgeschichte (auch die Schulgeschichte) kennt zahlreiche Anekdoten, die für alle Jahrhunderte zu passen scheinen⁵. Kennzeichnend für die damalige Zeit ist die stark philosophisch-philologisch geprägte Vorbereitung der Studienanfänger. Versuche, dem schon damals mit Eingangsprüfungen zu begegnen, schlugen zwangsläufig fehl (Wolter 1997: 30), denn es fehlten institutionelle Möglichkeiten, sich auf die Anforderungen des Studiums vorzubereiten.

⁴ In der Artistenfakultät wurden die Studierenden in den sieben freien Künsten (*artes liberales*) Grammatik, Rhetorik, Dialektik oder Logik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie unterwiesen.

⁵ „Professoren klagen über die mangelnde Bildung der Studenten und empfehlen ein karges Leben als die beste Voraussetzung für das Studium; Studenten klagen über Professoren, die ihre Vorlesungen versäumten, weil sie anderes wichtiger finden. Lesen die Professoren, so verstehen sie es nicht, den Stoff richtig einzuteilen, und verirren sich, statt zur Sache zu kommen, in deren Vorgeschichte.“ (Boockmann 1999: 29)

In der Folge begannen die Universitäten, Eingangsvoraussetzungen an Studienanfänger zu definieren. Sie bezogen sich dabei auch auf jene Inhalte, die an den inzwischen etablierten städtischen Bildungseinrichtungen vermittelt wurden – ohne Aufgabe der philosophisch-philologischen Perspektive. In der Folge stärkte das die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens, vor allem der Latein- und Gelehrtenschulen. Aus ihnen gingen schließlich in der zweiten Hälfte des 18. und ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die zum Abitur führenden Gymnasien hervor. 1788 erklärte Preußen, nachfolgend auch die anderen deutschen Länder, das Abitur zum Regelungsinstrument für die Studienaufnahme. Österreich folgte 1848 (Kippes 1985). Damit wurde die bisherige Beziehungslosigkeit zwischen Universitäten und Schulen in eine klar gegliederte Stufenfolge und Abhängigkeit überführt. Für die Gymnasien bedeutete das eine gesellschaftliche Aufwertung. Sie zeigte sich in den Folgejahren in einer zunehmenden staatlichen Schulaufsicht, in zentralen Reifeprüfungsverordnungen sowie in der Einführung des Staatsexamens in der Gymnasiallehrerbildung. Mehrfach wurden die Prüfungsordnungen geändert, nicht zuletzt, um die praktische Umsetzung der Abiturprüfung in den einzelnen Schulen stärker zu vereinheitlichen.

Die zeitliche Distanz zwischen den mittelalterlichen Universitätsgründungen und deren Verknüpfung mit dem allgemeinen Schulwesen begründet die bis in die jüngste Vergangenheit reichende Richtung der Diskussionspfade um den Hochschulzugang und um das Verhältnis von Hochschulbildung und vorgelagerter Bildung. Denn – ausgehend von den Anforderungen der Hochschulen – ging es in der Vergangenheit primär um die Frage, wie die Studienanfänger beziehungsweise die vorgelagerten Bildungswege diesen besser entsprechen können. Die umgekehrte Denkrichtung, wie Hochschulen die Voraussetzungen der Studienanfänger aufgreifen oder selbst entwickeln können, war dagegen nicht mehr opportun. Die Tradition der Aristenfakultät, die Studierenden direkt an der Universität für das Studium zu qualifizieren, geriet zumindest in Deutschland trotz des in anderen Fragen fast starren Verharrens in traditionellen Denkmustern völlig aus dem gesellschaftlichen Blickwinkel⁶.

Die Diskussion um die Studierfähigkeit und das Verhältnis zwischen Hochschulen und vorgelagerten Bildungswegen ist bis in die Gegenwart zwar stark vom Verharren in Traditionellem bestimmt. Ein Blick in die Geschichte verdeutlicht dennoch, in welchem Maß sich das Verständnis von Studierfähigkeit und Hochschulreife trotzdem änderte. Mit dem preußischen Beschluss von 1788 zur Anerkennung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung zum Studium wurde auch der erste deutsche Maturitätskatalog⁷ entworfen. Er benannte folgende grundlegenden Voraussetzungen für ein Studium:

1. Das Wesentliche der Religion
2. Die Anfänge der Naturkenntnis
3. Philosophie
4. Alte Geschichte einschl. mythologische Kenntnisse
5. Neue Geschichte
6. Neue Geographie
7. Reine Mathematik

⁶ In den US-amerikanischen Universitäten und Colleges, in denen es ja kein „Abitur“ gibt, ist diese Tradition übrigens noch sehr lebendig.

⁷ Als Maturitätskatalog gilt eine Zusammenstellung jener Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Studium als erforderlich angesehen wurden.

8. „So viel Ästhetik, um wenigstens die gewöhnlichen Studentenlieder abscheulich zu finden“ (Herrlitz 1968: 17)
9. Geläufigkeit der Muttersprache
10. Latein
11. Griechisch (nur für Theologen)
12. Hebräisch (nur für Theologen)
13. Eine leserliche deutsche und hebräische Handschrift.

In seiner Gesamtheit zielte dieser Katalog auf die allgemeine Ausbildung des Verstandes, verbunden „mit einem hinreichenden Vorrat von mancherlei nützlichen Kenntnissen“. (Herrlitz 1968: 18) Das, was in dieser Zeit der Ausprägung des Verstandes und der Nützlichkeit zugeschrieben wurde, hat insgesamt nur sehr bedingt mit dem zu tun, was gegenwärtig – bei allen unterschiedlichsten Positionen – für ein Studium als unabdingbar gilt. Mit der Festlegung von Fächern begann aber auch der Kampf um deren Stellenwert, sichtbar an der zunehmenden Stofffülle. Diskussionen um Prioritäten und damit um den Bildungsbegriff begannen.

Änderungen in Zielen und Inhalten des preußischen Maturitätskatalogs waren die Folge: 1812 unter Federführung Wilhelm von Humboldts. Sie zielten auf eine Konzentration des Lehrplans und die Individualisierung des Unterrichts entsprechend dem Humboldtschen Bildungsverständnis. Im Unterschied zu der von Humboldt eingeleiteten Universitätsreform waren diese Visionen aber nicht von Bestand. Vielmehr kam es in den Folgejahren an den Gymnasien zu einer immer stärkeren Enzyklopädierung, einer Erweiterung des Fächerkanons, der Dominanz von Faktenwissen und der Standardisierung des Unterrichts (Wolter 1997: 28 ff.).

Die Gymnasien begannen sich im 19. Jahrhundert unter wachsendem staatlichem Einfluss zu Leistungsschulen zu entwickeln, die massiven Erfolgsdruck auf die Schüler ausübten. Dies wurde in den damaligen Debatten durchaus kritisch gewürdigt, gleichwohl entwickelte sich das Abitur – in Rückbesinnung auf den Zeitgeist der Artistenfakultät stark altsprachlich und philosophisch ausgerichtet – zum geistigen und sozialen Ritterschlag. „Das Reifezeugnis hob seinen Inhaber als gebildete Persönlichkeit aus der grauen Masse des ungebildeten Volkes deutlich heraus und stellte der Geburtsaristokratie eine – dem eigenen Anspruch nach gleichwertige, in der Realität aber oft doch verkannte – Geistesaristokratie an die Seite“. (Wolter 1997: 35) Zunächst blieb auch die Doppelfunktion des Abiturs – Ausdruck bürgerlicher Bildung und Hochschulreife – noch existent. Zum Ende des 19. Jahrhunderts dominierte schließlich die Funktion der Studienvorbereitung.

Bereits in dieser Zeit entwickelten sich inhaltliche Differenzierungen zwischen den Gymnasien, die der inhaltlich-strukturellen Entwicklung der Universitäten folgten und somit die Abhängigkeit der vorgelagerten Bildungseinrichtungen von den Universitäten verfestigten und kultivierten. Mit der Etablierung und Ausdifferenzierung der Natur- und Ingenieurwissenschaften in der Epoche des Übergangs von der Agrar- zur Industriegesellschaft profilierten sich die Universitäten. Es entstanden neue Studienangebote, die außerhalb der tradierten Fakultätsstruktur verortet waren. Die Gymnasien folgten auch dieser Entwicklung mit der Aufgliederung in altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Zweige. Diese inhaltliche Differenzierung der Gymnasien hatte in Deutschland (in beiden Teilen) Bestand bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts und war Ausdruck ihrer einseitigen Bezogenheit auf die Universitäten.

Damit erfolgte einerseits eine gewisse Synchronisierung der Bildungsinhalte zwischen Universitäten und Gymnasien. Andererseits wurde sie immer wieder in Frage gestellt, da sich sowohl die Gymnasien als auch die Universitäten allein durch die Erweiterung der gesellschaftlichen Wissensbestände hinsichtlich ihrer Fächerstrukturen mit einer gewissen institutionellen Eigendynamik entwickelten. Während die alt-sprachlichen Inhalte ihre absolute Dominanz verloren, gewannen naturwissenschaftliche Inhalte an Bedeutung. Gleichwohl war das Verständnis von Bildung noch immer stark sprach- und geisteswissenschaftlich dominiert. Darauf verweisen die noch in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entworfenen Maturitätskataloge (siehe Abschnitt 2.3).

Neben dem traditionellen Gymnasium waren im 19. Jahrhundert zwei weitere Gymnasialtypen⁸ im Gefolge der zunehmenden naturwissenschaftlichen und technischen Durchdringung der gesamten Lebenswelt entstanden. Im Jahre 1900 wurden die drei Typen formal gleichgestellt. Die an ihnen erworbene allgemeine Hochschulreife legitimierte ein Studium in sämtlichen Fächern. Bis in die 50er Jahre bestanden nur diese Gymnasialtypen. In den folgenden Jahren entstanden weitere Gymnasien mit neuen fachlichen Schwerpunkten (wirtschaftswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, musischen). Diese Differenzierung der Gymnasialtypen gab später Anlass zu Klagen über die nicht mehr vergleichbare Hochschulreife und löste Debatten zur Studierfähigkeit aus (Finkenstaedt/Heldmann 1989).

2.2 Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts – Aufbruch und Renaissance

Bedeutsame technische und wirtschaftlich-soziale Entwicklungen sind in der Regel auch von Veränderungen in der Struktur des Bildungsbereichs, in den Konzepten und Gegenständen einzelner Bildungswege begleitet. So wundert es nicht, dass die Epoche wesentlicher naturwissenschaftlicher und technischer Entdeckungen in Europa – beginnend Ende des 19. Jahrhunderts – und die folgende massive technisch-wirtschaftliche Nutzung von Entdeckungen und Erfindungen in den Gründerjahren auch die Entwicklung des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs in Deutschland prägte.

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts – ganz im Geiste des Aufbruchs in eine Epoche neuen Wissens und Denkens – kam es zu einer Neugestaltung der Reifeprüfung, sichtbares Ergebnis der Schulreform um die Jahrhundertwende. Kern dieser Reform war die Aufhebung der engen Bindung der Prüfung an den Fächerkanon des Gymnasiums und an die einengenden Zensurenvorschriften. Vielmehr sollte unter „Reife“prüfung eine Wertung der Gesamtpersönlichkeit und nicht ausschließlich die Verfügbarkeit von Einzelkenntnissen und Fachleistungen verstanden werden. Dieses Verständnis ging einher mit Prüfungen in freiem Ermessen, ohne Schulzwang und Fächerarithmetik (Lichtenstein 1958) – ein auch aus heutiger Perspektive mit Blick auf den Hochschulzugang beachtenswertes Bildungsverständnis. Zweifelsohne war und ist ein solches Verständnis von Reifeprüfung an ein höheres Maß an Subjektivität gebunden. Die Bewertung dieser Reformidee fiel auch in ihrer Zeit sehr unterschiedlich aus und dürfte später die Rückkehr zu einer eher kanonischen Reifeprüfung begünstigt haben.

⁸ Es entstanden das Real-Gymnasium und die Ober-Realschule.

Bezogen auf die Debatten der Gegenwart, bietet ein derartig offenes Prüfungsverfahren Spielraum, auch informell erworbene Kompetenzen im Sinne von lebenslangem Lernen anzuerkennen. Andererseits schien ein solches Verfahren unter den derzeitigen rechtsstaatlichen Gegebenheiten problematisch zu sein, können doch daraus kaum einklagbare Rechte anhand fixierter Normen abgeleitet werden. Doch die Geschichte zeigte, dass auch unter Diktaturen von einem solchen freien Verständnis von Bildung abgerückt wurde. Zunächst aber erstarkte die Schulreformenentwicklung in den 20er Jahren. Anlass dafür waren Änderungen in den preußischen Reifeprüfungsordnungen. Sie schürten aber auch Befürchtungen, dass es zu einer weiter zunehmenden Heterogenität der Voraussetzungen der Studienanfänger kommen könnte und nachlassende Wissbegierde der Studierenden die Folge sei. Ideen zu Nachhole- und Brückenkursen an Universitäten wurden schon damals geboren, wenn auch nicht umgesetzt. Im Unterschied dazu beharrten andere Interessenvertreter darauf, die Pflicht der Gymnasien festzuschreiben, auch künftig die von den Universitäten erwarteten Vorleistungen sicher zu stellen (Leitner 1990). Doch in ihrem gewandelten Selbstverständnis waren die Gymnasien erstmalig nicht mehr bereit, sich von den Universitäten ihre inhaltlichen Konzepte vorschreiben zu lassen. Persönlichkeit und Reife wurden als Gegenwartsreife verstanden, mithin als Fähigkeit, sich mit dem erworbenen Wissen in den aktuellen Lebensbezügen zu bewegen – im Unterschied zu einer „Reife“, die sich vor allem in kanonischen Wissensbeständen ohne Gegenwartsbezug ausdrückte. Höhere Schulbildung entkoppelte sich damit von den Vorgaben der Hochschulen.

An den Universitäten folgten Diskussionen um die Studierfähigkeit kontrovers zwischen Traditionalisten und Reformern. Sie waren zwar im Kern noch getragen von der Universitätskonzeption der „universitas“, thematisierten aber die Widersprüche zu der sich entwickelnden Diversifizierung der Hochschullandschaft. In der ersten Hälfte der 30er Jahre verabschiedete man sich von dem Bild der Einheitlichkeit der Universitäten und damit auch von einer notwendigen einheitlichen Studierfähigkeit der Abiturienten sowie einer einheitlichen Hochschulreife. Und erneut fand auch der Ansatz einer Verpflichtung der Universitäten zur Befähigung der Studienanfänger zum Studieren – mit Verweis auf die ursprüngliche Artistenfakultät – Zuspruch. Mit ihrem Anliegen, die Bildungsprozesse an den Universitäten insgesamt zu qualifizieren, war diese hochschulpädagogisch und -didaktisch intendierte Bewegung ihrer Zeit weit voraus und passte auch nicht in den Zeitgeist des erstarkenden Nationalsozialismus. Gleichwohl setzte sich diese Reformidee schon damals intensiv mit der Heterogenität der StudienanfängerInnen auseinander, die durch unterschiedliche Gymnasialtypen bedingt war und spezifisch auf das Anspruchsniveau der Universitäten abstellte.

Kontroversen bestimmten vor allem die Diskussion um die geeignete Institution der direkten Vorbereitung auf ein Studium, weniger um deren Inhalte. Solide Kenntnisse und Fertigkeiten, sittliche Eigenschaften und intellektuelle Fähigkeiten galten als Voraussetzungen für ein Studium, die aber – so die Mehrzahl der Hochschullehrer – ausschließlich an den Gymnasien erworben werden sollten, „damit die Universität nicht kostbare Zeit mit Leistungen verliere, die nicht in den Horizont der Wissenschaft gehörten“. (Leitner 1990) Aber es mehrten sich auch jene Auffassungen, die die Individualität und Selbstständigkeit der Studienanfänger für wesentlicher hielten und Zweifel anmeldeten, dass das an den Gymnasien hinreichend erworben werden kann. Es griff die Idee Raum, ein Fach akademische Propädeutik an den höheren Schulen einzuführen. Andere Vor-

schläge zielten darauf ab, praktische Übungen an den Universitäten zur Befähigung der Studienanfänger zu selbstständigem wissenschaftlichen Denken und Arbeiten bereits im ersten Semester anzubieten. *Bernheim*, selbst erfahrener Hochschullehrer, sah entgegen dem Zeitgeist schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch die Universitäten in der Pflicht, die Studienanfänger für die Wissenschaft zu qualifizieren, und darin eine Aufgabe der entstehenden Hochschuldidaktik (Leitner 1990). Konkrete Konzepte oder Umsetzungen dieser Ideen sind allerdings nicht bekannt. Schließlich war in den folgenden Jahren der Hitlerdiktatur weder Zeit noch Raum, diese Reformkonzepte zu diskutieren, zu verbreiten oder gar umzusetzen. Auch nach Kriegsende, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wurden diese Ideen eher verhalten aufgegriffen und weiterentwickelt. Das führte dazu, dass sich die Abhängigkeit der Inhalte höherer Schulbildung von den Universitäten wieder verstärkte.

2.3 50er und 60er Jahre – Studierfähigkeit zwischen neuer Stofffülle und altem Fächerkanon

Allein in den zurückliegenden sechs Jahrzehnten entbrannten um den Problemkreis Studierfähigkeit und Hochschulzugang in unterschiedlichen konjunkturellen Schwankungen heftigste Diskussionen, die von einzelnen Akteuren nahezu glaubenskriegartig geführt wurden.⁹ Dies ist aus heutiger Perspektive kaum verwunderlich, waren doch Schulreformansätze aus den 20er Jahren während der Zeit des Nationalsozialismus zugunsten eines festen Fächerkanons als Ausdruck von Hochschulreife und Studierfähigkeit zurückgenommen worden. Somit standen sich sehr unterschiedliche Positionen gegenüber.

Weniger konträr verlief in den 50er und 60er Jahren zunächst die Entwicklung der Universitäten, dank der nach Kriegsende wiedergewonnenen relativen Autonomie. Von besonderer Relevanz für die späteren Diskussionen um den Hochschulzugang sollte sich die weitere Zunahme gesellschaftlichen Wissensbestände, die damit gewachsene Vielzahl der Studiengänge und -fächer sowie der Anstieg der Studierendenzahlen erweisen. Parallel zu diesen universitären Entwicklungen war die Stofffülle an den Gymnasien immer mehr angewachsen, der aber – anders als den Universitäten – zunächst nicht durch Diversifizierungen des Fächerkanons entsprochen wurde. Bis in die 60er Jahre wurde das „Stoffschütten“ in der gymnasialen Oberstufe zum Bildungsproblem Nr. 1, das schließlich auch die Universitäten erreichte – obwohl sie sich bislang kaum mit schulischen Fragen befasst hatten. Nunmehr sahen sich die Universitäten direkt von diesen Entwicklungen betroffen, ging doch das „Stoffschütten“ an den Gymnasien einher mit einer wachsenden Unzufriedenheit der HochschullehrerInnen über die Kompetenzen der Erstsemester. Die Beherrschung elementarer fachlicher und methodischer Grundlagen schien nicht mehr gegeben. Was ist Studierfähigkeit? Was ist Bildung? – diese Fragen wurden zu Megathe-

⁹ Die nachfolgenden Betrachtungen beziehen sich in der Zeit von den 50er bis Ende der 80er Jahre vor allem auf die alte Bundesrepublik, denn die im Bericht behandelten aktuellen Probleme bzw. Entwicklungen stehen in enger Beziehung zu damaligen Diskursen. Aus diesem Grund werden Probleme des Hochschulzugangs in der DDR in diesem Kapitel nicht explizit thematisiert. Ausführlichere Darstellungen zum Hochschulzugang in der DDR finden sich in folgenden Quellen: (Lewin 1997; Lischka 1991; Lischka 1997).

men der Bildungsdebatte. Ein damals viel beachtetes Ergebnis dieses Diskurses, der Tutzinger Maturitätskatalog von 1958, entstand unter Beteiligung der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK)¹⁰. In ihm wurde die allgemeine Hochschulreife als eine grundlegende Geistesbildung (Sachgebiete: Sprache, christliche Glaubenswelt, philosophisch-wissenschaftliches Problembewusstsein etc.) und als Studierfähigkeit des Schülers (philosophische Reflexion, Verstehensfähigkeit, Problembewusstsein) festgeschrieben (Pullmann 1998). Mit dem Tutzinger Maturitätskatalog verbanden sich Vorschläge zur Reduzierung der Stofffülle in den einzelnen Schulfächern, die im Kern in den folgenden Jahren auch umgesetzt wurden. Gleichzeitig erhielten Gymnasiasten mehr Wahlmöglichkeiten. Die individuelle Differenzierung des Abiturs, die sich in den Folgejahren erheblich verstärken sollte, begann.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgte zunächst die Einkreisung des Begriffs Hochschulreife im Diskurs zwischen Universität und Schulbereich. Hochschulreife wurde als Fähigkeit zum sinnvollen Beginn wissenschaftlicher Studien (Studierfähigkeit) definiert. Unter Studierfähigkeit wurde konsensual jene Fähigkeit gefasst, die als einheitliche und unteilbare Grundlage für jedes Studium gleich welcher Fakultät oder Fachrichtung zu gelten habe (Scheuerl 1964). Die Schwierigkeit der Konkretisierung und Umsetzung zeigte sich allerdings schnell. Denk- und Urteilsfähigkeit basierend auf der Basis breiter Kenntnisse – galt als wichtigste Komponente von Hochschulreife. *Höhne* verstand Denk- und Urteilsfähigkeit insbesondere in einer gedanklicher Tiefe, in der Bewegung in einem breiten Feld von Kenntnissen und Erkenntnissen, in der Fähigkeit zu selbstständigen gedanklichen Schlüssen und Beurteilungen sowie in der „Kunst, darüber zu einer bündigen Aussage zu kommen“. (Höhne 1958)

In solchen Positionen wird die Abkehr von einem festen Fächerkanon sichtbar, wobei den Sprachen, der Mathematik und den exakten Naturwissenschaften für die Entwicklung der genannten Fähigkeiten durchaus eine besondere Bedeutung beigemessen wurde. Die stärkere Betonung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen gegenüber den traditionellen primär altsprachlich-philosophischen Wissensbeständen entsprach den neuen Anforderungen an Hochschulreife und Studierfähigkeit. Dennoch blieb der „Tutzinger Maturitätskatalog“ eher dem traditionellen Verständnis verpflichtet. Hochschulreife wurde in ihm zwar auch an den Begriffen Urteilsfähigkeit, logisches Denken, Aufgeschlossenheit, Allgemeinbildung und Interesse festgemacht, in der Beschreibung konkreter Fähigkeiten kommt seine Begrenztheit deutlich zum Ausdruck. Im „Tutzinger Maturitätskatalog“ liest sich Hochschulreife so (Scheuerl 1964):

1. einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache, die auch feineren Unterscheidungen zugänglich ist,
2. geschultes Verständnis für Literatur, auf dass ein Erschließen von Texten möglich ist, „die dem ungeübten Leser nicht sogleich mühelos eingehen, auch bis in Anspielungen hinein“,
3. Distanz zur eigenen Sprache und Kultur als Voraussetzung zur Einführung in eine Fremdsprache,
4. Kennen und Beherrschen mathematischer Elementargebiete,

¹⁰ Vor allem Wilhelm Flitner ist maßgeblich an der Entstehung des Tutzinger Maturitätskatalogs beteiligt (Flitner 1960; Flitner 1965).

5. Einführung und Verständnis in die Naturwissenschaften einschließlich deren Aussagegrenzen,
6. methodischer Zugang zur anschaulichen Natur,
7. Kenntnisse und ein erstes Verständnis für die geschichtlich-gesellschaftliche Situation der Gegenwart,
8. Verständnis für philosophische Einleitungsfragen sowie
9. Einführung und Orientierung in die Christenlehre und glaubensgeschichtliche Hauptereignisse.

Vor allem in der Distanz zu modernen Fremdsprachen sowie zu mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnissen und Fähigkeiten zeigte sich das ausgeprägte Beharrungsvermögen im tradierten Bildungsverständnis. Nach strittigen Kontroversen einigte sich die Kultusministerkonferenz 1962 schließlich unter Berücksichtigung dieses Maturitätskatalogs auf eine Reduzierung der Stofffülle an den Gymnasien. Die vormals 14 Fächer wurden auf 6 verbindliche Fächer¹¹ reduziert. Getragen wurde diese Reform von der Annahme, dass dadurch wieder eine für jedes Studium gleichermaßen qualifizierende Studierfähigkeit zu erreichen sei.

2.4 70er Jahre – Bildungsreform und Bildungsexpansion

Bis in die 60er Jahre baute das Studium in den einzelnen Studienfächern mehr oder weniger nahtlos auf dem im Abitur vermittelten Kompetenzspektrum auf – bei Dominanz des Fachwissens entsprechend dem gymnasialen Fächerkanon. Mit zunehmender Differenzierung der gymnasialen Oberstufe ab den 70er Jahren wurden die Kompetenzen der AbiturientInnen vielfältiger, sie entsprachen immer weniger dem statisch erstarrten Verständnis von Bildung und führten zu massiven Klagen der Hochschulen über die Qualität der Abiturienten – die Diskussion um die Studierfähigkeit flammte erneut auf. Diese Diskussionen waren zunächst – in Folge des in der Vergangenheit stärker vereinheitlichten Abiturs – von der Vorstellung getragen, dass auch eine „neue Studierfähigkeit“ einheitlich für alle StudienanfängerInnen und sämtliche Studienfächer sein müsse. Und wie aus retrospektiver Sicht logisch erscheinend, konnte dazu kaum eine Einigung erzielt werden.

Die erneuten Diskussionen um Hochschulreife und Studierfähigkeit waren aber auch von veränderten gesellschaftlichen Bedingungen geprägt. Als Reaktion auf den „Sputnikschock“ 1961 (interpretiert als wissenschaftliche Überlegenheit der sozialistischen Länder) und die 68er Reformbewegung wurde Bildung (in der alten Bundesrepublik) in den 60er und 70er Jahren nicht mehr nur in Fachkreisen diskutiert, sondern Bildung erlangte öffentliches Interesse. *Georg Picht* entwarf in Auswertung einer OECD-Länderstudie das legendäre Szenario einer deutschen Bildungskatastrophe (Picht 1965). Seine Hauptkritik galt der mangelnden Ausrichtung des weiterführenden Schulwesens auf modernes Wissen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, und die unzureichende Akademisierung im Land. In dieser Zeit schien vielen sogar das Bildungswesen der damaligen sozialistischen Staaten teilweise zeitgemäßer.

¹¹ Deutsch, erste und zweite Fremdsprache, Mathematik, naturwissenschaftlicher Grundkurs, geschichtlich-politischer Grundkurs

Die Hochschulen gingen daraufhin in die Offensive. Angesichts der zunehmenden Differenzierung der institutionellen Voraussetzungen sowie der nach wie vor anhaltend großen Stofffülle in den gymnasialen Fächern konstatierte die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK), dass die Hochschulzugangsberechtigten kaum über sichere, anwendungsbereite fachlich-methodische Kompetenzen (damals eher als Wissen bezeichnet) verfügen. Die WRK empfahl Kriterien für die Hochschulreife (1969) und stellte folgende Forderungen an die gymnasiale Bildung:

1. Feststellung von Bereichen kategorialer Erfahrungen,
2. Aufstellung eines Katalogs formaler Fähigkeiten und
3. Strukturierung der Fächer des Gymnasiums durch Zuordnung zu drei Aufgabenfeldern (sprachlich/literarisch; mathematisch/naturwissenschaftlich; gesellschaftlich/geschichtlich).

Diese jedoch wieder stark auf den Fächerkanon fokussierten Vorgaben bildeten schließlich auch die Grundlage für die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (KMK 1972). Mit ihr wurde die institutionelle Binnendifferenzierung der Gymnasien nach inhaltlichen Schwerpunkten aufgehoben, die Schülerinnen und Schüler wählen sich seitdem ihre fachlichen Schwerpunkte innerhalb der gymnasialen Oberstufe selbst aus. Vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten – wählbare Leistungskurse in Ergänzung zu Grundkursen – bedeuteten nicht nur inhaltlich-fachlich Neues, sie waren auch Ausdruck eines demokratischeren Zeitgeistes. Dazu gehörte auch, dass der bis dahin beim Zugang zu höherer Bildung noch immer engsten sozialen Selektion offensiv entgegen gewirkt wurde. Das bewirkte nicht nur eine massive Bildungsexpansion – schließlich hatte die damalige Bundesrepublik mit die geringsten Abiturientenquoten in Europa (UNESCO 1966: 249 ff.) –, sondern auch die gezielte Öffnung des höheren Schulwesens für die bis dahin besonders benachteiligten sozialen Gruppen (Mädchen, Arbeiterkinder, Kinder vom Land).

Im Ergebnis dieser quantitativen Erweiterung und der inhaltlichen Vielfalt der Gymnasialbildung durch variable Grund- und Leistungskurse in den spezifischen Ausprägungen der einzelnen Bundesländer und Schuleinrichtungen wurden die Kompetenzen der StudienanfängerInnen natürlich – wie konnte es anders sein – auch zunehmend heterogener. An den Hochschulen wurde dies als „ungenügend studierfähig“ wahrgenommen. Die ursprüngliche Hoffnung auf eine einheitliche und höhere Studierfähigkeit hatte sich nicht erfüllt – im Gegenteil: Die Unterschiede in den Kompetenzen der Studienberechtigten prägten sich eher aus, und von einer für alle einheitlichen Studierfähigkeit entfernte man sich immer stärker, die HochschullehrerInnen klagten mehr denn je (Finkenstaedt/Heldmann 1989: 11). Noch war die Zeit nicht reif für die 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 wahrgenommen.

Bis in die 70er Jahre wurde die allgemeine Hochschulreife grundsätzlich als hinreichende Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums in allen grundständigen Studiengängen angesehen. Formal galten alle AbiturientInnen hinsichtlich ihrer fachlichen, motivationalen und methodischen Voraussetzungen als studierfähig und zur Studienaufnahme berechtigt. Erst die Überfüllung ganzer Hochschulen sowie die Überlast in einzelnen Studiengängen – schließlich wurden die ur-

sprünglich gewünschten hohen Studierendenzahlen nur als vorübergehende Erscheinung gewertet und die Hochschulkapazitäten deshalb kaum ausgebaut – führten zu neuen Zulassungsregelungen: NC-Regelungen in Studiengängen mit einem deutlichen Bewerberüberhang¹² wurden eingeführt. Dieses Prozedere wirkt bis in die Gegenwart (siehe Abschnitt 6.1). Die Entscheidung über den sofortigen Studienbeginn oder eine Wartezeit erfolgt in Abhängigkeit von der Durchschnittsnote des Abiturs – was indirekt auch als Einschränkung der Studierfähigkeit zu werten ist. Wartezeit wird damit als Reifezeit verstanden, in der sich Studieninteressierte weitere Kompetenzen aneignen.

Das brachte neue Kritiker auf den Plan, die eine stärker an den spezifischen Anforderungen des Studienfaches ausgerichtete Zulassung zum Studium anstrebten. Der „Deidesheimer Kreis“, ein Ende der 70er Jahre insbesondere aus Psychologen konstituiertes Diskussionsforum, setzte die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Studierfähigkeit nicht nur fort, sondern entwickelte, erprobte und evaluierte schließlich Instrumentarien zur Feststellung von Studierfähigkeit in unterschiedlichen Studienfächern. Die Untersuchungsergebnisse belegten, dass es „die“ *Studierfähigkeit* nicht gibt. Vielmehr zeigte sich eine starke Differenzierung nach und Abhängigkeit der Studierfähigkeit von der Fachspezifik einzelner Studiengänge. Die Dominanz facherspezifischer Anforderungen gegenüber allgemeinen Studienanforderungen wurde herausgehoben (Köller/Baumert 2002: 14). Untersuchungen Ende der 90er Jahre (in Ergänzung der TIMSS Untersuchungen zu Mathematik und Physik) bestätigten die vom Deidesheimer Kreis nachgewiesene Facherspezifika nachhaltig.

Auf diese überraschenden Befunde konnten die Hochschulen letztlich nur sehr bedingt reagieren. Gleichzeitig erreichte die Reform der gymnasialen Oberstufe in einzelnen Ländern neue Dimensionen, indem teilweise sogar auf den Nachweis von sprachlichen und mathematischen Grundqualifikationen für die Hochschulreife verzichtet wurde. Nur sehr allmählich vollzog sich der Wechsel von den Paradigmen Einheitlichkeit *oder* Differenziertheit zu Einheitlichkeit *und* Differenziertheit. Erst 1995 wurde in der KMK der Kompromiss zwischen den einzelnen Bundesländern über die mit der allgemeinen Hochschulreife verbundenen relativ einheitlichen Grundqualifikation in deutscher Sprache, einer Fremdsprache und Mathematik erzielt – unter Wahrung solcher Ziele wie Erwerb von sozialer Kompetenz, Selbststeuerungskompetenz und Eigenverantwortlichkeit (vgl. Köller/Baumert 2002).

Der Reformdrang der 60er und 70er Jahre in Westdeutschland ließ – neben der Abkehr von Überholtem wie auch Bewährtem – aber breiten Raum für unterschiedlichste Modellversuche und Projekte im gesamten Bildungsbereich. Die Mehrzahl konnte nach Beendigung der Modellphase zwar nicht verstetigt werden, teils weil sich die angestrebten Ziele nur bedingt verwirklichen ließen, teils aber auch aufgrund einer veränderten bildungspolitischen Landschaft. Trotzdem sind einige Erfahrungen beachtenswert. Für den Hochschulzugang sind das zumindest die des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld – eines der wenigen Reformprojekte, die bis in die Gegenwart existent sind, wenn auch dabei ursprüngliche Modellansätze teilweise revidiert wurden. Das Kolleg verbindet formal die letzten 3 Jahre des Gymnasiums mit den ersten beiden Studienjahren. Verbindung von Wissenschaftspropädeutik und Bildung in der Beziehung von

¹² Zentrale Studienzulassung nach Durchschnittsnote, Wartezeit und Härtefallregelung.

Allgemeinbildung und Spezialbildung dominiert die inhaltlichen Ansätze. Der von *Hartmut von Hentig* initiierte Modellversuch brach, ähnlich wie der zeitgleiche Modellversuch zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung mit dem bis dahin gültigen Paradigma der Dichotomie von Allgemein- und Spezialbildung (Huber 2001: 227 ff.). In Analogie zum spezialisierten Hochschulstudium, in dem die Gegenstände, die wissenschaftlichen Verfahren und Methoden Verallgemeinerungen erlauben, wurde in diesem Ansatz auch Allgemeinbildung als Wissenschaft und nicht wie bislang als enzyklopädisches oder kanonisches Wissen verstanden.¹³ Die 40jährigen Erfahrungen sprechen dafür, dass dieses Modell eine tragfähige Brücke zwischen den bislang gegenüberliegenden „Ufern“ Abitur und Studium schlägt und ohne zusätzlichen Zeitaufwand einen fließenden Hochschulzugang ermöglicht. Auch die Tatsache, dass die KollegiatInnen nicht dem typischen sozialen Klientel der Gymnasien entsprechen (bei denen der traditionelle Übergang ins Studium eher schwieriger verläuft), spricht in besonderem Maße für die Tragfähigkeit pädagogischer Ansätze zum Erzeugen einer höheren Passfähigkeit zwischen Studienanforderungen und Voraussetzungen der Studienanwärter. Darauf verweisen auch weitere Erfahrungen aus den 80er Jahren (siehe Abschnitt 2.5).

2.5 80er und 90er Jahre – Stagnation trotz neuer Ansätze

Quer zu der zeitlichen Perspektive war die Debatte um Hochschulreife/Studierfähigkeit bedingt durch die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure – in der Regel von unterschiedlichen Paradigmen getragen. So unterschieden sich Positionen der HochschullehrerInnen mehrheitlich von denen der GymnasiallehrerInnen und die von eher lehrorientierten HochschullehrerInnen von ihren eher forschungsorientierten KollegInnen. Außerdem zeigten sich auch deutliche Unterschiede in den einzelnen Fakultäten. Besonders deutlich traten diese Differenzen in den 80er und 90er Jahren zu Tage, so dass trotz hitziger Debatten in der Konsequenz nur wenig bewegt wurde. Der Dissens der einzelnen Akteure dürfte die Reformbemühungen der umfassenden Bildungsreform der 70er Jahre blockiert haben.

Sehr engagiert beteiligten sich der deutsche Hochschulverband und der deutsche Philologenverband an der Debatte in den frühen 80er Jahren. Das Präsidium des Hochschulverbandes berief eine Kommission „Hochschulzugang“, die Thesen erarbeitete und basierend auf einer umfangreichen empirischen Erhebung fächerspezifische Anforderungsprofile erstellte (Heldmann 1984). Dominiert wurde die Kommission von Rechts- und Geisteswissenschaftlern, die beiden Vertreter der Medizin und Mathematik bildeten eine Randgruppe. Fachvertreter der Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften fehlten gänzlich, obwohl gerade diese Fächergruppen die höchsten Zuwachsraten sowohl bei neuen Studiengängen als auch bei den Studierendenzahlen

¹³ Das curriculare Grundmuster des Oberstufen-Kollegs war und ist darauf angelegt, über Projekte, die Fachstudien und Spezialisierungen zusammenführen, in der Einordnung und Reflexion allgemeinere Zusammenhänge zu erkennen. Gleichzeitig erfahren die KollegiatInnen neben einem begrenzten, nach Fächern unterteilten Pflichtunterricht wissenschaftliches Arbeiten in einem engen sozialen Verbund, ein Potential für die gerade heute verstärkt geforderte Sozialkompetenz. (Buchholz/Delle-Bähr/Ohly 1985; Huber 2001)

aufwiesen. Diese Tatsache hat das Resultat nachhaltig beeinflusst.

Die 15 Thesen des Hochschulverbands zum Hochschulzugang spiegeln primär die Erfahrungs- und Interessenlage der traditionellen Fächer wider. Sie sehen die damaligen Probleme der Studierfähigkeit und des Hochschulzugangs als Resultat der vorangegangenen Bildungsreform. Entgegen früheren Positionen wird die Bildungsexpansion aber nicht mehr abgelehnt. Mit dem Bekenntnis zum Abitur als Regelvoraussetzung für ein Studium ist die Position verbunden, dass die Standards des Abiturs gemeinsam von Gymnasien und Hochschulen festzulegen seien. Abgelehnt wird von der Kommission eine Spezialisierung in Form berufsvorbereitender Inhalte, akzeptiert werden von ihr jedoch grundlegende allgemeine und fachspezifische Anforderungen – was eine deutliche Veränderung gegenüber dem in früheren Jahren vertretenen Standpunkt einer notwendigen einheitlichen Studierfähigkeit markiert (Heldmann 1984: XI ff.). Die drei damaligen gymnasialen Fächerschwerpunkte werden gestützt, abgelehnt aber die themen- bzw. projektbezogenen Kurse, die die Reformprojekte im Schulbereich kennzeichneten (Huber 1999). Neu war die Forderung, „die Studienanfänger, soweit erforderlich, im Blick auf bestimmte fachspezifische Erfordernisse zu überprüfen (Tests, Interviews und dgl.)“. (Heldmann 1984: XIII) Acht allgemeine Leistungskriterien galten als Voraussetzung für jegliches Studium: Lernbereitschaft und Leistungsbereitschaft, Denkvermögen, Selbstständigkeit und Motivation, Ausdauer und Belastbarkeit, Auffassungsgabe, Urteilsfähigkeit, intellektuelle Neugier und Arbeitsqualität (Heldmann 1984: XII).

In genannten Thesen ist trotz aus heutiger Sicht eher strittiger Positionen zumindest ein veränderter Ansatz zum Verhältnis von Hochschul- und Schulbildung sowie von allgemeiner und spezieller Bildung zu erkennen. Aber auch dieser Standpunkt fand keine dauerhafte Mehrheit an den Universitäten. Denn Ende der 80er Jahre wurden neue Forderungen erhoben. Der deutsche Hochschulverband verkündete dezidiert, dass die Universitäten keine Rücksicht auf die Vorbildung nehmen können. Vielmehr erwarteten die Universitäten ein von ihnen definiertes Eingangsniveau und sahen die Gymnasien in der Pflicht, diesen Forderungen nachzukommen. Mit dieser Position, die sich wenig von den Standpunkten der Universitäten zum Beginn des 20. Jahrhunderts unterschieden, distanzierten sich die Hochschulen noch einmal deutlich von eigenen Anstrengungen um die Hochschulzugangsberechtigten. Drei Bereiche allgemeiner Studierfähigkeit sah der deutsche Hochschulverband:

- allgemeine Leistungsdispositionen (Arbeitstechniken, Ausdrucksvermögen, Arbeitsqualität, Ausdauer, Belastbarkeit, Kritikfähigkeit, Bereitschaft zu eigenen Wegen, Motivation),
- breite Grundbildung,
- fachbezogene Kenntnisse.

In Auseinandersetzung mit den Begriffen Generalist – Spezialist – Halbspezialist im Kontext von Hochschulreife bekannte sich der Hochschulverband eher zu Generalisten mit einer breiten Grundlagenbildung entgegen den in dieser Zeit auch diskutierten Positionen für eine stärker spezialisierte Hochschulvorbereitung (Finkenstaedt/Heldmann 1989: 20 ff.). Gleichwohl blieb dabei die Frage nach einem zeitgemäßen Verständnis und nach modernen Gegenständen breiter Grundlagenbildung weitgehend offen. Das Verständnis des Hochschulverbandes orientierte sich stattdessen eher an einer tradierten sprachlich-geschichtlichen Ausrichtung.

Formal forderte der Hochschulverband auch die Einführung von Aufnahmeprüfungen oder fachspezifischen Vorsemestern. Vor den Konsequenzen für die Hochschulen schien man aber doch zurückzuschrecken. So veröffentlichte der Hochschulverband – offenbar im Vertrauen auf die Eigendynamik solcher Publikationen – einen Anforderungskatalog, in dem die Erwartungen einzelner Fachvereinigungen beziehungsweise einzelner Fachvertreter an die StudienanfängerInnen benannt waren. Allein der Stellenwert, den die Autoren einzelnen Studienfächern und Fächergruppen einräumten, ist Indiz für ein tradiertes Verständnis von Hochschulbildung. An erster Stelle werden detailliert die Voraussetzungen für das Studienfach katholische Theologie beschrieben, an zweiter Stelle folgt das Fach evangelische Theologie. Ausführlich benannt sind auch Anforderungen an einzelne geisteswissenschaftliche Studienfächer. Am Ende dieser Rangfolge finden sich die Anforderungen an die technischen Wissenschaften, die weder einen Verweis auf die Fächergruppen Maschinenbau, Elektrotechnik oder Bauingenieurwesen noch Hinweise auf einzelne grundständige Studiengänge enthalten. Der Gesamtheit technischer Wissenschaften wird damit eine geringere Bedeutung als beispielsweise der katholischen Theologie, der Slawistik oder der Kunstgeschichte beigemessen (Finkenstaedt/Heldmann 1989).

Im Gegensatz dazu entwickelten andere HochschullehrerInnen neue Sichtachsen vor allem auf die Hochschulen selbst, auf deren Potentiale zur Optimierung der Studieneingangsphase. Didaktisch-pädagogische Ansätze zielten auf eine Unterstützung der Übergänge zwischen Schule und Hochschule bzw. waren eher prozess- denn systemorientiert angelegt. Sie berücksichtigten auch Erfahrungen mit eignungsdiagnostischen Verfahren, die zwar zur Selektion von StudienanfängerInnen geeignet waren, politisch allerdings fragwürdig schienen (Welzel 1985: 15). Vor allem auf erste Erfahrungen mit eignungsdiagnostischen Verfahren im Studienfach Physik wurde dabei zurückgegriffen, weil gerade StudienanfängerInnen in diesem Fach besonders heterogene Eingangsvoraussetzungen aufwiesen. Die Hürde des Übergangs von der Schule zur Hochschule wurde primär in der subjektiven Affinität zu bestimmten Anforderungen festgestellt, erst sekundär in der Heterogenität der Voraussetzungen bzw. deren objektiver Affinität zu Studienanforderungen. Statt statischer Testleistungen (z.B. Studieneingangstests) im Sinne objektiver Affinität erwiesen sich Einstellungen, Motivationen und Interessen im Sinne subjektiver Affinität von höherer Bedeutung für die Bewältigung des Übergangs. Diese subjektive Affinität sei mit didaktischen Mitteln zu erzeugen bzw. zu fördern (Welzel 1985: 69 ff.).

Weitere Modelle zum Umgang mit heterogenen Voraussetzungen wurden ebenfalls in den 80er Jahren entwickelt, vor allem in den damals relativ jungen hochschuldidaktischen Bereichen. So wie es der Hochschuldidaktik insgesamt kaum gelang, breite Akzeptanz zu erzielen – die Gründe dafür sind sehr vielgestaltig –, erhielten auch ihre didaktischen Modelle zur Gestaltung des Hochschuleingangs kaum umfassende Anerkennung und Umsetzung. Gleichwohl fanden ausgewählte Aspekte Eingang in einzelne hochschulinterne Reformbemühungen, die auf eine zumindest kurzzeitige Unterstützung der StudienanfängerInnen in den ersten Studientagen (Einführungsveranstaltungen, Brückenkurse, Vorkurse, Schnupperstudien) abzielten.

Das Modell einer didaktisch gesteuerten längeren Studieneingangsphase zur Angleichung der individuellen Voraussetzungen an die Studienanforderungen ist auch aus heutiger Perspektive diskussionswürdig. Gegenüber anderen Ansätzen, die auf die Schaffung möglichst homogener Studienvoraussetzungen durch Selektion der StudienanfängerInnen abstellen, wird hier primär

von einer Integration ausgegangen, d.h. einem Prozess des allmählichen Angleichens der studentischen Leistungsvoraussetzungen an die Studienanforderungen der Hochschule (was eine Selektion nicht per se ausschließt). Das zumindest macht diese Modelle interessant.

Didaktisch gesteuerte längere Studieneingangsphasen von ein bis zwei Semestern waren nicht als Brückenkurse zum begleiteten Nachholen fehlenden kanonischen Wissens, sondern für die produktive Nutzung der vorhandenen Heterogenität konzipiert. *Wildt* nennt drei Typen von Orientierungseinheiten, die unterschiedlich in Anspruch genommen werden können: die fachbezogene Einführung in den Seminaren einzelner Fächer, die Studienberatung z.B. als Gesprächstherapie oder gruppendedynamische Veranstaltungen sowie das Angebot spezieller Orientierungseinheiten als aktive Lerneinheiten. Vor allem in diesen eher kompakten Orientierungseinheiten (als aktive Lernmodelle) sieht *Wildt* Potenziale zur produktiven Nutzung der vorhandenen Heterogenitäten. Folgende didaktische Regeln zur Arbeit in offenen Lernsituationen sah das Modell vor (*Wildt* 1985: 109 ff.):

- Kontinuität durch Aufbau auf Vorhandenem,
- Auswahl und Mitbestimmung von Lerninhalten,
- Arbeit in Kleingruppen heterogener Zusammensetzung,
- selbstständiges, entdeckendes Lernen vor rezeptivem Lernen,
- dialogische statt monologische Kommunikationsstrukturen,
- differenzierte Schwierigkeitsgrade,
- unterschiedliche Lernstrategien,
- Methodenpluralismus als Zugang zum Prozesscharakter der Wissenschaft,
- wiederholtes Feedback,
- didaktische Kommentierung des Lernprozesses,
- Metakommunikation zur Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- sanktionsarm zur Verhinderung vorzeitiger Selektion,
- Stärkung sozialer Beziehungen durch die Lernorganisationsformen,
- Akzeptanz und Offenheit,
- Reflektion unterschiedlicher Orientierungen und Wertmuster.

Die Regeln verdeutlichen die Anlage der Orientierungseinheiten auch als psychosoziales Moratorium, gerichtet auf die Stabilisierung der Einstellungen und Studienmotivationen der StudienanfängerInnen. Die Orientierung auf stabile Studienmotivationen zur Bewältigung der Studieneingangsphase war in den 80er Jahren neu. Jüngste Arbeiten und Ansätze bestätigen, dass begleitende Maßnahmen des Hochschuleingangs die Studienmotivation der Erstsemester stabilisieren und gegebenenfalls auch revidieren können (siehe Abschnitt 7). „Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass auch die Gestaltung und Organisation des Studiums in den ersten Semestern zur Stabilisierung der Studienentscheidung Entscheidendes beitragen kann (*Wissenschaftsrat* 2004: 19). Darüber hinaus belegen empirische Untersuchungen, dass Studierende, die ihr Studium abbrechen, häufiger Probleme in der Studieneingangsphase hatten, die vermutlich durch begleitende Maßnahmen in der Studieneingangsphase hätten gedämpft werden können (*Heublein/Schmelzer/Sommer* u.a. 2002).

Spätestens seit Mitte der 90er Jahre veränderten sich die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland. Verstärkte Internationalisierung sowie zunehmender Wettbewerb bei knapper werdenden finanziellen Ressourcen hatten auch zur Folge, dass Forderungen nach mehr

Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, gemessen an einer deutlich sinkenden Studienabbrucherquote erhoben wurden. Damit rückte auch der Hochschulzugang erneut in den Blickpunkt hochschulpolitischer Debatten. Erste Forderungen nach wesentlich erweiterten Möglichkeiten der Hochschulen zur Auswahl von StudienanfängerInnen (Meyer/Müller-Böling 1996) fanden heftige und teilweise widersprüchliche Resonanz. Bildungspolitische und rechtliche Bedenken schienen zunächst jegliche ernsthafte Diskussion zu ersticken. Erst nachdem mehrere juristische Gutachten Handlungsoptionen bestätigt hatten (Bahro/Berlin/Hübenthal 1994; Hailbronner 2002; Möller 2001), schien ein offeneres Thematisieren opportun. Begleitet wurden diese Entwicklungen von einem gewachsenen öffentlichen Bewusstsein für den längst erfolgten und sich weiter vollziehenden Wandel der Funktion von Hochschulbildung, insbesondere universitärer Bildung. Mit dem Bekenntnis zur Bildungs- und Ausbildungsfunktion von Hochschulen und deren zunehmender Orientierung auch an Erfordernissen der Arbeitsmärkte erfolgte nicht nur eine Abkehr von den Paradigmen vergangener Jahrhunderte. Vielmehr kooperieren die Hochschulen offensiver mit der Wirtschaft, in Hochschulräten, in der Forschung, beim Wissenstransfer sowie in der Weiterbildung. Die Wirtschaft ihrerseits brachte sich intensiv in Bildungsfragen ein – ihre Vertreter kennen Hochschulen, während Hochschullehrer die Wirtschaft bislang nur vereinzelt kannten. In der Folge näherten sich teilweise auch inhaltliche Positionen an, entstanden gemeinsame Empfehlungen oder Beschlüsse, z.B. zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände 2003). Die Wirtschaft setzte sich bereits zu einem Zeitpunkt intensiv mit Fragen des Hochschulzugangs und der Studierfähigkeit auseinander, als sich Hochschulen dazu mehrheitlich noch in abwartender Distanz übten. Eigene Untersuchungen und Vorschläge (Konegen-Grenier 2001; Trost/Hayn 2001) gaben wichtige Impulse für die Intensivierung des Diskurses über den Hochschulzugang. Zeitnah veränderten der Bund und die Länder gesetzliche Rahmenbedingungen zur Stärkung des Auswahlrechts der Hochschulen, einzelne staatliche Hochschulen begannen in Modellversuchen erste Erfahrungen zu sammeln. (siehe Abschnitt 6.3.2) Private Hochschulen, in der Mehrzahl in den 90er Jahren in Kooperation mit der Wirtschaft entstanden, wählten ihre Studierenden von Anbeginn an selbst aus. Die Erfahrungen der privaten Hochschulen beflügelten die Debatte und gaben dem Thema neue Dynamik. 2004 schließlich verabschiedete der Wissenschaftsrat auf der Basis einer zwei Jahre währenden intensiven Kommissionsarbeit Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs (Wissenschaftsrat 2004).

In jüngster Vergangenheit gewann das Thema auch in anderen Ländern, z.B. in Österreich, wieder an Aufmerksamkeit, nachdem es Ende der 80er Jahre und einer Phase intensiver Beschäftigung (Guggenberger 1991; Kellermann 1991) etwas aus dem Blickfeld geraten war. Anlass dafür war die Einführung von Studiengebühren im Jahr 2000, aus der rechtliche, ökonomische und soziale Fragestellungen zur gerechten Verteilung des öffentlichen und knappen Gutes Bildung abgeleitet wurden (Hödl 2002: 10). Überlegungen zu Veränderungen der Zulassungsbedingungen und -instrumente verfolgen damit einen anderen Zweck als in Deutschland. Unterschiedliche Ausgangsprämissen zeigen sich darin, dass in Österreich ein relativ differenziertes Hochschulsystem einer quasi undifferenzierten, also homogenen Masse von Studierenden gegenübergestellt wird (Hödl 2002: 197). Dementsprechend wird dort eher die Aufgabe gesehen, die Studieneingangsphase so zu gestalten, dass es den StudienanfängerInnen mit Unterstützung der

Hochschulen schnell gelingt, sich für unterschiedlich profilierte Studiengangsmodelle – vor allem praxisnahe versus wissenschaftsnahe – zu entscheiden. Nach wie vor wird dort von *der* Studierfähigkeit ausgegangen, die mit Hochschulreife quasi identisch ist (Hödl 2002: 23) und sich höchstens in ihrer Relevanz für wissenschafts- oder praxisorientierte Studiengänge unterscheidet. Das Ziel angestrebter neuer Auswahlinstrumente wird auch in einer Selektion und sozialen Auslese gesehen (Hödl 2002: 110). Das markiert einen Unterschied zu anderen Ländern. Vor diesem Hintergrund sind auch die für Österreich entwickelten Modellvorschläge zur differenzierten Gestaltung des Hochschulzugangs zu bewerten. Sie scheinen für die deutsche Situation kaum übertragbar, gleichwohl bieten sie Anregungen und Denkanstöße.

3. Aktuelles Begriffsverständnis

3.1 Hochschulzugang – Gegenstand und Begrifflichkeit

Der Begriff Hochschulzugang wird in der Literatur mit unterschiedlichen Inhalten belegt, in der Mehrzahl in engem Bezug oder sogar synonym mit Begriffen wie Studierfähigkeit, Studieneingangsphase, Hochschulzulassung, Auswahl der Studierenden. Das Begriffsverständnis variiert einerseits in Abhängigkeit vom Anliegen bestimmter Diskurse, und andererseits begründet es sich aus der Komplexität der mit dem Hochschulzugang verbundenen Prozesse und Ergebnisse in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit. Komplexität ist durch Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgebelastigkeit gekennzeichnet (Willke 1987: 16) und umreißt damit treffend die Beziehungen zwischen einzelnen gesellschaftlichen Faktoren in ihrer Bedeutung für die individuellen und gesellschaftlichen Abläufe beim Hochschulzugang. Vor dem Anliegen, die Passfähigkeiten von individuellen Leistungsdispositionen der StudienbewerberInnen und institutionellen Anforderungsprofilen zu erhöhen, seien zunächst einige gesellschaftliche Determinanten benannt, um das bestehende und das hier verwendete Begriffsverständnis zu erläutern.

Die Vielfalt der unter dem Begriff Hochschulzugang subsumierten Inhalte dürfte sich auch daraus erklären, dass es in der Literatur keine umfassende theoretische Aufarbeitung gibt. Beispielsweise enthält das Hochschulrahmengesetz Aussagen zur Studienzulassung (6. HRGÄndG 2002: 2. Kap.) und verwendet den Begriff Hochschulzugang im Hinblick auf die Zulassung für einen Studiengang. In anderen Kontexten wird Hochschulzugang reduziert auf Fragen des Zulassungsrechts. Das „Hochschullexikon“ (Seidenspinner 1991) weist den Begriff nicht aus, lediglich Hochschulzugangsberechtigung. Diese wird synonym mit Hochschulreife als ein Zeugnis verstanden, das den Besuch von Hochschulen eröffnet. Oder der Begriff firmiert unter Hochschulzugangsberechtigung als Sammelbezeichnung für die zur Aufnahme eines Studiums berechtigenden Qualifikationen (Turner/Weber 2000). Selbst aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird der Begriff teilweise auf rechtliche Aspekte fokussiert (Huber 1983). Das kommentierte „Hochschulzulassungsrecht“ verzichtet völlig auf eine entsprechende Begriffsklärung (Bahro/Berlin/Hübenthal 1994). Dies trifft auch teilweise auf Monografien zum Thema Hochschulzugang zu (Hammer 1994).

Auch der *Deidesheimer Kreis* konzentrierte seine Arbeit vorwiegend auf das Segment der Zulassung beim Zugang zu den Hochschulen. Eine komplexe Betrachtung des Hochschulzugangs, die die Gesamtheit der damit verbundenen Prozesse und Einflüsse zu berücksichtigen sucht, ist nicht erkennbar. Vielmehr wird Hochschulzugang auf Hochschulzulassung reduziert, teilweise sogar als ein untergeordnetes Problem der Zulassung verstanden (Deidesheimer Kreis 1997). Diese Sicht ist gegenwärtig noch präsent. Entsprechend ihrer Fachkultur und dem damit verbundenen Anliegen setzen sich die jeweiligen Autoren spezifisch mit relevanten Segmenten (z.B. unter juristischer Perspektive der Zulassung) des Hochschulzugangs auseinander (Hailbronner 1995; Möller 2001).

Dezidiert definitorisch haben sich Mitte der 80er Jahre zumindest *Langer* und *Kellermann* im Ansatz mit Fragen des Hochschulzugangs befasst. *Langer* versteht darunter einen sozialen Prozess, der durch unterschiedliche Arten von Handlungszusammenhängen (formalisierte, informelle, private, öffentliche) charakterisiert ist und dem Individuum die Ausbildung studentischer Identität, d.h. die institutionell gesicherte Teilhabe an kognitiver Kultur und rationalem Diskurs, bringen soll. Weitergehend beschäftigte er sich vor allem mit den Strukturen, mit denen sich StudienanfängerInnen auseinandersetzen müssen, wenn sie in die Hochschule integriert werden. Er greift dabei auf Rollen und struktursoziologische Kategorien zurück (Langer 1984).

Kellermann fasst den Begriff des Hochschulzugangs noch weiter. Im Sinne eines umfassenden differenzierten Konzepts versteht er Hochschulzugang als einen komplexen Prozess, der sich zeitlich wenigstens von den Abschlussklassen der höheren Schulen bis hin zur gelungenen Studienaufnahme, in breiter Sicht sogar bis zur erfolgreichen oder erfolglosen Beendigung des Studiums erstreckt. Integriert in sein Verständnis sind Fragen der sozialen und regionalen Herkunft, der schulischen Sozialisation, der Studieninformation und -orientierung, der Studienberatungsdienste und der Studieneingangsphase sowie der Zulassungsarten. Darüber hinaus sieht *Kellermann* den Hochschulzugang auch verbunden mit dem vorzeitigen Abgang von den Hochschulen, mit dem Arbeitsmarkt, den Verkehrsverbindungen, der öffentlichen Meinung, der allgemeinen Hochschulentwicklung und dem Verhältnis zwischen Region und Hochschule. Er resümiert, dass diese Komplexität eines sehr umfassenden theoretischen Ansatzes bedürfe, um die wesentlichen Variablen zu berücksichtigen. Ein befriedigendes Konzept zum theoretischen Verständnis und zur empirischen Beobachtung der Entwicklung des Hochschulzugangs zu entwerfen, könne – so *Kellermann* – aufgrund der gesellschaftlichen Komplexität kaum entwickelt werden. Stattdessen stellt er drei Perspektiven in das Zentrum von Untersuchungen zum Hochschulzugang: die individuelle Perspektive, die institutionelle Sicht und schließlich die gesellschaftliche Ebene (Kellermann 1984). Die einerseits sehr weite Sicht des Hochschulzugangs, nämlich bis zum Studienabbruch bzw. -abschluss, und andererseits die engere Perspektive auf die im Kern der Entscheidung für ein Studium stehenden Abläufe, scheinen dabei zumindest widersprüchlich.

Im Kreis um *Kellermann* setzt sich auch *Guggenberger* mit dem Begriff Hochschulzugang auseinander. Er betont dessen objektive und die subjektive Bedeutung. Die subjektive Bedeutung sieht er im sozialen Verhalten der Studierenden in Bezug auf die Studienwahl und Studiengründe. Eine objektive Bedeutung misst er den Qualifikationsvoraussetzungen und den Zulassungsbeschränkungen bei. Hier wird seine theoretische Nähe zur Studierfähigkeitsdebatte der 60er und 70er Jahren erkennbar (Guggenberger 1991).

Im Ergebnis der bis dahin wenig trennscharfen und wenig operationalisierbaren Begrifflichkeit – erforderlich für konkrete empirische Untersuchungen – setzte man sich in der HIS GmbH dezidiert mit Schlüssel-Begriffen auseinander und definierte Hochschulzugang dabei folgendermaßen:

„Für den Zugang zum Studium an einer Hochschule muß die jeweils erforderliche Hochschulreife nachgewiesen werden. Von den Studienbewerbern, die diese Voraussetzung erfüllen, wird eine besondere Aufnahmeprüfung, um bei der Hochschule eingeschrieben zu werden, nicht verlangt. An Fachhochschulen wird von Studienbewerbern mit einer allgemeinen Hochschulreife zusätzlich vor Studienbeginn ein berufliches Praktikum gefordert. Ein Studium in den Fachrichtungen Kunst, Musik und Sport erfordert neben der Hochschulreife auch den Nachweis einer entsprechenden Eignung (Eignungsprüfung). Darüber hinausgehende Zugangsvoraussetzungen sind nur für die Studiengänge erforderlich, bei denen wegen begrenzter Aufnahmemöglichkeiten Zulassungsbeschränkungen (NC) bestehen“. (Hochschul-Informationssystem 1991)

Letztlich werden auch damit unter dem Begriff Hochschulzugang nur die Voraussetzungen für die Studienzulassung beschrieben. Im Unterschied zu der national primär auf die Zulassung reduzierten Perspektive des Begriffes ist außerhalb des deutschen Sprachraums schon in den 70er Jahren eine mit dem Hochschulzugang verbundene Sicht auf soziale Prozesse zu erkennen. Zugang¹⁴ wird in zwei Dimensionen wahrgenommen, erstens als Verteilungsprozess, der abhängt von bestimmten politischen Prämissen, und zweitens als Prozess der sozialen Selektion (Knowles 1977). Die einheitliche Betrachtung beider Prozesse, der damit in Verbindung stehenden Bedingungen als auch ihrer Resultate geht über das in der deutschsprachigen Literatur dominante Verständnis hinaus.

Auch jüngere Studien zum Hochschulzugang in Europa reflektierten diese Sichtweise nur bedingt, sondern beziehen sich vorrangig auf das von *Guggenberger* in den 80er Jahren beschriebene Begriffsfeld in der Differenzierung zwischen objektiver und subjektiver Bedeutung. Das verengt den Begriff Hochschulzugang schließlich auf Studierfähigkeit. Gleichwohl verdeutlicht die breite Anlage der Studie sehr wohl, dass politische und quantitative Dimensionen, Fragen der Auswahlverfahren und der Studienfinanzierung, rechtliche Fragen oder die Gestaltung der Studieneingangsphasen als Elemente bzw. Determinanten des Hochschulzugangs bedeutsam sind (Hödl 2002: 22 ff.).

Jüngste Untersuchungen wirtschaftsnaher Institutionen setzen sich nicht direkt mit dem Begriff des Hochschulzugangs auseinander. Ihre breite Untersuchungsanlage lässt aber ein über die Zulassung weit hinausgehendes Verständnis erkennen, indem die Beziehungen zu den vorgelagerten Bildungswegen, den institutionellen Bedingungen und bis hin zum Studienerfolg berücksichtigt werden (Konegen-Grenier 2001).

Auch der Wissenschaftsrat betont die Komplexität der mit dem Begriff zu fassenden Prozesse, sieht diese aber zeitlich stärker eingegrenzt: „Hochschulzugang als umfassender Übergangsprozess, der von institutionellen Akteuren wie Schule und Hochschule maßgeblich beeinflusst wird, reicht demnach von den letzten Jahren der schulischen Ausbildung bis in die ersten Semester des Hochschulstudiums.“ (Wissenschaftsrat 2004: 8) Diese zeitliche Dimension liegt auch aus unserer Perspektive im Zentrum des Hochschulzugangs.

Hochschulzugang sei in der vorliegenden Arbeit als Prozess und als Ergebnis der Aufnahme des Studiums an Hochschulen verstanden (Lischka 2001: 27 ff.). Der Prozess des Hochschulzugangs schließt folgende eigenständige, jedoch einander beeinflussende Teilprozesse ein:

¹⁴ Zugang verstanden als Zugang zu Hochschulbildung.

1. Prozess der Vorbereitung,
2. Prozess der Information und Beratung,
3. Prozess des Prüfens,
4. Prozess der Entscheidung und
5. Prozess des Studienbeginns.

Diese fünf Teilprozesse sind jeweils sowohl auf individueller Ebene (Bereich der Mikroebene in der direkten Interaktion der Individuen), im Bereich der Mesoebene (Hochschulen, Beratungsinstitutionen, vorgelagerte Bildungswege) als auch im Bereich der Makroebene (z.B. System der Studienzulassung, indirekte Beratung über Medien) angesiedelt. Am Ende dieses Gesamtprozesses steht die Studienaufnahme. Das Ergebnis wird in quantitativen und qualitativen Dimensionen erkennbar. Hochschulzugang in seiner quantitativen Dimension meint insbesondere die Anzahl der StudienanfängerInnen in ihrer Struktur nach Hochschulen, Studienfächern, Regionen, Alter, sozialer Herkunft, sozial-struktureller Zusammensetzung. Die qualitative Seite der Ergebniskategorie meint dagegen vor allen Dingen die Studienmotive (wieder differenziert nach den oben angeführten strukturellen Merkmalen), die Kompetenzen der StudienanfängerInnen einschließlich ihrer Arbeits- und Lebenserfahrungen. Hochschulzugang als Ergebniskategorie wird in erster Linie auf der Meso- und Makroebene sichtbar.

Hochschulzugang als Prozess ist aus der Akteursebene und der instrumentell-institutionellen Ebene zu betrachten und zu analysieren. Die Akteursebene meint einerseits die Personen, die ein Studium aufnehmen wollen bzw. im Ergebnis der mehr oder weniger aktiven Auseinandersetzung mit Fragen der Berufs- und Studienwahl auf ein Studium verzichten. Die Akteursebene schließt auch die Personen ein, die in direkter Interaktion mit den potentiellen StudienanfängerInnen stehen durch Beraten, Informieren, Unterstützen bei der Prüfung bestimmter Eignungen u.ä.m., also die Eltern, Freunde, Lehrer, Studienberater, ggf. Studierende und Hochschullehrer.

Auf der instrumentell-institutionellen Ebene wird der Prozess durch Regelungen, Vorschriften, Empfehlungen, Materialien, räumliche Voraussetzungen, die für die Akteure (sowohl die StudienanfängerInnen als auch deren BeraterInnen) den Rahmen abstecken, bestimmt.

Der Prozess und das Ergebnis des Hochschulzugangs unterliegen direkten und indirekten Einflüssen. Zu den eher direkten Einflüssen zählen:

1. quantitatives Potential: Stärke der relevanten Altersjahrgänge, Anteil und Anzahl der Studienberechtigten, Struktur der Studienberechtigten nach Geschlecht, Regionen, Nationen usw.,
2. qualitatives Potential: Kompetenzen, Erfahrungen und Interessenlagen der potentiellen StudienanfängerInnen, die u.a. stark von dem mittelbarem Einfluss durch die vorgelagerten Bildungswege geprägt werden,
3. motivationale Voraussetzungen potentieller StudienanfängerInnen, Beweggründe der Studienentscheidung,
4. Studienangebote nach Orten, Fächern, Hochschularten, Abschlussarten; deren Attraktivität,
5. alternative Bildungs-/Ausbildungsmöglichkeiten und deren Attraktivität,
6. Umfeld der Hochschulen bzw. der alternativen Bildungsmöglichkeiten (z.B. Freizeitangebote, Infrastruktur),
7. Voraussetzungen und Bedingungen, die an die Aufnahme eines Studiums bzw. einer alternativen Bildungs-/Ausbildungsmöglichkeit geknüpft werden,
8. Informiertheit über die regionalen/überregionalen Studienmöglichkeiten einschließlich alternativer Bildungs-/Ausbildungsmöglichkeiten,

9. objektive Aufwendungen für ein Studium bzw. alternative Angebote (z.B. Finanzierung, Zeitaufwand), deren subjektive Wahrnehmung und Bewertung,
10. objektiver Nutzen eines Studiums bzw. alternativer Angebote (z.B. Arbeitsmarktchancen, soziale Anerkennung, Verdienst), deren subjektive Wahrnehmung und Bewertung.

Diese direkten Einflussfaktoren wiederum unterliegen in differenzierter und komplexer Weise sozialen Bedingungen, die mit Bezug auf den Hochschulzugang mittelbaren Charakter haben. Gleichwohl kann die Intensität der indirekten Einflüsse vermittelt über direkte Faktoren für den Hochschulzugang außerordentlich bedeutsam sein. Die indirekten Einflüsse stehen nicht nur in Beziehung zu den direkten Einflussfaktoren, sie stehen auch miteinander in Wechselbeziehung. Zu den wesentlichsten indirekten Einflüssen zählen:

1. historisch gewachsener, traditioneller Stellenwert von Bildung einschließlich Hochschulbildung,
2. aktueller politischer Stellenwert von Bildung einschl. Hochschulbildung,
3. Struktur des gesamten Bildungswesens,
4. Selbstverständnis, Konzeption, Zugängigkeit, Schwerpunkte vorgelagerte Bildungswege,
5. Erfordernisse und Situation der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes,
6. Bildungs- und Qualifikationsniveau der Bevölkerung,
7. Finanzsituation der gesellschaftlichen Haushalte, insbesondere der Bildungshaushalte,
8. personelle, räumliche und materielle Bedingungen an Hochschulen,
9. Finanzsituation der privaten Haushalte.

Im Ergebnis dieser direkten und indirekten Einflüsse – mithin der gesellschaftlichen Bedingtheit des Hochschulzugangs – zeigte sich in Vergangenheit und Gegenwart eine ausgeprägte soziale Selektivität durch den Zugang zu Hochschulbildung. Trotz verschiedener Strategien und konkreter Instrumente, die sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der damaligen DDR auf höhere soziale Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit zielten, hat sich die Eigenreproduktion der Eliten kaum verändert, haben Kinder aus ungünstigen sozialen Verhältnissen nach wie deutlich geringere Chancen für den Zugang zu Hochschulbildung und damit für den sozialen Aufstieg. Ansätze zur Veränderung des Zugangs zu den Hochschulen, neue Instrumentarien müssen dies berücksichtigen, d.h. sollten auch soziale Gerechtigkeit fördern.

Die Komplexität des Hochschulzugangs und die damit verbundenen gesellschaftlichen Konsequenzen spiegeln sich auch in der Analyse des Wissenschaftsrates zur aktuellen Situation des Übergangs von der Schule zur Hochschule wider. Im Ergebnis werden gravierende Defizite festgestellt:

- „Weit über die Hälfte der Studienanfänger ist zu Studienbeginn nicht hinreichend über Studienfach und Hochschule informiert, beinahe die Hälfte wählt die Hochschule nach studienfachfremden Kriterien wie z. B. der Nähe zum Heimatort.
- Studien- und Berufsberatung sind zu wenig integriert, Beratungsleistungen von Schule, Hochschule und Arbeitsämtern erzielen nicht den gewünschten Nutzen.
- Schulabschlussnoten sind nur begrenzt vergleichbar und mit Blick auf Leistungsniveaus nur eingeschränkt transparent. Zudem haben viele Studienanfänger Vorbildungsdefizite mit Bezug auf das jeweils gewählte Hochschulstudium.

- Das gegenwärtige System der Hochschulzulassung gewährleistet nicht in allen Fällen, dass die Eignungsprofile von Studienbewerbern optimal mit den Anforderungen der Studiengänge abgeglichen werden. Es erlaubt den Hochschulen zudem nur sehr eingeschränkt, Hochschulzugang zur Profilbildung zu nutzen.
- Die Informationen, die die Hochschule über die von ihnen angebotenen Studiengänge zur Verfügung stellen, und die Orientierung, die sie Studienanfängern in den ersten Semestern geben, sind vielfach stark verbesserungsbedürftig.“ (Wissenschaftsrat 2004: 4)

Diese Defizite tragen nach Meinung des Wissenschaftsrates vor allem dazu bei, dass die Sozialisation der StudienanfängerInnen in den ersten Semestern unnötig erschwert wird. Die Folgen sind bekannt: Rund ein Viertel der Studierenden an Universitäten und ein Fünftel der Studierenden an Fachhochschulen brechen ihr Studium ab (Heublein/Schmelzer/Sommer u.a. 2002; Wissenschaftsrat 2004: 19 ff.). Eine Reform des Hochschulzugangs muss deshalb einerseits vor allem darauf abzielen, dass Studierwillige in größerer Anzahl ein Studium aufnehmen, das ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen in besonderem Maß entspricht, und dieses Studium erfolgreich abschließen. Andererseits braucht die Hochschule Instrumentarien, die eine valide Diagnostik studentischer Leistungsvoraussetzungen und Studienmotivationen ermöglichen, um einen Vergleich zwischen studentischen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen vornehmen zu können. Der Sachverhalt der möglichst weitgehenden Übereinstimmung von individuellen und institutionellen Interessenlagen soll mit dem Konstrukt *Passfähigkeit* im folgenden beschrieben werden.

3.2 Studierfähigkeit versus Passfähigkeit

Bis in die 70er Jahre wurden die Begriffe Studierfähigkeit und Hochschulreife de facto synonym verwendet. Unstrittig schien, dass sämtliche StudienanfängerInnen, unabhängig von den zu studierenden Fächern, in gleicher Weise studierfähig sein müssen und über einen festlegten Katalog an Wissen und Fähigkeiten verfügen sollten. Dieses Verständnis von Studierfähigkeit wich mit zunehmender Differenzierung der Hochschulen nach Hochschularten, deren Funktion sowie der Studienfächer zugunsten dem einer fachspezifischen Studierfähigkeit. In den 80er Jahren bestand dazu weitgehender Konsens. Der deutsche Hochschulverband sieht Studierfähigkeit 1984 beruhend auf grundlegenden allgemeinen Leistungskriterien, die für jedes Studium gelten, sowie fachspezifisch notwendigen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten (Hochschulverband 1984). Studierfähigkeit wird beschrieben durch:

- für alle Fachdisziplinen geltende Kriterien wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Denkvermögen, Selbstständigkeit und Motivation, Ausdauer und Belastbarkeit, Auffassungsgabe, Urteilsfähigkeit, intellektuelle Neugier und Arbeitsqualität,
- vier Fächer, „die für jegliches Studium unentbehrlich oder nützlich sind“ (Deutsch, Mathematik, erste und zweite Fremdsprache) und
- Fächerprofile im Sinne einer unterschiedlichen fachlichen Ausrichtung der Schüler als Orientierungshilfe für das Fachstudium.

Der *Deidesheimer Kreis* belegt schließlich aufgrund seiner umfangreichen empirischen Erfahrungen mit Studierfähigkeitstests, dass es keine für alle Studienfächer gleiche Studierfähigkeit gibt (Deidesheimer Kreis 1997). Und trotzdem fand das Postulat einer einheitlichen Studierfähigkeit weiter Zuspruch und Verwendung. Auch in späteren Arbeiten kam eher vermittelt zum Ausdruck, dass Studierfähigkeit mit Hochschulreife und diese wiederum mit Aufgaben des Gymnasiums synonym verstanden wurde (Kazemzadeh/Minks/Nigmann 1987).

Konegen-Grenier setzte sich jüngst im Rahmen einer speziellen Untersuchung zu Studierfähigkeit mit der Entwicklung des Begriffsverständnisses auseinander und verweist auf Widersprüche zwischen bisherigen theoretischen und empirischen Befunden. Theoretischer als auch empirischer Forschungsbedarf dazu wird resümierend konstatiert dementsprechend wird auf eine Begriffsdefinition verzichtet. Vielmehr werden die wichtigsten Probleme, die der Bestimmung von Studierfähigkeit entgegenstehen, lediglich benannt. Dies seien erstens das Fehlen konkreter studienfach- oder hochschulspezifischer Anforderungskataloge, zweitens die bestehende Kontroverse über eine einheitliche versus fachspezifische Studierfähigkeit und schließlich die Tatsache, dass selbst fachspezifische hochschulische Anforderungsprofile nur bedingt Rückschlüsse auf jene Fähigkeiten (geschweige denn Bildungsprozesse) zulassen, die mit hoher Sicherheit geeignet zur Entwicklung der geforderten Fähigkeiten sind. In diesem Dilemma wird der Begriff in Beziehung zu Studienerfolg gesetzt: „Studierfähigkeit soll Studienerfolg ermöglichen und diesen erwartbar werden lassen“. (Konegen-Grenier 2001: 29) Studienerfolg dagegen lässt sich auch aus unterschiedlichen Perspektiven einerseits sehr konkret definieren und empirisch festmachen, z.B. anhand der Studiendauer, Examensnote, subjektiven Zufriedenheit. Andererseits kann nicht übersehen werden, dass auch ein formal nicht abgeschlossenes Studium sehr erfolgreich gewesen sein kann, wenn z.B. damit ein „vorzeitiges“ attraktives Stellenangebot nach einem Praktikum angenommen wird. Studienerfolg impliziert darüber hinaus auch Kompetenzen wie Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Zeitmanagement u.a.m, die ebenfalls nur bedingt formal messbar sind.

Die jüngsten umfangreichen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Reform des Hochschulzugangs klammern schließlich den Begriff Studierfähigkeit aus, da die verschiedenen Festlegungsversuche in der Vergangenheit letztlich mehr oder weniger scheiterten. Als kleinster gemeinsamer Nenner an Voraussetzungen für ein Studium wird auf fachliche Kenntnisse in Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache verwiesen (Wissenschaftsrat 2004). Allerdings dürfte diese Nennung nur begrenzt hilfreich sein, weil Gegenstand und Ausprägung der damit verbundenen Kompetenzen von außerordentlich unterschiedlichem Niveau sein können. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates beziehen sich deshalb auf den Begriff Hochschulzugang. Diesen Begriff sehen wir allerdings deutlich breiter (siehe Abschnitt 3.1) als das, worum es im Kern der Empfehlungen geht – um Zulassung von StudienanfängerInnen, die für den jeweiligen Studiengang als besonders geeignet angesehen werden können.

Der Begriff *Passfähigkeit* entspricht eher dem aktuellen Erkenntnisstand und dem mit dieser Arbeit verbundenen Anliegen. *Passfähigkeit wird verstanden als möglichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der StudienanfängerInnen mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil.* Dimensionen der Passfähigkeit sind

- fachliche Kompetenzen
- methodische Kompetenzen
- soziale Kompetenzen einschließlich personale Eigenschaften.

Der Begriff Passfähigkeit meint kein einseitiges (umgangssprachlich negativ belegtes) Anpassen an statische Vorgaben. Adaptiert aus den Ingenieurwissenschaften, impliziert der Begriff vielmehr Flexibilität, indem mindestens zwei Elemente (hier StudienanfängerInnen und Hochschulen) einander entsprechen sollen. Passfähigkeit kann grundsätzlich erzielt werden, indem jedes Element einzeln oder auch beide gemeinsam verändert werden. Das heißt, Passfähigkeit könnte prinzipiell auch erzeugt werden, indem sich die Hochschulen an die vorhandenen Kompetenzen ihrer Studienanfänger anpassen („die Studienanfänger dort abholen, wo sie sind“) und selbst an das angestrebte Kompetenzniveau heranführen. Die früheren Aristenfakultäten an den mittelalterlichen Universitäten folgten diesem Muster. In jüngerer Vergangenheit sind Diskussionen und Vorschläge zur Erhöhung der *Passfähigkeit* zwischen Studienanfängern und den Anforderungen der Hochschulen/Studiengänge dagegen eher neu. Angesichts eines sich verschärfenden Wettbewerbs wird die Ausprägung von Hochschulprofilen zunehmen. Passfähigkeit steht somit in unmittelbarem Zusammenhang zwischen individuellen Leistungsvoraussetzungen der Studienberechtigten und den spezifischen profilbestimmenden Anforderungen der Hochschulen. Die Wirtschaft versteht unter Passgenauigkeit eine möglichst genaue Zusammenführung der Voraussetzungen der Studienbewerber mit den Profilen der Hochschulen, allerdings verbunden mit Umwidmungen von nicht genutzten Studienkapazitäten (Deutscher Industrie- und Handelstag 1996: 14). Wenn auch diese Begrifflichkeiten bislang eher unüblich waren, nehmen sie doch jene Debatten, Versuche und Erfahrungen auf, die bislang unter den Stichworten Studierfähigkeit, Auswahl der Studierenden, Veränderung der Zulassungsbedingungen usw. geführt wurden. Auch Untersuchungen zur Optimierung von Lehr-/Lernumgebungen im Bereich der Interessen und Lernmotivationsforschung (Münchener Interessentheorie) kommen zu dem Schluss, dass es mit einer Intensivierung der Studien- und Laufbahnberatung um die Maximierung der Passung von Person und Studiengang gehen muss (Müller 2001: 194). Ein wesentlicher Unterschied zwischen aktuellen und früheren Denkmustern ist, dass traditionell die Anforderungen der Hochschulen als statische, quasi objektive Konstante angesetzt wurden. Dementsprechend fußten Überlegungen zur Studierfähigkeit und zur Auswahl darauf, die Variablen, sprich die Kompetenzen der StudieninteressentInnen, auf diese Konstanten hin zu prüfen bzw. gegebenenfalls zu verändern. Der Begriff Studierfähigkeit fasste historisch bedingt die Hochschule als statisches Element und damit die Notwendigkeit der einseitigen Anpassung der Studienanfänger an diese statische Größe.

Anders unser Verständnis von Passfähigkeit: Es impliziert grundsätzlich, dass sowohl die Kompetenzen der Studieninteressenten als auch die Anforderungen der Hochschulen/Studienfächer Variable sind. Eine Passung kann damit prinzipiell auf drei Wegen vorgenommen werden: erstens durch das einseitige Anpassen der Leistungsvoraussetzungen der Studienanfänger, zweitens durch das einseitige Anpassen der Studienanforderungen der Hochschule und drittens durch das Anpassen und Annähern beider Seiten. Insbesondere dieses Verständnis von Passfähigkeit eröffnet den Hochschulen neue Möglichkeiten zur weiteren Profilbildung und zum Wettbewerb um geeignete Studierende. Durch die Entwicklung eines Profils kann die Selbst-Selektion passender Studienbewerber unterstützt werden. „Mit Selbst-Selektion ist einerseits gemeint, dass

sich passende Bewerber bei der entsprechenden Einrichtung bewerben und weniger passende Bewerber von vornherein nicht.“ (Arnold/Hachmeister 2004: 4) Damit minimieren sich gegebenenfalls die Kosten für hochschuleigene Auswahlverfahren. Hochschulen erhalten damit auch ein Feedback über die Akzeptanz der Studienangebote und können ihr Profil weiter schärfen.

Der Begriff Passfähigkeit nimmt Bezug auf die Synchronisierung der

- in einem sehr pluralen Bildungs- und Lebensbezug erworbenen unterschiedlichen Voraussetzungen mit
- den sehr differenzierten Anforderungsprofilen der einzelnen Studiengänge an den Hochschulen unterschiedlicher Profilierung und Art.

Die Pluralität der individuellen Studienvoraussetzungen resultiert insbesondere aus der föderalen Differenziertheit des Bildungsbereichs, den unterschiedlichen Schultypen und Lernkonzepten, den darin implizierten fachlichen Schwerpunkten und Wahlmöglichkeiten, den fakultativen und außerunterrichtlichen Lehrangeboten, den Kompetenzen der Lehrenden, der Vielfalt des informellen Lernens in der Familie und im regionalen Umfeld, der Differenziertheit der Lebensentwürfe und der sozialen Verhältnisse. Diese Pluralität dürfte prinzipiell auch künftig erhalten bleiben – selbst wenn es über Bildungsstandards und einheitliche Pflichtprüfungsfächer für die Reifeprüfung gelingen sollte, ein weiteres Auseinanderdriften der in den einzelnen Bundesländern und Schulen zu erwerbenden Kompetenzen zu verhindern. Die Pluralität der Voraussetzungen kann – bei Wahrung einheitlicher Kernkompetenzen – durchaus auch ein Vorzug beim Zugang zu den Hochschulen sein, sofern es gelingt, diese zu erkennen und zu berücksichtigen.

Eine Prämisse unserer Überlegungen zur Optimierung des Hochschulzugangs durch eine höhere Passfähigkeit zwischen den individuellen Voraussetzungen der StudienbewerberInnen und den spezifischen Studienanforderungen besteht darin, diese Vorzüge der Differenziertheit produktiv zu nutzen.

4. Grundlegende Möglichkeiten zur Steuerung des Hochschulzugangs

Ein erfolgreiches Studium ist an vielfältige Voraussetzungen gebunden: auf individueller Ebene an die subjektiven Leistungsvoraussetzungen der StudienanfängerInnen, auf der Ebene der Hochschulen an die speziellen Anforderungen des Studienfaches und an die äußeren Rahmenbedingungen des Studiums. Betrachtet man ausschließlich die Voraussetzungen auf individueller Ebene, so sind die folgenden Bereiche von besonderem Gewicht:

- fachliche Kompetenzen (abruf- und anwendungsbereite Wissensbestände),
- kognitive Fähigkeiten,
- Neigungen, Begabungen, Interessen,
- Motivationen,
- methodische Kompetenzen,
- soziale Kompetenzen und
- Informationen über die Studienanforderungen.

Untersuchungen zum Studienabbruch belegen, dass die formal nicht erfolgreiche Beendigung eines Studiums unter anderem in Zusammenhang steht zu den formalen Studieneingangsleistungen (gemessen an den Abiturdurchschnittsnoten), den Motivationen und der Informiertheit über das Studium bei Studienbeginn (Heublein/Schmelzer/Sommer u.a. 2002). Die für jegliches Studium erforderlichen kognitiven Fähigkeiten, strukturiertes und logisches Denken korrespondieren in besonderer Weise mit mathematischen Kompetenzen, die sich auch in der Mathematik-Abiturnote ausdrücken (Deidesheimer Kreis 1997). Unabhängig von einzelnen Studienfächern zeigt der Leistungsnachweis in Mathematik bislang eine besonders hohe Prognosekraft für den Studienerfolg, aber auch die Durchschnittsnote der Reifeprüfung korrespondiert positiv mit den Studienergebnissen. Die besondere Relevanz der Mathematiknote für den allgemeinen Studienerfolg dürfte bei den Überlegungen zur Gestaltung des Hochschulzugangs bislang wohl eher vernachlässigt worden sein.

Die benannten Zusammenhänge sind aber nicht hinreichend, um daraus valide Prognosen für den Studienerfolg ableiten zu können. Dem steht entgegen, dass sich die oben angeführten sieben Voraussetzungsbereiche in sehr differenzierter Weise überlappen und damit auch partielle Defizite aufgefangen und kompensiert werden können. Beispielsweise können einerseits hochmotivierte, interessierte und informierte StudienanfängerInnen bestehende Lücken in den Wissensbeständen zügig füllen; andererseits müssen Studierende mit hohen Wissensbeständen nicht zwangsläufig erfolgreich sein, wenn sie das Studienfach z.B. kaum interessiert.

Die Diskussion einzelner Modelle aus handlungsorientierter Perspektive erfordert gleichwohl die Berücksichtigung der äußeren Rahmenbedingungen, Erfordernisse und Konsequenzen, um damit die praktische Tauglichkeit zu kalkulieren. Dazu sei zunächst das theoretisch mögliche Spektrum des freien, direkt und indirekt gesteuerten Hochschulzugangs nach Verfahrensformen, zeitlichen Perspektiven und Gegenstand von Modellen eines passfähigeren Hochschulzugangs benannt.

4.1 Formal freier Hochschulzugang

Ein absolut freier Zugang zu den Hochschulen – mit Verweis auf das Grundgesetz der Bundesrepublik mitunter suggeriert – existiert de facto nicht. Ein solcher absolut freier Zugang würde bedeuten, dass jeder Bürger, unabhängig von seinen Wissensbeständen und Kompetenzen, seinen formalen Bildungsabschlüssen, seinem Alter u.a.m. ein Studium seiner Wahl ohne jegliche Einschränkungen nach Hochschulart, Hochschulort sowie Studienfach aufnehmen könnte. Bereits bei dieser Vorstellung wird deutlich, dass eine solche Freiheit kontraproduktiv wäre – sowohl für die Individuen als auch für die Hochschulen, da es außerordentlich schwierig sein dürfte, eine Passfähigkeit zwischen individuellen Bildungsinteressen und Leistungsanforderungen der Hochschule herzustellen. Hohe „drop-out-Quoten“ würden diese absolute Freiheit in individuelle und gesellschaftliche Misserfolge umkehren und können damit per se nicht im Interesse der Beteiligten sein.

Um solche Misserfolge zu verhindern, ist auch der formal freie Hochschulzugang an Voraussetzungen gebunden. Diese Voraussetzungen bestehen in Deutschland in der Regel im Nachweis bestimmter formaler Bildungsabschlüsse bzw. Kompetenzen (z.B. Hochschulreife, berufliche Abschlüsse, berufliche Erfahrungen). Die Möglichkeit des so genannten freien Zugangs zu den Hochschulen beschränkt sich damit bereits auf eine begrenzte Klientel. Auch der Zugang zu Abiturbildung stellt sich formal zwar ebenfalls frei dar, ist jedoch letztlich vom Willen der Kinder und ihrer Eltern abhängig. Tatsächlich wird der Zugang zu Abiturbildung aber indirekt gesteuert und beeinflusst, z.B. durch soziale Bedingungen. Der formal freie Zugang bedeutet damit immer auch nur eine relative Freiheit, schließlich kann er – wie empirische Erfahrungen zeigen – soziale Selektion ausprägen statt reduzieren.

4.2 Indirekte Passung beim Hochschulzugang

Eine indirekte Passung beim Hochschulzugang erfolgt typischerweise unbewusst durch Selbstselektion anhand natürlicher und/oder sozialer Bedingungen im Umfeld der potentiellen StudienanfängerInnen und im Umfeld der Hochschulen. Zu diesen Bedingungen zählen:

- die vorgelagerten Bildungswege im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen hinsichtlich ihrer systemischen Struktur, regionalen Zugängigkeit, sozialen Akzeptanz in der Bevölkerung, hinsichtlich der inhaltlichen, methodischen und sozialen Konzepte sowie Ergebnisse an den einzelnen Bildungseinrichtungen usw.,
- die Arbeitsmarktbedingungen und Wirtschaftsstrukturen im näheren und weiteren Umfeld hinsichtlich der fachlichen Ausprägung, der erwarteten Bedarfe, der Akzeptanz in der Bevölkerung, möglicher perspektivischer Entwicklungen usw.,
- die Attraktivität einzelner Regionen aufgrund der Landschaft, klimatischen Verhältnisse, Infrastruktur, Freizeit- und Kulturangebote, Mentalität der Bevölkerung usw.,
- die finanziellen Bedingungen und Erfordernisse eines Studiums wie Lebenshaltungskosten, Stipendienmöglichkeiten, Studiengebühren, Darlehens- und Rückzahlkonditionen, Verdienstmöglichkeiten durch Jobben usw.,
- die Wirksamkeit der Medien in ihrer Darstellung über den Studienalltag, über die Berufswelt (z.B. überdurchschnittliche Präsenz von Filmen mit Designern, Ärzten,) usw.,

- die Leistungsfähigkeit (tatsächliche und angenommene) der Hochschulen, deren Ruf und Ansehen, deren Bekanntheitsgrad aufgrund des Alters oder subjektiv durch persönliche Wahrnehmung, bauliche Attraktivität der Hochschulen usw. und
- die Sozialisation durch die Herkunftsfamilie, damit durch Bildungsstand und Beruf der Eltern, durch deren soziale Position, Werte, Habitus usw.

Diese Bedingungen wirken wesentlich nachhaltiger auf den Hochschulzugang, als dies oftmals einzelnen Instrumenten zur Studienwerbung zugeschrieben wird. So dürfte die um das Jahr 2000/01 sprunghaft gestiegene Nachfrage nach Studienplätzen in der Informatik primär auf die in den Medien öffentlich geführte Debatte um die Einführung der Greencard für Informatiker zurückzuführen sein. Diese Debatte steuerte stärker, als dies vermutlich über gezielt dafür entwickelte Instrumente, z.B. verstärkte Informatikkurse an den Schulen bei hohem materiellem und personellem Einsatz, hätte erreicht werden können. Wiederholt belegt ist auch starke Einfluss der sozialen Herkunft der potentiellen StudienanfängerInnen auf den Zugang zu Bildung. Selbst jahrzehntelange Bemühungen in der DDR, dem durch massive Gegensteuerung zu begegnen und damit zumindest Kindern aus eher bildungsferneren sozialen Schichten den Zugang an die Hochschulen bedeutend zu erleichtern, erwiesen sich als nur begrenzt wirksam (Bathke 1993).

Mit Blick auf eine direkte Passung beim Hochschulzugang gilt es, auch die indirekten Einflüsse zu berücksichtigen. So ist davon auszugehen, dass die vorhandenen Kompetenzen, Motivationen, Neigungen bereits das Ergebnis indirekter Steuerung sind, die in der Mehrheit sehr manifest sind. Indirekte Passung und Selbstselektion der StudienbewerberInnen stehen damit in enger Beziehung.

4.3 Direkte Passung beim Hochschulzugang

Eine direkte Passung beim Hochschulzugang besteht dann, wenn bestimmte Instrumente und Prozesse gezielt entwickelt und eingesetzt werden, um den Zugang zu den Hochschulen zu kanalisieren. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit, zwischen Interessen der StudienanfängerInnen, Interessen der Hochschulen, der Wirtschaft und des Staates. Theoretisch ist eine Vielfalt an Instrumenten bzw. Verfahren denkbar. Sie lassen sich nach verschiedenen Aspekten klassifizieren. Die direkte Passung geht einher mit gezielter Steuerung. Grundsätzlich lassen sich die Verfahren und Instrumente zur Steuerung des Hochschulzugangs nach unterschiedlichen Aspekten klassifizieren; folgende sind für Überlegungen zur Entwicklung von Steuerungsverfahren bzw. -instrumenten zur Erhöhung der Passfähigkeit beim Hochschulzugang insbesondere zu berücksichtigen:

Anliegen und Gegenstand:

Die mit jeglichem Steuerungsverfahren verbundenen Ziele bestimmen deren inhaltliche Ausrichtung, den zu wählenden Zeitpunkt und die Auswahl der geeignet scheinenden Methoden und Abläufe. Gegenstände und Anliegen von Steuerungsverfahren beim Hochschulzugang können u. a. sein:

- Quantitäten, indem z.B. die Anzahl der StudienanfängerInnen gesteigert, reduziert oder auf gleichem Niveau gehalten werden soll,
- regionale Herkunft, indem z.B. Studienberechtigte aus einzelnen Regionen bzw. Territorien in besonderer Weise für ein Studium interessiert werden sollen,
- regionale Verteilung, z.B. zum Abbau von „Studentenbergen“ in bestimmten Regionen, zur Lenkung von Studentenströmen in wirtschaftlich schwache Regionen usw.,
- Verteilung nach Hochschularten, z.B. zur höheren Inanspruchnahme von Fachhochschulen aufgrund der gestiegenen Bedarfe an praxisorientierten HochschulabsolventInnen,
- Studienfachwahl, indem dem absehbaren Überangebot bzw. Mangel an Absolventen bestimmter Studienfächer entgegengewirkt wird (z.B. verstärkte Orientierung auf Studienplätze in Mathematik, Naturwissenschaften, Ingenieurwesen),
- soziale Aspekte, indem z.B. Heranwachsende aus bildungsfernen Schichten bzw. Regionen stärker als die bildungsnah Sozialisierten an Hochschulbildung herangeführt werden; soziale Aspekte betreffen auch die differenzierte Unterstützung nach dem Geschlecht, nach gesundheitlichen oder finanziellen Voraussetzungen,
- qualitative Aspekte, indem der Hochschulzugang insgesamt oder differenziert nach Studienfächern oder Hochschulen an bestimmte qualitative Voraussetzungen gebunden wird.

Zeitliche Aspekte:

Die Wirksamkeit bestimmter Steuerungsverfahren hängt teilweise erheblich von der Wahl des richtigen Zeitpunkts bzw. -raums ab. Der Zeitraum sollte u.a. in Abhängigkeit von dem mit der Steuerung verbundenen Ziel, den altersmäßigen Voraussetzungen sowie den äußeren Rahmenbedingungen gewählt werden. Für den Hochschulzugang können solche Zeiträume u.a. sein

- erste Bildungswegentscheidung (z.B. bereits durch die Entscheidung für ein Gymnasium aufgrund der damit verbundenen Orientierung auf ein Studium),
- Sekundarstufe I (z.B. durch Angebote bzw. Wahl fakultative Lehrangebote),
- Sekundarstufe II (z.B. durch Wahl der Fächerschwerpunkte, durch Informationen und Beratungen an Hochschulen, Nutzung von Schnupperstudienangeboten, „Girls-days“, Sommerkursen, Tagen der offenen Tür an Hochschulen),
- Monate direkt vor der Studienbewerbung (z.B. durch Eignungstests für bestimmte Studienfächer, deren Ergebnis Bestandteil nachfolgender Studienbewerbung ist),
- Monate zwischen Studienbewerbung und Zulassung (z.B. mit den aktuellen Verteilungsverfahren durch die ZVS, durch Aufnahmegespräche, Feststellungsprüfungen für Berufserfahrene ohne Abitur),
- Monate nach Zulassung bzw. Immatrikulation (z.B. Probestudium).

Handlungsebenen:

Die Ebenen der Steuerung können ein- oder mehrdimensional sein. In der Mehrzahl wird eine Außen-/Fremdsteuerung eine interne/Selbststeuerung hervorrufen, indem eigene Positionen und Absichten im Ergebnis von Beratungen oder anhand von Prüfungsergebnissen überdacht, revidiert oder verfestigt werden. Fremdsteuerung kann aber auch ohne Wirkung auf der innere Ebene bleiben (z.B. bei Zwang und Druck), wie auch die Selbststeuerung ohne direkte Fremdsteuerung also vor allem über intrinsische Motive möglich ist. Interne und Außensteuerung bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit. In diesem Sinne ist zu unterscheiden zwischen:

- interner Steuerung (selbstbestimmt), z.B. Entwickeln von Studienwünschen im Ergebnis von eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen und
- Außensteuerung (fremdbestimmt), z.B. durch gezielte Beratungen, Informationen, Prüfungen.

Volumen :

Bezogen auf die Gesamtheit der potentiellen StudienanfängerInnen, können sich Steuerungsverfahren beziehen auf:

- die Gesamtheit der StudienbewerberInnen, z.B. wenn für alle gleiche Informationsmaterialien genutzt werden, alle (Zwangs-)Beratungen durchlaufen müssten oder über sämtliche Studienbewerbungen in einer ersten Zulassungsrunde zentral entschieden würde,
- die Teilmenge von StudienbewerberInnen, die aufgrund bestimmter Merkmale steuerungsrelevant erscheinen, z.B. BewerberInnen für überproportional nachgefragte Studienfächer, für Studienfächer mit speziellen Eignungserfordernissen (musikalische Begabung), sowie
- die Teilmenge von StudienbewerberInnen, bei denen die Passfähigkeit mit dem Studienwunsch zunächst nicht erkennbar ist (z.B. Berufserfahrene ohne formale Hochschulreife, aus fachfremden Berufen).

Steuerungsinstrumente können zentral oder dezentral, auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene zum Einsatz kommen. Für die Makroebene stehen z.B. die Verteilungsverfahren der ZVS, für die Mesoebene die örtlichen NC für ausgewählte Studienfächer an einzelnen Hochschulen, für die Mikroebene Auswahlgespräche mit StudienbewerberInnen in den Fachbereichen der Fakultäten. In Abhängigkeit von den verfolgten Anliegen, den Ebenen und dem Volumen sind möglich:

- einfache ungestufte Verfahren,
- horizontal kombinierte Verfahren ohne Zwischenauswahl,
- vertikal gestufte Verfahren nach dem Kaskadenprinzip (mit Zwischenauswahl nach einzelnen Phasen).

Hinsichtlich ihrer Formalisierung bewegen sich die Verfahren zwischen den Extremen

- stark formalisiert, d.h., die Steuerung erfolgt ausschließlich anhand der Übereinstimmung bestimmter Daten, und
- informell, d.h., die Steuerung erfolgt ohne formale Kriterien und ist stark subjektiv geprägt.

Kombinationen zwischen stark formalisierten und informellen Verfahren sind möglich. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Formalisierung der Verfahren der Zeitaufwand für die StudieninteressentInnen und die auswertenden Personen sinkt. Dem steht aber der absolute Zeitaufwand zur Entwicklung formalisierter Verfahren gegenüber, der erst in Relation zur Nutzerzahl Aussagen über den damit verbundenen Aufwand und deren Effizienz zulässt. Stark formalisierte Verfahren suggerieren den Anschein hoher Objektivität, da z.B. alle StudieninteressentInnen anhand einer „Messlatte“ auf ihre Passfähigkeit an den Studienanforderungen gemessen werden. Dabei besteht aber die Gefahr, dass gerade die auf sehr unterschiedlichen Bildungsbiographien basierenden spezifischen Kompetenzen einzelner InteressentInnen nur sehr bedingt zu erkennen sind. Demgegenüber gestatten informelle Verfahren eher individuell differenzierte Einschätzungen, bergen aber die Gefahr der Subjektivität und den Nachteil des hohen Zeitaufwands in sich.

In ihrer Verbindlichkeit variieren sie zwischen den Polen:

- uneingeschränkter Verbindlichkeit, z.B. definitive Ablehnung einer Studienbewerbung ohne Möglichkeit einer wiederholten Bewerbung, und
- Unverbindlichkeit, z.B. die Beratung und Informationen über Studienangebote einer bestimmten Hochschule.

Die Auswahl bzw. Modellierung von Verfahren zur Steigerung der Passfähigkeit beim Hochschulzugang steht, wenn auch nur vermittelt, in Beziehung zu dem dafür erforderlichen materiellen und personellen Aufwand. In Anbetracht der aktuellen Finanzlage an den Hochschulen kann es nur darum gehen, mit relativ geringem Aufwand möglichst sichere Passungen zu erzielen. Dazu erscheint eine bestimmte Professionalisierung der Verfahren und Akteure erforderlich. Perfektionismus der Verfahren bzw. Akteure ist nicht anzustreben – und das nicht nur wegen des dafür erforderlichen Aufwands. Vielmehr erscheinen sogar Varianzen und Spielräume im Rahmen einer grundsätzlichen Passfähigkeit eher wünschenswert. Erstrebenswert sind nicht „gleichgeschaltete, genormte“ StudienanfängerInnen sondern Persönlichkeiten mit individuellen Stärken im Rahmen einer grundsätzlichen breiten Übereinstimmung zu den Anforderungen des Studienfaches bzw. der Hochschule.

5. Ausgewählte empirische Erfahrungen aus Ansätzen zur Steuerung des Hochschulzugangs

Aus den in zurückliegenden Jahrzehnten bereits entwickelten, teilweise praktizierten und evaluierten Ansätzen zur differenzierten Zulassung zum Hochschulstudium liegen Erfahrungen vor, die bei der Entwicklung neuer Modelle berücksichtigt werden sollten. Die aktuellen Rahmenbedingungen – wie zunehmender internationaler Wettbewerb, stärkere Profilierung bei eingeschränkten Ressourcen – erfordern Konzepte, die nur bedingt denen früherer Jahre entsprechen können. Gleichwohl können die vorliegenden Erfahrungen dabei eine wesentliche Hilfe darstellen.

Allgemeine Studierfähigkeit

Es gibt keine für alle Fächer gleiche Studierfähigkeit. Allerdings bestand bis in die 70er Jahre die Vorstellung, dass StudienanfängerInnen sämtlicher Studienfächer über annähernd identische Voraussetzungen zur Bewältigung eines Studiums verfügen müssten. Der „Deidesheimer Kreis“ entwickelte, erprobte und evaluierte auf der Basis psychologischer Inventarien spezielle Instrumentarien zur Feststellung der Studierfähigkeit in unterschiedlichen Studienfächern. Im Ergebnis dessen machte er deutlich, dass es „die“ Studierfähigkeit nicht gibt (Köller/Baumert 2002). Bestimmte Kompetenzen werden aber trotzdem als eine unabdingbare, wenn auch nicht ausreichende Voraussetzung für jegliches Studium gesehen. Dazu zählen aus heutiger Sicht insbesondere die absolut sichere mündliche und schriftliche Beherrschung der Muttersprache und mindestens einer Fremdsprache, umfassende mathematische Kompetenzen, logisches und analytisches Denken, grundlegende wissenschaftlich-methodische Arbeitstechniken, hohe Selbstständigkeit und Selbststeuerungskompetenz, fachlich orientierte Wissbegierde auf der Grundlage eines komplexen Gesellschaftsverständnis.

Spezifische Studierfähigkeit

Die Anforderungen an die Kompetenzen zum Studium einzelner Fächer differieren. Die starke Unterschiedlichkeit der Anforderungen nach Studienfächern, die Notwendigkeit fächerspezifischer Anforderungen gegenüber allgemeinen Studienanforderungen konnte empirisch bereits mit den aufwändigen Testverfahren für die medizinischen Studiengänge (TMS) in den 80er Jahren belegt werden (Köller/Baumert 2002). Auch jüngere Untersuchungen (90er Jahre) in Ergänzung der TIMSS-Untersuchungen¹⁵ zu Mathematik und Physik bestätigten diese Fächerspezifität in ausgeprägter Weise. Allein die erforderlichen Kompetenzen in Verbindung mit Mathematik und Physik variieren stark zwischen den einzelnen Studienfächern. In diesem Sinne beinhaltet eine spezifische Studierfähigkeit ausgewählte einzelne Kompetenzen für unterschiedliche Studienfächer.

¹⁵ Third International Mathematics and Science Study.

Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung

Die Durchschnittsnote des Abiturs besaß und besitzt national und international noch immer die höchste durchschnittliche Prognosekraft für den Studienerfolg (Baron-Boldt 1989: 91 ff.; Fries 2002: 30 ff.). Dabei ist bekannt, dass die Bewertung gleicher Leistungen allein von Bundesland zu Bundesland, von Schule zu Schule, von Lehrer zu Lehrer stark variiert.¹⁶ Das verweist schon auf die innerdeutsche Vergleichbarkeitsproblematik und scheint zunächst gegen den Prognosewert der Durchschnittsnote für den Studienerfolg zu sprechen. Für die USA wurde beispielsweise eine mittlere Korrelation zwischen Durchschnittsnote und Studienprüfungen von $r = 0,41$ bis $0,53$, für Deutschland eine geringere mit $r = 0,35$ ermittelt (Köller/Baumert 2002: 15). Trotzdem sind auch in Deutschland die durchschnittlichen Abiturnoten relevant für den Studienerfolg. Zumindest guten durchschnittlichen Abiturnoten kann danach auch ein höheres Passfähigkeits-Potential für unterschiedliche Studienanforderungen zugesprochen werden, bedingt durch die damit erworbenen Fähigkeiten des Kompetenztransfers.

Fachnoten

Der Zusammenhang zwischen den Noten einzelner Schulfächer und dem Erfolg in einem bestimmten Studienfach zeigte sich in mehreren Untersuchungen nur als relativ schwach gegenüber dem Zusammenhang zu den durchschnittlichen Abiturnoten (Baron-Boldt 1989: 99). Trotzdem wird das Modell der nach Studienfächern gewichteten Bewertung einzelner Abiturnoten wiederholt kontrovers diskutiert. *Köller/Baumert* schätzen unter Bezugnahme sowohl auf deutsche als auch auf amerikanischen Untersuchungen ein, dass sich zwar einzelne Schulnoten erheblich hinsichtlich ihrer Prognosefähigkeit unterscheiden, gleichwohl die der Abitur-Durchschnittsnote nicht erreicht wird (Köller/Baumert 2002: 17). Inwieweit das allerdings so direkt gegenüber zu stellen ist, scheint zumindest offen. Denn Fachnoten können nicht das gesamte in der gymnasialen Oberstufe erworbene Kompetenzspektrum (also auch die unterschiedlichen methodischen und sozialen Kompetenzen) abbilden, sondern primär spezielle fachliche und methodische Kompetenzen. Insofern scheinen die registrierten Unterschiede auch logisch, begründen aber nicht hinreichend eine Ablehnung gewichteter Fachnoten unter Berücksichtigung der Abitur-Durchschnittsnote.

Fachnoten Mathematik und Physik

Neben der Abiturdurchschnittsnote erweist sich die Mathematiknote, gefolgt von der Physiknote, von höchster Prognosekraft für den Studienerfolg in sämtlichen Studienfächern (Baron-Boldt 1989: 99). Auch TIMSS-Nachfolgeuntersuchungen bestätigten dies trotz der gleichzeitig belegten Spezifik nach Studienfächern. Der Zusammenhang zu den Studienleistungen in sämtlichen Studienfächern spricht dafür, dass in Mathematik und Physik – neben fachlichen Kompetenzen – wie

¹⁶ Die jüngste Auswertung der PISA-Ergebnisse ergab allein im Bundesland Berlin deutliche Unterschiede zwischen westlichen und östlichen Stadtbezirken zugunsten letzterer, gleichzeitig aber eine bei gleichen Leistungen bis zu zwei Zensurengraden bessere Benotung als z.B. im Freistaat Bayern (Literatur).

in keinem anderen Fach kognitiv-theoretische Fähigkeiten (Baron-Boldt 1989: 99), logisches und strukturiertes Denken erworben werden. Das begründet die besondere Relevanz mathematisch-physikalischer Kompetenzen im Sinne allgemeiner Studierfähigkeit.

In der Konsequenz schiene es diskutabel, die Abitur-Durchschnittsnoten eher als Kompetenzbündel, die Mathematik- und Physiknoten primär als logisches, strukturiertes abstraktes Denkvermögen und die Noten weiterer Fächer eher als ausgewählte fachliche Kompetenzen zu interpretieren. *Baron-Boldt* verweist in umfangreichen metaanalytischen Untersuchungen zur Validität der Schulabschlussnoten für den Studienerfolg darauf, dass sich diese Befunde auch mit Ergebnissen entsprechender Untersuchungen in Amerika decken (Baron-Boldt 1989: 99).

Leistungskurse

Zwischen den in der gymnasialen Oberstufe gewählten Leistungskursen und dem Studienerfolg besteht dann ein unmittelbarer Zusammenhang, wenn die Leistungskurse in Beziehung zu dem Studienfach stehen. Das ist sowohl der Fall, wenn sie inhaltlich identisch sind (z.B. Studienfach Physik und Leistungskurs Physik) als auch, wenn sie inhaltlich eng korrespondieren (z.B. Studienfach Elektrotechnik und Leistungskurse Mathematik bzw. Physik). Die in Leistungskursen entwickelten methodischen Fähigkeiten, die Selbstständigkeit im Denken und Handeln tragen tendenziell zum Studienerfolg bei – selbst dann, wenn die inhaltlichen Beziehungen nur schwach sind. Diese Fähigkeiten können als Studienpropädeutik bzw. allgemeine Studierfähigkeit verstanden werden. Der Studienerfolg ist dagegen am geringsten, wenn keine Leistungskurse gewählt werden können. Diese empirischen Befunde sind auch ein Beleg für den nach wie vor hohen Wert des Abiturs, da die Zensuren aus den Leistungskursen darin mit besonderer Gewichtung einfließen (Fries 2002: 49 ff.).

Testverfahren – übergreifende Kompetenzen

Testverfahren, die in erster Linie auf außerfachliche Kompetenzen abheben, werden auch als Studierfähigkeitstests bezeichnet. Sie sollen intellektuelle Fähigkeiten messen und überlappen sich damit partiell mit allgemeinen Intelligenztests (Trost 2003: 13). Der spezifische Zuschnitt der Testverfahren zur Messung außerfachlicher studienrelevanter Kompetenzen lassen Studierfähigkeitstest geeigneter erscheinen als Verfahren zur Messung allgemeiner Intelligenz. Erfahrungen aus unterschiedlichen Testverfahren zeigen einen Zusammenhang zwischen den Testresultaten und dem Studienerfolg. Allerdings ist dieser Zusammenhang offenbar geringer als der zu den Abiturdurchschnittsnoten, zu denen Befunde aus Deutschland und Amerika analysiert wurden (Baron-Boldt 1989: 114; Trost 2003: 39).

Testverfahren sind in der Regel trainierbar, damit verlieren sie an Objektivität. Zur Minimierung von Trainingseffekten sind Wiederholungen von Testverfahren in unterschiedlichen Jahrgängen auszuschließen, das erfolgte auch bei den in Deutschland praktizierten Verfahren der 80er/90er Jahre. Das ging einher mit hohen personellen und materiellen Aufwendungen, selbst wenn diese bei größeren Gruppen und elektronischen Auswertungsverfahren reduziert werden können (Trost 2003: 40). Vor diesem Hintergrund dürften solche Testverfahren in der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation nur in Ausnahmen realisierbar sein.

Testverfahren – studienfachbezogene Kompetenzen

Neben den Auswahltestverfahren (TMS) für medizinische Studiengänge (Human-, Veterinär- und Zahnmedizin) – von 1986 bis 1997 in Deutschland fester Bestandteil des Auswahlverfahrens für diese Studiengänge – wurden für weitere Studienfelder Testverfahren entwickelt. Solche studienfeldbezogenen Beratungstests (für Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik/Informatik, Medienwissenschaften, Pharmazie, Philologien, Rechtswissenschaften) tragen unterstützenden Charakter für die Studienentscheidung und dienen in erster Linie der Transparenz der Studienanforderungen vor der Studienaufnahme. Diese Testverfahren wurden einzeln evaluiert, am umfangreichsten für medizinische Studiengänge.¹⁷ In der Gegenüberstellung zwischen Studierenden, die 1.) allein durch Testleistung, 2.) durch Kombination von Abiturdurchschnittsnoten und Testergebnis, 3.) nur anhand von Wartezeiten, 4.) nur durch Härtefall-Vorabquoten und 5) nur über ein Auswahlgespräch zugelassen wurden, zeigte sich bei unterschiedlichen Erfolgskriterien eine Überlegenheit von 2. (Kombination von Abiturdurchschnittsnoten und Testergebnis), gefolgt von 1. (nur Testergebnis). Das betrifft die Kürze der Studiendauer bis zum ersten Anlauf der Ärztlichen Vorprüfung, deren Bestehensquote (schriftlich und mündlich) und das dabei erreichte Ergebnis (Trost/Blum/Fay u.a. 1998: 57 ff.). Ein Optimum an prädikativer Relevanz wird teilweise auch der Kombination von Abiturdurchschnittsnote mit studienfeldbezogenen Studierfähigkeitstests zugesprochen (Baron-Boldt 1989: 120).

Detailliertere Befunde belegen schließlich noch die unterschiedliche prognostische Relevanz einzelner Testteile bzw. Testaufgaben. Das verweist darauf, dass Test- und Auswahlverfahren sehr studiengangsspezifisch angelegt sein müssen, um tatsächlich prognosetauglich zu sein. Die Tatsache, dass diese und ähnliche Testverfahren kaum noch genutzt werden, liegt in dem ungünstigen Aufwand-Nutzen-Verhältnis. Die Entwicklungs-, Einsatz-, Auswertungs- und Evaluierungsaufwendungen werden höher bewertet als der Mehrgewinn an Sicherheit über den Studienerfolg gegenüber den Abiturdurchschnittsnoten. Die Weiter- oder Neuentwicklung dürfte gegenwärtig nur in Ausnahmefällen in Frage kommen.

Empfehlenswert scheint dagegen die breite Zugänglichkeit solcher Testverfahren für eine Selbst-Überprüfung und damit Selbststeuerung der StudieninteressentInnen hinsichtlich ihrer Passfähigkeit mit grundlegenden Studienanforderungen in einzelnen Studienfächern bzw. Fächergruppen zu sein. Die besonderen Profile an den einzelnen Hochschulen würden dabei aber nur schwerlich Eingang finden bzw. bedürften der Entwicklung spezifischer Testverfahren.

Auswahlgespräche

Auswahlgespräche weisen gegenüber den Abiturdurchschnittsnoten und Tests eine deutlich geringere Prognosekraft aus ($r = \text{ca. } 0,20$) (Trost 2003: 39). Im Vergleich zu Studierenden, die anhand anderer Kriterien die Studienzulassung erhielten, erwiesen sich die Studienerfolge der über Auswahlgespräche Zugelassenen – gemessen an der Studiendauer, Bestehensquote und schriftlicher Leistung bei der Ärztlichen Vorprüfung – als ungünstiger. Die mündlichen Prüfungsleistungen waren dagegen besser (Trost/Klieme/Naules 1997: 57 ff.). Offenbar sind es vorrangig

¹⁷ Mit dem TMS wurden über elf Jahre etwa 300 000 Personen obligatorisch getestet.

besondere sprachliche Kompetenzen, mit denen diese Studierenden sowohl bei der Auswahl als auch bei den mündlichen Prüfungen gewinnen. Als alleiniges Mittel zur Auswahl von StudienanfängerInnen scheinen Auswahlgespräche damit nur begrenzt geeignet. Bewährt haben sie sich aber zur Unterstützung der individuellen Studienentscheidung, indem sich die StudieninteressentInnen in Vorbereitung darauf sehr intensiv mit den Studienanforderungen und -bedingungen an einer Hochschule beschäftigen. Diese Auseinandersetzung unterstützt bei einem Teil die Studieninformation, stärkt die Studienmotivation – und kann damit zum Studienerfolg beitragen. Bei einem anderen Teil führt das auch zur Ablehnung des ursprünglichen Studienwunsches (Selbstselektion) und verhindert damit ein eher erfolgloses Studium (Lewin 2001). Auch das ist ein positiver Effekt von Auswahlgesprächen.

Objektive und subjektive Affinitäten

Die Bewältigung der Studienanforderungen korrespondiert primär mit der subjektiven Affinität zum gewählten Studienfach, erst sekundär mit der Homogenität der Voraussetzungen bzw. deren objektiver Affinität zu Studienanforderungen. Das ist ein Ergebnis von Untersuchungen, bei denen subjektive Affinität (Nähe und Distanz zu einem Fach) und objektive Affinität (Nähe einzelner Schulfächer zu Studienfächern) – vereinfacht ausgedrückt – gegenübergestellt wurden. Statt statischer Testleistungen (z.B. Studieneingangstests) im Sinne objektiver Affinität erwiesen sich Einstellungen, Motivationen und Interessen im Sinne subjektiver Affinität von höherer Bedeutung für die Bewältigung der Studienanforderungen in der Studieneingangsphase. Diese subjektive Affinität kann mit didaktischen Mitteln erzeugt bzw. gefördert werden (Welzel 1985: 69 ff.). Didaktisch-pädagogische Ansätze der Begleitung des Studienbeginns zielen auf eine Unterstützung der Übergänge zwischen Schule und Hochschule, sind eher prozess- denn systemorientiert angelegt.

Sicherheit der Studienentscheidung

Die Sicherheit der Studienentscheidung erwies sich ebenfalls als ein wesentlicher Einflussfaktor für den Studienerfolg, gemessen an den Studienabbrecherquoten (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Basis einer sicheren Studienentscheidung sind die grundlegende Informiertheit über ein Hochschulstudium und die konkreten Studienbedingungen sowie detailliertes Wissen über die fachspezifischen Anforderungen konkreter Studiengänge an unterschiedlichen Hochschulen. Dieses Wissen ermöglicht nicht nur eine kompetente Studienentscheidung, sondern ist auch Voraussetzung für eine hohe Studienmotivation. Das bestätigt den hohen Stellenwert der Berufs- und Studienberatung, bereits beim Übergang in die Sekundarstufe, bei der Studienwahl, während des Studiums bis hin zum Studienabschluss. Als herausragend für die Sicherheit der Studienentscheidung erwiesen sich Beratungen mit Hochschullehrern und Studierenden (Lewin/Heublein/Schreiber u.a. 1997). Eine Erweiterung und Intensivierung des frühzeitigen Dialogs zwischen StudieninteressentInnen und Vertretern der Hochschule ließe mehr sicherere Studienentscheidungen erwarten. Das deckt sich mit Erfahrungen zu den Auswahlgesprächen und zum Verhältnis zwischen objektiver und subjektiver Affinität (s. o.).

Formell und informell erworbene Kompetenzen

Das Konzept des lebenslangen Lernens geht u.a. davon aus, dass sich formelle und informelle Bildungsprozesse ein Leben lang einander ergänzen. Das schließt die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, die Anerkennung und Anrechnung von informellen bzw. auf unterschiedlichen Bildungswegen erworbenen Kompetenzen auch für den Hochschulzugang mit ein. Die bis dato starke Bindung des Hochschulzugangs an formell erworbene Kompetenzen – an Gymnasien und anderen zur Studienberechtigung führenden Bildungseinrichtungen – widerspricht dem Ansatz des lebenslangen Lernens. Zugang zu Hochschulbildung muss in stärkerem Maße auch anhand der in anderen Zusammenhängen formell oder informell erworbenen Kompetenzen möglich sein. Dafür sind Auswahlverfahren erforderlich, die nicht an den Abiturleistungen orientiert sind, gleichzeitig aber allgemeine und studiengangsspezifische Anforderungen ausdrücken. Bisher wird das in den einzelnen Ländern in sehr differenzierter Weise (Probestudium, Zulassungsprüfung, Eignungsfeststellung, Portfolios, Auswahlgespräche) praktiziert. Grundsätzlich gilt als bewiesen, dass die so ausgewählten Studierenden im Studium ähnlich erfolgreich sind wie ihre Kommilitonen. Detaillierte aktuelle Evaluierungen der einzelnen Verfahren stehen aber aus und sind angesichts der geringen Fallzahlen und geringen Vergleichbarkeit auch kaum zu erwarten. Erfahrungsberichte verweisen aber zumindest übereinstimmend auf analoge Studienerfolge, die besonders hohe Motivation, Leistungsbereitschaft und allgemeine Kompetenz dieser Studierenden als Prädiktor für den Studienerfolg (Reibstein 1987: 250 ff.).

Fließende Übergänge zwischen Schulbildung und Hochschulbildung

Colleges, Vorkurse, Brückenkurse, Einführungskurse, Schnupper- und Probestudien u.ä. verfolgen trotz unterschiedlicher Formen, Dauer und inhaltlich-fachlicher Ausrichtung das Anliegen, den Studienbeginn als eine Phase der didaktisch gezielten, allmählichen Präzisierung und Steigerung der Anforderungen bewusst zu gestalten. Mit unterschiedlichen Formen bestätigte sich, dass es damit gelingt, ein höheres Maß an Passfähigkeit zu erzeugen bzw. StudieninteressentInnen im Sinne von Selbstselektion eine kompetentere Entscheidung für/gegen ein bestimmtes Studium zu ermöglichen. Auch die jahrzehntelangen Erfahrungen der Collegestufe an der Universität Bielefeld machen deutlich, dass es mit hochschuldidaktischen Mitteln gelingt, auch sehr unterschiedliche Voraussetzungen einzelner Studieninteressenten produktiv zu nutzen (Huber 2001: 242 ff.). Auf die Tagfähigkeit einer von didaktisch qualifizierten Hochschullehrern direkt an den Hochschulen durchgeführten Vorbereitung auf ein Studium verweisen auch die Erfahrungen mit den einjährigen Vorkursen für Nichtabiturienten an den Hochschulen der DDR (Lischka 1991). Das spricht für begleitete Probestudien bzw. ein didaktisch begleitetes Grundstudium und verweist damit auf die historischen Anfänge des Hochschulzugangs – die Artistenfakultäten an den mittelalterlichen Fakultäten. Auch dabei stehen im Sinne von Passfähigkeit die Sicherheit der Studienentscheidung und die Befähigung zum Studium im Vordergrund.

6. Aktuelle Zustandsanalyse

6.1 Vergabe von Studienplätzen durch die ZVS

Die aktuellen Debatten um den Hochschulzugang setzen sich auch – mitunter in sehr populistischer Weise – mit der derzeitigen und künftigen Rolle der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen Dortmund (ZVS). Deren historische Funktion und ihre derzeitige Aufgabe werden dabei nicht immer richtig bewertet.

Nach aktuellem Recht berechtigt das Abitur grundsätzlich zur Aufnahme eines Studiums¹⁸ – unter Berücksichtigung der Ausbildungskapazitäten in den jeweiligen Studiengängen an den entsprechenden Hochschulen. Die Studienplatzkapazitäten und die davon abgeleiteten Zulassungszahlen werden durch das entsprechende Landesrecht geregelt.

Für jene Studiengänge, für die an mehreren Hochschulorten eine Begrenzung der StudienanfängerInnenzahlen aufgrund ungenügender Kapazitäten (gemessen an der Relation zwischen den Bewerberzahlen und den vorhandenen Studienplätzen der Vorjahre) für erforderlich gilt, kann die von den Ländern eingerichtete ZVS die Studienplätze vergeben (Staatsvertrag 1999). Eingang in dieses Verfahren finden Studiengänge, für die bundes- oder landesweit bzw. auch nur örtlich eine begrenzte Ausbildungskapazität besteht (Numerus-clausus-Studiengänge). Daraus abgeleitet werden zwei Verfahrensweisen praktiziert.

Erstens: Die Vergabe der Studienplätze nach dem *Verteilungsverfahren*, wenn die Gesamtzahl der verfügbaren Studienplätze zwar für die Bewerber ausreicht, die einzelnen Hochschulen jedoch nicht adäquat nachgefragt werden. „Dabei werden die Studienplätze nach den Ortswünschen der Bewerber und erforderlichenfalls nach dem Grad der Qualifikation, im übrigen vor allem nach den für die Ortswahl maßgebenden sozialen, insbesondere familiären und wirtschaftlichen Gründen vergeben.“ (Sandfuchs 2000: 129)

Zweitens: Die Vergabe nach dem *Auswahlverfahren*, wenn die Nachfrage die Gesamtzahl der verfügbaren Studienplätze übersteigt (vgl. 6. HRGÄndG 2002). Der Gesetzgeber sieht zwei Modelle des Auswahlverfahrens vor. Das *allgemeine Auswahlverfahren* kommt zur Anwendung, wenn die für die StudienanfängerInnen verfügbaren Studienplätze unter Beachtung „der von den Bewerbern angegebenen Rangfolge ihrer Studienwünsche vergeben werden.“ (Sandfuchs 2000: 129) Von der ZVS wird unter den StudienbewerberInnen eine Auswahl nach Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, Wartezeit und nach Landesquoten durchgeführt. Eine festgelegte Anzahl von Studienplätzen (drei Zehntel) ist für bestimmte BewerberInnen (beispielsweise ausländische StudienbewerberInnen) vorgesehen. Bundesweit sind derzeit sechs Studiengänge

¹⁸ Darüber hinaus regelt das Landesrecht, in welchem Maße in der beruflichen Bildung erworbene Qualifikationen als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt werden. Diese Regelungen sind häufig den Landeskindern vorbehalten und in anderen Bundesländern nur eingeschränkt gültig.

(Betriebswirtschaft, Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie und Zahnmedizin) an Universitäten in das allgemeine Auswahlverfahren einbezogen. Dazu kommen noch 13 weitere Universitäts-¹⁹ und 11 Fachhochschulstudiengänge²⁰ an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Die ZVS informiert online (vgl. www.zvs.de) darüber, welche Studiengänge bundesweit mit einem NC versehen sind. Im Wintersemester 2001/2002 haben noch rund 16 Prozent der StudienanfängerInnen ihren Studienplatz über die ZVS gefunden. Im folgenden Wintersemester 2002/2003 war der Anteil der StudienanfängerInnen, die über die ZVS ihren Studienplatz erhielten, auf 11 Prozent gesunken²¹.

In jenen Studiengängen, in denen nach Festlegung der ZVS die Durchführung des allgemeinen Auswahlverfahrens unvertretbar hohe Anforderungen an den Grad der Qualifikation stellen würde, soll nach § 33 HRG ein *besonderes Auswahlverfahren* stattfinden. Dabei werden die Studienplätze überwiegend nach der Hochschulzugangsberechtigung und nach dem Ergebnis eines Feststellungsverfahrens vergeben. Bestandteil dessen soll ein von den Hochschulen durchzuführendes Auswahlgespräch sein, bei dem vor allem die Motivation und Eignung für das angestrebte Studium und den beabsichtigten Beruf Kriterien sind. Wie im allgemeinen Auswahlverfahren sind auch beim besonderen Auswahlverfahren bis zu drei Zehntel der Studienplätze für bestimmte BewerberInnengruppen vorzuhalten.

Im Ergebnis der seit Mitte der neunziger Jahre wiederholt geforderten größeren Einflussnahme der Hochschulen auf die Auswahl ihrer Studienanfänger, reagierte der Gesetzgeber. 1999 erhielten die Hochschulen die Möglichkeit, für 20 Prozent der Studienplätze in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen eigene Auswahlverfahren durchzuführen (vgl. HRG § 32 Absatz 3 Ziff. 2 b). Die jeweilige Hochschule vergibt die Studienplätze:

- „aa) nach dem Grad der Qualifikation ...,
- bb) nach dem Ergebnis eines von der Hochschule durchgeführten Gesprächs mit den BewerberInnen, das Aufschluss über die Motivation und Eingang der BewerberInnen für das gewählte Studium und den angestrebten Beruf geben soll,
- cc) nach der Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit vor oder nach Erwerb der Qualifikation...,
- dd) auf Grund einer Verbindung von Maßstäben nach den Doppelbuchstaben aa bis cc.“ (6. HRGÄndG 2002: S. 11)

¹⁹ Von der ZVS wurden Studienbewerber zum Wintersemester 2003/2004 in folgenden NC-Studiengängen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen zugelassen: Geographie, Heilpädagogik/Rehabilitationspädagogik, Kunstgeschichte im Hauptfach, Kunstgeschichte im Nebenfach, Lebensmittelchemie, Pädagogik, Pädagogik – wahlweise auch mit heilpädagogischer Ausrichtung, Rechtswissenschaft, Sportwissenschaft, Wirtschaftsinformatik sowie die Lehramtsstudiengänge Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen, Biologie an Gymnasien und Gesamtschulen und Lehramt für Sonderpädagogik. Die Studienplätze im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen werden im Verteilungsverfahren vergeben.

²⁰ Für die Fachhochschulstudiengänge Architektur ohne studiengangsbezogene Eignungsfeststellung, Betriebswirtschaft, Landespflege/Landschaftsarchitektur, Sozialarbeit, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Wirtschaft wurden die Studienplätze in Nordrhein-Westfalen durch die ZVS vergeben. Die integrierten Studiengänge Betriebswirtschaft, Lebensmittelchemie, Psychologie und Wirtschaftsinformatik werden gleichfalls im allgemeinen Auswahlverfahren durch die ZVS vergeben.

²¹ berechnet nach Angaben der ZVS

Wie empirische Untersuchungen der ZVS zeigen, war und ist die Akzeptanz derartiger hochschuleigener Auswahlverfahren an den Hochschulen sehr gering. (dpa 1999: 4). Die starke Zurückhaltung erklärt sich vor allem daraus, dass den Hochschulen nur ein nachrangiges Auswahlrecht bei 20 Prozent der StudienanfängerInnen in bundesweiten Numerus-clausus-Studiengängen eingeräumt wird (HRK 1998). Somit sind die Möglichkeiten, die leistungsstärksten AbiturientInnen selbst auszuwählen, stark eingeschränkt. Aus diesem Grund beschlossen die Länder weitere Regelungen, die vor allem das Instrument Hochschulquote²² wirkungslos machen. Dazu gehören unter anderem die Aufgabe des bis dato bestehenden Verbots, die Einzelnoten des Abiturzeugnisses zu gewichten (wie in § 32 Abs. 3 Ziff. 1 Satz 2 HRG vorgesehen.. Darüber hinaus sollen nach Abschluss der Hochschulverfahren keine ZVS-Nachrückverfahren durchgeführt werden, mit denen bereits im Auswahlverfahren abgelehnte BewerberInnen den Hochschulen doch noch zugewiesen werden können.

Der Beschluss des 186. Plenums der HRK vom 2. November 1998 soll die Autonomie der Hochschulen stärken, um künftig in Numerus-clausus-Studiengängen hochschuleigene Auswahlverfahren durchführen zu können. Den Hochschulen wäre es dann weitgehend freigestellt, Auswahlverfahren und -kriterien selbst zu bestimmen, die neben den im HRG genannten Auswahlgesprächen auch Testverfahren ermöglichen (HRK 1998).

Trotz der vorgenommenen Änderungen nahmen die Hochschulen auch diese Auswahlmöglichkeiten nur vereinzelt in Anspruch, sahen darin nur sehr begrenzte Chancen, tatsächlich die von ihnen gewünschten Studienanfänger auszuwählen. Die Debatten in den Hochschulen und Gremien hielten an. Einzelne Bundesländer ermöglichten daraufhin Modellprojekte zur Erprobung neuer Zulassungsmodelle in Vorbereitung veränderter Landesregelungen. Andere Bundesländer änderten wiederholt gesetzliche Grundlagen, um allen Hochschulen breitere Auswahlrecht einzuräumen.

Nach Änderungen des baden-württembergischen Landesrechts (MWKBW 2002) hat die Kultusministerkonferenz (KMK) am 6. März 2003 beschlossen, im Bundesrat eine Neuregelung der Hochschulzulassung durch eine entsprechende Änderung des HRG anzustreben (KMK 2003a), die bereits mit dem Wintersemester 2004/2005 in Kraft treten soll. Das wesentliche Ziel dieser Initiative besteht darin, das Selbstauswahlrecht der Hochschulen zu stärken und den Hochschulen eine Auswahl unter den Abiturbesten zu ermöglichen. Dazu werden zwei Modelle vorgeschlagen.

- Das erste Modell sieht vor, das Selbstauswahlrecht der Hochschulen dadurch zu stärken, dass sie 50 Prozent der StudienanfängerInnen selbst auswählen können²³ und dieses Recht hinsichtlich der Zuweisung von zu immatrikulierenden StudienanfängerInnen vor die ZVS tritt (Dallinger 2003: 358). Diese Regelung zielt vor allem darauf ab, dass von der Hochschule bereits abgelehnte BewerberInnen nicht doch noch durch ein Nachrückverfahren der ZVS eine Immatrikulation erhalten. Darüber hinaus sollen den Hochschulen im HRG keine Beschränkungen zur Gestaltung hochschuleigener Auswahlverfahren auferlegt werden. Das

²² „Die 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes sieht die Mitwirkung der Hochschulen bei der Auswahl von StudienbewerberInnen in Studiengängen, die dem Allgemeinen Auswahlverfahren der ZVS zugeordnet sind, vor (sogenannte Hochschulquote).“ (HRK 1998)

²³ Die Auswahl erfolgt dabei nach dem Grad der Eignung der StudienbewerberInnen für den gewählten Studiengang (KMK 2003b).

Modell sieht ferner vor, dass die ZVS weitere 25 Prozent der Studienplätze unter den Abiturbesten auswählen kann, wobei vor allem die Ortswünsche der Studienbewerber Berücksichtigung finden sollen. Die noch verbleibenden Studienplätze wären schließlich nach den Kriterien Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und Wartezeit zu vergeben.

- Das zweite Modell sieht vor, dass die ZVS 25 Prozent der Abiturbesten eine freie Wahl der Hochschule entsprechend ihren Ortswünschen ermöglicht. An den Hochschulen werden 25 Prozent der Studienplätze für die Abiturbesten vorgehalten und weitere 25 Prozent kann die Hochschule selbst durch eigene Auswahlverfahren rekrutieren. Die verbleibenden Studienplätze vergibt die ZVS nach den Kriterien Durchschnittsnote und Wartezeit. Beide Modelle gehen davon aus, dass die Quoten für die Zulassung nach Schulqualifikation und Wartezeit Berücksichtigung finden. Nach Meinung der Kultusministerkonferenz sollte es den Ländern vorbehalten bleiben, welches der beiden Modelle präferiert wird.

Mit diesen Angeboten soll vor allem die Autonomie jener Hochschulen gestärkt werden, die eine Selbstauswahl der StudienanfängerInnen für bundesweite Numerus-clausus-Studiengänge durch die Hochschule befürworten (vgl. Dallinger 2003: 359). Umfassende und nachhaltige Veränderungen des Auswahlrechts der Hochschulen – etwa wie in den USA oder Großbritannien – würden sich daraus aber noch nicht ergeben. Dazu müsste den Hochschulen das Recht eingeräumt werden, auch jenseits von bundesweiten NC-Studiengängen ihr Auswahlrecht wahrzunehmen. Gegenwärtig ist dies lediglich für Studiengänge an Musik- und Kunsthochschulen sowie an Sporthochschulen und bei einzelnen Lehramtsstudiengängen der Fall.

Vermutlich sind es genau diese Ausnahmen, die die Landesregierungen in Bayern und Baden-Württemberg dazu nutzen, um die Ausweitung des Auswahlrechts der Hochschulen auf örtliche NC-Studiengänge zu legitimieren. Bislang folgen die Überlegungen und Ansätze zur Stärkung des Auswahlrechts der Hochschulen primär der Logik, die in einzelnen Fächern zentrale Vergabe von Studienplätzen aufzubrechen, um in stärkerem Maß ihrer Profilierung Rechnung zu tragen. Das Erfordernis der Profilierung steht aber auch vor jenen Fakultäten/Fachbereichen, zu denen heute eine – bis auf das Abitur – völlig freie Einschreibung möglich ist. Damit stellt sich das Problem, dass die Profilierungsmöglichkeiten und die Wettbewerbsfähigkeit solcher Fakultäten/Fachbereiche in der Folge fehlender Auswahlrechte künftig geschwächt würden.

6.2 Neuregelungen des Hochschulzuges durch Änderungen im Landesrecht

6.2.1 Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg hat bereits vor Änderung des Bundesrechtes in seinem Landesrecht wesentliche Veränderungen vorgenommen (vgl. Dallinger 2003: 359). Mit dem Gesetz zur Änderung der auswahlrechtlichen Vorschriften im Hochschulbereich (MWKBW 2002) wird das

Ziel verfolgt, das Recht der Hochschulen zur Selbstauswahl ihrer Studierenden zu verbessern, um die Profilbildung und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen weiter zu stärken. Vorgesehen ist, dass bei örtlichen Numerus-clausus-Studiengängen²⁴ 90 Prozent der Studienplätze nach einem hochschuleigenen Auswahlverfahren²⁵ und die verbleibenden 10 Prozent der Studienplätze nach der Wartezeit auf Grundlage Artikel 13 Abs. 1 Nr. 2 Buchst. a des Staatsvertrages zu vergeben sind. Die Durchführung des Eignungsfeststellungsverfahrens liegt in der Verantwortung der Hochschule. Universitäten in Baden-Württemberg können die fachspezifische Eignung ihrer StudienbewerberInnen anhand folgender Merkmale feststellen:

1. „in der Hochschulzulassungsberechtigung ausgewiesene Leistungen in studiengangsspezifischen Fächern,
2. studiengangsspezifische Berufsausbildung oder praktische Tätigkeit,
3. Motivations- und Leistungserhebung in schriftlicher Form zu studiengangsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten,
4. fachspezifische Zusatzqualifikationen und außerschulische Leistungen, die über die Eignung für den Studiengang, für den die Zulassung beantragt wird, besonderen Aufschluss geben können,
5. Ergebnis eines Auswahlgesprächs, in dem Motivation und Eignung für das gewählte Studium und für den angestrebten Beruf festgestellt werden.“ (MWKBW 2002: 1)

Mindestens drei der oben genannten Kriterien sind miteinander zu kombinieren. Entscheidet sich die Hochschule, die Eignung ihrer StudienbewerberInnen durch Motivations- und Leistungserhebungen oder durch Auswahlgespräche zu ermitteln, ist bereits die Kombination mit einem weiteren Kriterium ausreichend. Führen die Universitäten Motivations- und Leistungserhebungen oder Auswahlgespräche durch, können sie auf Grundlage der Kombination der oben genannten Eignungskriterien eine Vorauswahl der StudienbewerberInnen durchführen.

Für Fächer mit geringem Bewerberüberhang sieht der Gesetzgeber gleichfalls hochschuleigene Auswahlverfahren vor. Sollten die Hochschulen jedoch Auswahlverfahren ablehnen, so ist die Aufhebung des örtlichen Numerus-clausus die Folge. In all jenen Studiengängen²⁶, die aufgrund ihrer inhaltlichen Gestaltung besondere Anforderungen an die StudienbewerberInnen stellen, ist den Hochschulen des Landes das Recht freigestellt, auch unabhängig von kapazitiven Festlegungen hochschuleigene Auswahlverfahren durchzuführen.

Die Möglichkeiten, die den Hochschulen in Baden-Württemberg damit angeboten werden, scheinen zumindest theoretisch bzw. aus der räumlichen Distanz tauglich zu sein, eine höhere Passfähigkeit – also Übereinstimmung zwischen den Voraussetzungen der Studierenden und den Anforderungen der Hochschulen – zu erzeugen. Inwieweit das praktisch tatsächlich erfolgt, bleibt empirisch angelegten Evaluationen überlassen. Allerdings werden die Aufgaben der Hochschulen dabei auf das Feststellen dieser Übereinstimmung begrenzt, eine Annäherung der Hochschulen an die heterogenen Voraussetzungen der Studieninteressenten ist nicht vorgesehen.

²⁴ Dies sind Studiengänge, die nicht in das Verfahren der ZVS einbezogen sind.

²⁵ Im Sprachgebrauch des Gesetzgebers sind hochschuleigene Auswahlverfahren „Eignungsfeststellungsverfahren“ (MWKBW 2002: 1).

²⁶ Als mögliche Studiengänge nannte Minister Frankenberg „Architektur, Informatik, international ausgerichtete Studiengänge, Kommunikationswissenschaft, Multimedia und Musikwissenschaft“. (Dallinger 2003: 359)

Der Mehraufwand, der den Hochschulen durch die hochschuleigenen Auswahlverfahren entsteht, ist von ihnen selbst zu tragen. Nach Meinung des baden-württembergischen Kultusministeriums stehen dem jedoch Einsparungen gegenüber, „da nur noch geeignete Studierende für den jeweiligen Studiengang zugelassen werden und so eine nachhaltige Verringerung der Abbrecherquote zu erwarten ist“. (MWKBW 2003: 2) Die vom Kultusministerium antizipierte Position zur Kostenverteilung teilen die Hochschulen nur bedingt. Der Rektor der Universität Heidelberg macht darauf aufmerksam, dass der gestiegene administrative Aufwand in den Universitäten nicht aufgefangen wird, „weil deren Personal sich nicht entsprechend erhöht. Um den beträchtlichen zusätzlichen Aufwand finanzieren zu können, sind Beiträge der Bewerber künftig unverzichtbar.“ (Hommelhoff 2003: 353)

6.2.2 Freistaat Bayern

Auch der Freistaat Bayern hat neben Baden-Württemberg sein Landesrecht zum Hochschulzugang geändert (BayHSchG 2003). Es sieht vor, dass die Studienplätze für Studiengänge, die in Bayern einer örtlichen Zulassungsbeschränkung unterliegen, ab 2000/2001 im Auswahlverfahren oder im Verteilungsverfahren vergeben werden können.

Hochschuleigene Auswahlverfahren²⁷, hier als Eignungsfeststellungsverfahren firmierend, können in Bayern nur in Studiengängen durchgeführt werden, die weder in das Verfahren der ZVS noch in ein landesweites Vergabeverfahren einbezogen sind. Hochschuleigene Auswahlverfahren werden somit in jenen Studiengängen möglich, deren Studienplätze nach dem örtlichen Auswahlverfahren vergeben werden. Im örtlichen Auswahlverfahren werden zunächst StudienbewerberInnen zum Studium an der entsprechenden Hochschule zugelassen, die einen früheren Zulassungsanspruch²⁸ nachweisen können oder unter die Sonderquoten²⁹ fallen. Die verbleibenden Studienplätze stehen den „weiteren“ BewerberInnen zur Verfügung. Ab dem Wintersemester 2000/2001 wurde den Hochschulen die Möglichkeit eingeräumt, einen Teil der Studienplätze aufgrund hochschuleigener Auswahlverfahren zu vergeben. Die beiden Münchner Universitäten und die Universität Bayreuth starteten einen Modellversuch in 13 Studiengängen³⁰. „Die Hochschulen erhalten die Möglichkeit, spezifische Fähigkeiten, Eignungen und Begabungen der

²⁷ Im Freistaat Bayern firmieren hochschuleigene Auswahlverfahren unter dem Titel Eignungsfeststellungsverfahren (BayHSchG 2003 Art. 135 Abs. 3).

²⁸ Ein früherer Zulassungsanspruch ergibt sich dadurch, dass wegen der Erfüllung einer Dienstpflicht (beispielsweise Wehr- oder Zivildienst) zu einem früheren Zeitpunkt das Studium nicht aufgenommen werden konnte.

²⁹ Unter die Sonderquote fallen die Härtequote, Übergangsquote, Zweitstudienquote und Ausländerquote.

³⁰ Die folgenden Studiengänge sind in den Modellversuch einbezogen: an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) der Diplomstudiengang Informatik, die gemeinsamen Diplom- und Bachelorstudiengänge Bioinformatik der LMU und der TUM, an der Technischen Universität München (TUM) der Diplom- und Bachelorstudiengang Chemie, der Diplom- und Bachelorstudiengang Mathematik, der Diplomstudiengang Technomathematik, der Diplomstudiengang Finanz- und Wirtschaftsmathematik, der Diplom- und Bachelorstudiengang Informatik und an der Universität Bayreuth der Bachelorstudiengang Philosophy and Economics und der Bachelorstudiengang Geografische Entwicklungsforschung Afrikas

Studienbewerber in einem eigenen Verfahren wie beispielsweise in einem Auswahlgespräch oder einem Eignungstest schon vor Studienbeginn selbst festzustellen. Die drei Universitäten richten für das Verfahren eigene Auswahlkommissionen ein, in denen mehrheitlich Hochschullehrer mitwirken. Überwiegend maßgeblich ist und bleibt bei der Eignungsfeststellung jedoch das Abitur. Vorrangiges Ziel ist, die Zahl der Studienabbrecher zu senken.“ (STMWFK 2002a) Die Modellversuche an den genannten Universitäten zeigten, dass die von den Hochschulen entwickelten Verfahren prinzipiell praktikabel sind.

Diese Erfahrungen stützten die Entscheidung, dass ab dem Wintersemester 2002/2003 alle bayerischen Hochschulen angehalten sind, hochschuleigene Auswahlverfahren durchzuführen. Diese Regelung sieht der Gesetzgeber ausschließlich für Studiengänge vor, deren Studienplätze nach dem örtlichen Auswahlverfahren vergeben werden. Sie gilt nicht, „soweit der betreffende Studiengang in das Verfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen einbezogen ist oder für den Zeitraum, in dem für diesen Studiengang ein örtliches oder landesweites Verteilungsverfahren durchgeführt wird“. (BayHSchG 2003 Art. 135 Abs. 3) 40 Prozent der Studienplätze werden nach der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, 10 Prozent nach der Wartezeit und die verbleibenden Studienplätze nach dem Ergebnis des von der Hochschule durchzuführenden Auswahlverfahrens vergeben (STMWFK 2002b: 8). Die Hochschulen legen damit vor der Bewerbung nicht fest, welche Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung³¹, welche Wartezeit oder welche Ergebnisse des hochschuleigenen Auswahlverfahrens für eine erfolgreiche Bewerbung erforderlich sind. Die erforderlichen Kennziffern hängen vielmehr direkt von der Bewerberlage ab. Ähnlich wie die ZVS sind auch die bayerischen Hochschulen erst nach Abschluss eines Zulassungsverfahrens in der Lage, die entsprechenden Kennziffern zu veröffentlichen.

Jene StudienbewerberInnen, die über die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung oder die Wartezeit noch keine Studienzulassung erhalten, können nach erfolgreicher Bewältigung eines hochschuleigenen Auswahlverfahrens zum Studium zugelassen werden. Die Anzahl der StudienbewerberInnen, die sich einem hochschuleigenen Auswahlverfahren stellen müssen, kann von der Hochschule auf das Dreifache der Quote der verfügbaren Studienplätze begrenzt werden (STMWFK 2002b: 15). In der Verantwortung der Hochschulen liegt es, entsprechende Auswahlkriterien für den jeweiligen Studiengang zu entwickeln. „Als Kriterien für die Auswahl nach dem Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Auswahlverfahrens kann die Hochschule

- die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,
- das Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Testverfahrens,
- das Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Gesprächs mit den Bewerbern,
- eine studiengangsspezifische Berufsausbildung oder berufspraktische Tätigkeit,
- die Verbindung der vorgenannten Kriterien

³¹ Über die Rangfolge entscheidet die Durchschnittsnote. Eine Durchschnittsnote 1,0 hat die Rangziffer 1 zur Folge, aus der Durchschnittsnote 1,1 ergibt sich folglich die Rangziffer 2 usw. Bei Ranggleichheit entscheidet die Wartezeit.

festlegen.“ (STMWFK 2002b: 15) Vorgegeben ist auch, dass im Rahmen der Feststellung der Eignung überwiegend von der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung auszugehen ist. Daneben werden spezifische Fähigkeiten und Begabungen berücksichtigt, die über die für die Hochschulart erforderliche Qualifikation hinaus eine höhere Erfolgsquote in dem gewählten Studiengang erwarten lassen. Das entspricht dem Ziel der hochschuleigener Auswahlverfahren – nämlich die Eignung für einen entsprechenden Studiengang nachzuweisen, um höhere Studienerfolgsquoten (gemessen an Inhalt und Ziel der Studiengänge) zu erzielen (vgl. BayHSchG 2003 Art. 135 Abs. 3).

6.3 Beispiele hochschuleigener Auswahlverfahren

6.3.1 Auswahlverfahren an privaten Hochschulen

6.3.1.1 Das hochschuleigene Auswahlverfahren der Universität Witten-Herdecke

Private Hochschulen praktizieren in der Regel bereits seit längerem die eigene Auswahl ihrer Studierenden. Sie entwickelten dazu entweder eigene Verfahren bzw. bedienen sich der Unterstützung durch Institutionen, die in der Personalauswahl für Wirtschaftsunternehmen erfahren sind. Das Ansehen dieser Hochschulen profitiert auch von der Tatsache, dass Studierende zu den Hochschulen passen müssen. So genießt auch die private Universität Witten-Herdecke einen guten Ruf; der Studienabschluss dort sichert in der Regel einen schnellen und erfolgreichen Berufsstart³². Dafür bestehen mehrere Ursachen; eine sieht die Universität selbst darin, dass sie sich ihre Studienanfänger seit Jahren erfolgreich selbst auswählt³³. Das legt die Frage nahe, wie es ihr gelingt, eine hohe Passfähigkeit zwischen individuellen Bildungsvoraussetzungen und –interessen ihrer Studieninteressierten und dem Profil der Hochschule herzustellen.

Beispielhaft sei auf das mehrstufige hochschuleigene Auswahlverfahren der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät verwiesen, das dort seit Jahren in relativ unveränderter Form durchgeführt wird. Deren Vorzug sehen die Mitglieder der Auswahlkommission vor allem darin, dass es gelungen ist, die Subjektivität jeder Auswahl zur Stärke der Verfahrens zu machen (Etzold 1996: 12). Jeder Studienbewerber muss zunächst seine „Hausaufgaben“ erledigen. Im Wintersemester 2003/2004 bestanden sie darin, einen Aufsatz zum Thema Aktivität, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bei der Bewältigung von Projekten im Studium zu schreiben und zwei weitere, von der Auswahlkommission gestellte Aufgaben zu lösen. Charakteristisch für diese Aufgaben ist, dass es weder richtige noch falsche Lösungen gibt. Vielmehr sollen die BewerberInnen anhand dieser Aufgabenstellungen nachweisen, in welchem Maß sie in der Lage sind,

³² Jüngste Umfrage unter führenden deutschen Aktiengesellschaften des Handelsblatt-Magazins Junge Karriere attestiert der Hochschule einen guten Ruf.

³³ Nicht nur die Auswahl der Studienanfänger ist erfolgreich, der FAZ-Hochschulanzeiger fand darüber hinaus heraus, dass mehr als 40 Prozent der Absolventen der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Führungspositionen besetzen und weitere 24 Prozent der Absolventen Unternehmen gegründet haben.

komplexe Probleme mit originellen Lösungsideen zu bewältigen. Studieninteressierte mit abgeschlossener Berufsausbildung sind in diesem Verfahren aufgrund ihrer längeren Lebenserfahrung nicht zwingend benachteiligt, da die Abiturdurchschnittsnote in diesem Procedere nicht von vordergründigem Interesse ist. Damit ist das Verfahren offensichtlich auf lebenslanges Lernen ausgerichtet, indem informell bzw. außerhalb der zur formalen Hochschulreife führenden Wege erworbene Kompetenzen dabei einen hohen Stellenwert haben.

Die Zahl der Studieninteressierten variiert natürlich von Semester zu Semester. Zum letzten Wintersemester nahmen rund 250 Bewerber das hochschuleigene Auswahlverfahren für 50 Studienplätze auf sich. Etwa 100 von Ihnen wurden nach Bewertung der Hausaufgaben von der Auswahlkommission zu einem Gespräch an die Hochschule geladen. Die Auswahlkommission bestand aus 6 Mitgliedern: Hochschullehrern der Fakultät, Studierenden höherer Semester und externem Sachverstand (Personalchefs, Journalisten usw.) Aus diesem Gremium wurden drei Kommissionen gebildet, die pro Tag etwa 6 Studieninteressierte begutachteten. Jeder Bewerber muss sich jeder Gruppe in einem bis zu 45-minütigen Gespräch präsentieren. Die Gesprächsinhalte sind unterschiedlich, von der aktuellen politischen Weltlage über ökonomische Grundsatfragen bis hin zu den Hobbys reichend. Eines ist allen drei Gesprächen gleich: der Bewerber muss seine Stärken gegenüber Fremden angemessen präsentieren.

Dem schließt sich ein Rollenspiel an. In diesem Jahr z.B. war eine vertrackte Situation darzustellen und zu bewältigen: Die Bewerber mussten mit einem Makler über eine Wohnung verhandeln, die ein Zimmer weniger hatte als die Anzahl der Mitglieder der Wohngemeinschaft. Auch hier gibt es kein richtig oder falsch, es geht um die Präsentation des Einzelnen in der Gruppe.

Nach einer gemeinsamen Aussprache ist für die BewerberInnen das Auswahlverfahren beendet. Die Kommission wertet intern anhand der Gesprächsprotokolle aus und in einer abschließenden übergreifenden Beratung aller Kommissionen wird letztlich über die Studienzulassung der einzelnen KandidatInnen entschieden. Kennzeichnend für das Verfahren ist die erforderliche Einstimmigkeit der Entscheidung. In strittigen Fällen wird solange beraten, bis ein einstimmiges Urteil vorliegt.

6.3.1.2 Das hochschuleigene Auswahlverfahren der FH Nordakademie – Hochschule der Wirtschaft

Im Jahr 1992 wurde die private Fachhochschule Nordakademie von norddeutschen Unternehmen gegründet, um interessierten AbiturientInnen eine Möglichkeit zu eröffnen, in einem dualen Ausbildungsmodell auf Hochschulniveau praxisgerecht studieren zu können (vgl. Meier 2001)³⁴. Das Konzept der Hochschule setzt auf einen speziellen Typus von Studierenden; sie sollen sich in besonderer Weise für ihr Studium engagieren und in die Hochschule einbringen. Die ersten Studierenden wurden zunächst, analog der Zulassung an staatlichen Hochschulen, nach dem

³⁴ Das Studienangebot der Hochschule umfasst derzeit die Studiengänge Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftsinformatik. (vgl. www.nordakademie.de)

Kriterium Abitur-Durchschnittsnote zugelassen. Damit ließen sich die anvisierten Ziele der Hochschule aber nur bedingt erreichen. So wurde die Regelstudienzeit von etwa 20 Prozent der Studierenden überschritten und etwa 8 Prozent brachen das Studium ab. Obwohl diese Ergebnisse deutlich günstiger ausfallen als vergleichbare Indikatoren an staatlichen Hochschulen, entsprechen sie dennoch nicht den Erwartungen der FH Nordakademie.

Eine Ursachenanalyse zeigte, dass keine Abhängigkeit zwischen den Noten der Hochschulzugangsberechtigung (einschließlich einzelner Leistungskurse) und den Studienleistungen nachweisbar war (Meier 2001: 249). Vielmehr zeigten sich Unterschiede zwischen Studierenden, die ausschließlich anhand der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung zugelassen wurden und jenen, die in ihrem Ausbildungsbetrieb zuvor ein Auswahlverfahren durchlaufen mussten (nicht in allen Ausbildungsbetrieben ist das üblich). Die so ausgewählten Studierenden bewältigten die Studienanforderungen signifikant besser als ihre KommilitonInnen, die kein betriebliches Auswahlverfahren absolvieren mussten.

In der Konsequenz beschloss die FH Nordakademie, dass künftig alle StudienbewerberInnen ein Auswahlverfahren zu durchlaufen haben. Als Dienstleistung wird dieses auch jenen Kooperationsunternehmen angeboten, die bislang keine eigenen Auswahlverfahren durchführten. In den Prozess der Studienzulassung wurde damit ein mehrstufiges hochschuleigenes Auswahlverfahren implementiert. Es sieht vor, dass sich die BewerberInnen im gewünschten Praktikumsunternehmen bewerben. Zunächst trifft das Praktikumsunternehmen eine Vorauswahl und selektiert jene BewerberInnen, die es für grundsätzlich geeignet hält, um künftig im Unternehmen beschäftigt zu werden. Diese Klientel bewirbt sich anschließend mit einer Bewerbungsmappe, die einen Fragebogen beinhaltet, an der Hochschule.

Die Bewerbungsmappe und die Ergebnisse der schriftlichen Befragung dienen als Selektionsinstrumente, um jene KandidatInnen auszuwählen, die zu einem abschließenden eintägigen Test eingeladen werden. Dieser beinhaltet einen etwa einstündigen Standardtest (Intelligenz-Struktur-Test), einen Mathematiktest und ein abschließendes einstündiges Interview. Die Gespräche werden von zwei Interviewern geführt, das sind erfahrene Personalverantwortliche aus den Kooperationsunternehmen der Hochschule, Absolventen oder Hochschullehrer. Im Anschluss daran erfahren die KandidatInnen unmittelbar, ob sie die Empfehlung für die Studienaufnahme erhalten (vgl. Meier 2001: 251 f.).

Die Erfahrungen der Nordakademie machen deutlich, dass das mehrstufige hochschuleigene Auswahlverfahren für eine begrenzte Aufnahmekapazität geeignet ist³⁵. Da zunächst die Unternehmen die BewerberInnen vorauswählen, beschränkt sich Auswahl durch die Hochschule auf eine deutlich kleinere Population. Damit hält sich der Aufwand (materiell, zeitlich und finanziell) für die Hochschule in vertretbaren Größenordnungen³⁶. Aufgrund der beschränkten Aussagefähigkeit der eingesetzten Standardtests und ihrer sehr aufwendigen und zeitintensiven Auswertung,

³⁵ Jährlich immatrikulieren sich rund 210 StudienanfängerInnen an der Nordakademie.

³⁶ Für jeden neuen Bewerbungszyklus sind unter anderem auch neue Tests und ein neuer Fragebogen zu entwickeln. Die Entwicklung und Pflege des Testinstrumentariums ist somit eine ständige Aufgabe der Hochschule. Ein nicht unerheblicher Teil der Kosten für das Update des Instrumentariums wird von den Kooperationspartnern der Hochschule getragen.

ist die Nordakademie dazu übergegangen ein Online-Assessment³⁷ einzurichten, mit dem ein Persönlichkeitstest und eine Potentialermittlung durchgeführt werden. Dies hat den Vorteil, dass die Durchführung flexibler gestaltet werden kann und detailliertere Auswertungen möglich sind.

Verwiesen sei noch auf eine weitere Besonderheit der Hochschule. Sie bietet auch ihren Absolventen auf Wunsch einen sehr aufwendigen Abschlusstest³⁸ an. In der Verbindung von Eingangstest- und Abschlusstestergebnissen ermöglicht dieser der Hochschule, Rückschlüsse auf die Prognosequalität des eingesetzten Testinstrumentariums zu ziehen. Der Einsatz hochschuleigener Auswahlverfahren hat bisher dazu geführt, dass der Anteil derer, die das Studium innerhalb der Regelstudienzeit absolvieren, auf 90 Prozent gestiegen ist. Eine signifikante Verringerung der Abbrecherquote konnte dagegen nicht nachgewiesen werden. Erfahrungen der Unternehmen bestätigen, dass selbst beim Einsatz von aufwändigen Auswahlverfahren ein gewisser „natürlicher Schwund“ nicht auszuschließen ist. Dieser wird in der Regel durch eine Überbuchung der verfügbaren Plätze kompensiert.

Die in den beiden vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Auswahlverfahren belegen exemplarisch den hohen Aufwand privater Hochschulen bei der Auswahl ihrer StudienanfängerInnen. Die Ergebnisse der hochschuleigenen Auswahlverfahren sind mehr oder minder zufrieden stellend für die einzelnen Akteure. Das von der Universität Witten-Herdecke über Jahre praktizierte und optimierte Auswahlverfahren stellt sicher, dass die StudienanfängerInnen zum Profil der Hochschule passen, sehr motiviert ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit absolvieren, Studienabbruch eher zur Ausnahme gehört und die Absolventen erfolgreich in die Arbeitswelt einmünden. Die Nordakademie ist gegenwärtig dabei, ihr hochschuleigenes Auswahlverfahren weiter zu optimieren, um die Einhaltung der Regelstudienzeit weiter zu verbessern und die Abbrecherquote zu senken. Das wird vermutlich nicht nur durch eine Validierung des Auswahlverfahrens zu erreichen sein, denn auf den Studienerfolg haben auch studienimmanente Faktoren Einfluss (wie beispielsweise die Betreuungsrelation oder die Gestaltung der Studieneingangsphase).

Derartig aufwendige hochschuleigene Auswahlverfahren sind an staatlichen Hochschulen personell und finanziell kaum leistbar. Außerdem unterliegen die Auswahlentscheidungen an staatlichen Hochschulen der staatlichen verwaltungsrechtlichen Kontrolle. Gleichwohl belegen die Erfahrungen privater Hochschulen die Sinnhaftigkeit einer gezielten Auswahl von StudienanfängerInnen. Sie signalisieren aber auch, dass das Erreichen der angestrebten Effekte keinen Automatismus darstellt. Die erfolgreiche Operationalisierung des institutionellen Anforderungsprofils für das Auswahlverfahren dürfte nachhaltigen Einfluss auf die Passfähigkeit zwischen individuellen Bildungsinteressen und institutionellen Ansprüchen haben.

³⁷ Die bisherigen Erfahrungen der Hochschule zeigen, dass eine Verbindung von Online-Assessment und Abschlusstest eine Überarbeitung des Instrumentariums des hochschuleigenen Auswahlverfahrens erforderlich machen. Die Nordakademie ist derzeit dabei, nicht nur aus Kostengründen, ein eigenes Online-Assessment zu entwickeln.

³⁸ Der Abschlusstest der Nordakademie besteht aus einem CPI-Test, einem zweitägigen Beobachtungsassessment und einer Beurteilung durch den Vorgesetzten.

6.3.2 Auswahlverfahren an staatlichen Hochschulen

6.3.2.1 Das hochschuleigene Auswahlverfahren an der Universität Karlsruhe (TH)

Als ein Beispiel für die nach den aktuellen gesetzlichen Bestimmungen an baden-württembergischen Hochschulen entwickelten hochschuleigenen Auswahlverfahren für ausgewählte Studiengänge sei auf die Universität Karlsruhe (TH) eingegangen. Im Studiengang Bioingenieurwesen (Diplom) vergibt die Universität Karlsruhe (TH) seit dem Wintersemester 2003/2004 danach 25 Studienplätze³⁹. An diesem Beispiel soll zunächst das Wesentliche eines Auswahlverfahrens an einer staatlichen Hochschule vorgestellt werden.

Das Prozedere sieht vor, dass nach Abzug der Vorabquoten für Härtefälle, AusländerInnen und ZweitstudienbewerberInnen 90 Prozent der StudienanfängerInnen durch ein hochschuleigenes Auswahlverfahren zugelassen werden. Die übrigen 10 Prozent der Studienplätze werden nach Wartezeit vergeben. Eine Vorauswahl trifft eine Auswahlkommission nach dem Grad der Eignung und der Motivation der BewerberInnen für den gewählten Studiengang und den angestrebten Beruf. Sie wählt unter den eingegangenen Bewerbungen aus und erstellt eine Rangliste. Die Auswahlentscheidung trifft letztlich die RektorIn auf der Grundlage der Empfehlung der Auswahlkommission. Sie besteht aus zwei MitarbeiterInnen des hauptamtlichen wissenschaftlichen Personals; ein Mitglied muss der Professorenschaft angehören

In einem ersten Schritt erfolgt die Bildung einer Rangliste der BewerberInnen. Dafür werden die Fächer Mathematik, Deutsch und eine fortgeführte moderne Fremdsprache⁴⁰ berücksichtigt. Zusätzlich finden die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, die Fachnote in Biologie, das am besten bewertete weitere naturwissenschaftliche Fach sowie eine Berufsausbildung, praktische Tätigkeiten und außerschulische Leistungen Berücksichtigung. Die Rangliste basiert auf gewichteten Punktwerten für schulische und sonstige Leistungen⁴¹. Die sonstigen Leistungen werden von jedem Mitglied der Auswahlkommission gesondert auf einer Skala von 1 bis 15 bewertet. Eingang in die Bewertung finden die Kriterien: abgeschlossene Berufsausbildung in ausgewählten Ausbildungsberufen⁴², praktische Tätigkeiten sowie sonstige besondere Leistungen, soziales Engagement, Preise und Auszeichnungen. Die von den Mitgliedern der Auswahlkommis-

³⁹ Studiengänge, in denen im Wintersemester 2003/2004 an baden-württembergischen Universitäten ein hochschuleigenes Auswahlverfahren durchgeführt wurde, sind in Anlage 1 zusammengestellt.

⁴⁰ Sollten BewerberInnen mehrere Fremdsprachen belegt haben, wird zunächst vorrangig der in allen vier Halbjahren der Oberstufe belegte Kurs, sodann vorrangig der mit dem besten Ergebnis abgeschlossene Kurs bewertet.

⁴¹ Die schulischen Leistungen werden nach folgendem Verfahren gewichtet: Zuerst wird die Summe der im Abiturzeugnis erreichten Punkte durch den Wert 56 bzw. 60 dividiert. Zweitens werden die Punkte der Fächer in der gymnasialen Oberstufe (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, weitere Naturwissenschaft und Biologie) summiert und durch 24 dividiert. Das Fach Biologie wird dabei doppelt gewertet. Der Zwischenwert verringert sich um die Zahl der Halbjahre, für die keine Halbjahrespunktzahl ausgewiesen ist. Über die beiden Werte werden das arithmetische Mittel gebildet (maximale Punktzahl 15).

⁴² Als Ausbildungsberufe werden berücksichtigt: BiotechnikerIn, Physikalisch-Technische AssistentIn, Biologie-, Chemie- oder PhysikalaborantIn oder bisherige, für den Studiengang relevante Berufsausübung.

sion vergebenen Punkte werden dann gemittelt (maximale Punktzahl 15). In einem abschließenden Schritt wird die Gesamtpunktzahl der BewerberInnen ermittelt. Die im ersten Schritt ermittelte Punktzahl für schulische und sonstige Leistungen geht in einem Verhältnis von 2 zu 1 in die Berechnung ein. Die maximal erreichbare Punktzahl der BewerberInnen kann somit 45 Punkte betragen. Auf der Grundlage der ermittelten Punktwerte wird die Rangfolge der BewerberInnen erstellt.

6.3.2.2 *Das hochschuleigene Auswahlverfahren an der Technischen Universität München*

An der Technischen Universität München wird ein Eignungsfeststellungsverfahren in ausgewählten Studiengängen durchgeführt⁴³. Exemplarisch sei hier das gestufte hochschuleigene Auswahlverfahren für die mathematischen Studiengänge Mathematik (Diplom), Mathematik (Bachelor), Technomathematik (Diplom) und Finanz- und Wirtschaftsmathematik (Diplom) vorgestellt. Die Eignungsfeststellungsverfahren sind in anderen Fachbereichen (beispielsweise der Informatik) ähnlich aufgebaut und haben vergleichbare Zielstellungen. Dazu zählen vor allem die Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeit bis zum Vordiplom und eine signifikante Verringerung der Studienabbrecherquote, die in der Mathematik derzeit bei 40 bis 50 Prozent liegt.

Mit dem hochschuleigenen Auswahlverfahren ist das Anliegen verbunden, dass sich die StudienbewerberInnen bereits vor dem Studium nochmals ernsthaft mit den Anforderungen eines mathematischen Studiums auseinandersetzen und eine intensive Studienberatung wahrnehmen. Eine Beschränkung der Zulassungszahlen wird nicht angestrebt, unter den StudienbewerberInnen sollen jene ausgewählt werden, die geeignet für den Studiengang sind (vgl. Technische Universität München 2003a). Die BewerberInnen reichen zusätzlich zu ihren Bewerbungsunterlagen eine schriftliche Begründung der gewünschten Hochschul- und Studienwahl ein. Ziel dieser schriftlichen Begründung ist es, dass sich die Fakultät ein umfassenderes Bild über die BewerberInnen machen kann: über deren Begabungen, Interessen, Berufsvorstellungen sowie zusätzliche Qualifikationen. Besonderes Gewicht wird auf die persönliche Begründung der Studieneignung der BewerberInnen gelegt.

Das Auswahlverfahren ist zweistufig. In der ersten Stufe wird anhand der eingereichten Unterlagen eine Vorauswahl getroffen. Als Auswahlkriterien dienen die Durchschnittsnote im Abitur und die Studienbegründung. Entsprechend geeignete BewerberInnen können bereits nach der ersten Stufe des Auswahlverfahrens zum Studium zugelassen werden. Alle übrigen müssen sich einem Gespräch stellen. In der zweiten Stufe des Auswahlverfahrens wird nach den Kriterien Durchschnittsnote und Bewertung des Gesprächs über die Studienzulassung entschieden. An dem ca. 20-minütigen Gespräch nehmen HochschullehrerInnen, GymnasiallehrerInnen und – mit beratender Stimme – auch ein Studierender teil. Es soll zeigen, in welchem Maß die BewerberInnen

⁴³ Studiengänge, in denen ein Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt wird, sind in Anlage 2 zusammengestellt.

erwarten lassen, das Ziel des Studienganges mit seiner anwendungsorientierten Ausrichtung auf wissenschaftlicher Grundlage selbständig und verantwortungsbewusst zu erreichen. Dabei handelt sich um keine mündliche Prüfung, vielmehr sollen die BewerberInnen ihre Fähigkeit zum Denken in mathematischen Strukturen und ihre Problemlösungskompetenz nachweisen. Weitere Schwerpunkte des Gesprächs sind die Studienmotivation, das Interesse an Anwendungsproblemen, die Aufgeschlossenheit für eine wissenschaftliche Arbeitsweise, Freude an präzisen und knappen Darstellungen, Hartnäckigkeit zur Lösung komplexer und schwieriger Probleme sowie mögliche Berufsvorstellungen.

Das hochschuleigene Auswahlverfahren wird von den StudienbewerberInnen offenbar als hilfreich für die eigene Studienentscheidung wahrgenommen (Lewin 2000: 36), denn auch nach Einführung des Auswahlverfahrens im Sommersemester 2002 ist die Zahl der StudienbewerberInnen im Vergleich zum Vorjahr um etwa 10 Prozent an der Technischen Universität München gestiegen. Die Zahl der Immatrikulationen ging jedoch von ca. 240 auf ca. 200 zurück. In welchem Maße sich der Rückgang der Immatrikulationen in der Zukunft möglicherweise verstetigt, bleibt weiteren Untersuchungen vorbehalten. Ebenso soll in Folgeuntersuchungen geprüft werden, in wie weit die von der Hochschule angestrebten Effekte (bessere Einhaltung der Regelstudienzeit und Absenkung der Studienabbrecherquote) durch die Einführung eines hochschuleigenen Auswahlverfahrens tatsächlich eintreten.

6.3.2.3 Das hochschuleigene Auswahlverfahren der Fachhochschule Altmark i. G.

Mit der Gründung der Fachhochschule Altmark in Stendal verfolgte das Land Sachsen-Anhalt unter anderem das Ziel, an dieser Modellhochschule neue Formen für Lehre, Studium und Forschung zu entwickeln und in der Praxis zu erproben, um Studienreformbestrebungen im Land zu initiieren (Drittes Gesetz 1998). Kennzeichen dieser Studienreformbemühungen ist es, einzelne innovative Elemente der Lehr- und Studiengestaltung, die sich bereits an verschiedenen Hochschulen als förderlich für Reformbestrebungen erwiesen haben, durch in Stendal entwickelte Reformideen zusammenzuführen und in einem regional orientierten Studienangebot zu konzeptualisieren. Diesem Ansatz liegt die begründete Annahme zugrunde, dass sich bereits bekannte förderliche Einflüsse einzelner innovativer Gestaltungs- und Organisationselemente – wie beispielsweise ein modularisiertes Studienangebot, Betriebspraktika beginnend ab erstem Semester, ein obligatorisches Auslandssemester als Element des Studienganges, ein modifiziertes Dienstrecht für HochschullehrerInnen, die Abkehr von der kameralistischen Haushaltsführung sowie last but not least hochschuleigene Auswahlverfahren – in ihrem Zusammenwirken verstärken und profilbestimmend für die Hochschule sind (Buck-Bechler/Lewin 2001).

Ausgehend vom Profil der Hochschule, welches den Studieninteressierten in unterschiedlicher Form (Printmedien, Internet, Tag der offenen Tür usw.) transparent gemacht wurde, erfolgte die Auswahl geeigneter StudienanfängerInnen (Kaschade 1998: 5). Sämtliche StudienbewerberInnen wurden zu einem etwa 20-minütigen Auswahlgespräch eingeladen. Eine Kommission – bestehend aus einem Hochschullehrer, einem Vertreter der regionalen Wirtschaft sowie anderer Institutionen und einem Studierenden – führte die Auswahlgespräche nach definierten Kriterien

als standardisierte Interviews durch. Die Dimensionen Studienmotivation, Begründung der Wahl des Studienortes und des Studienfaches, persönliche Vorstellungen zur inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung des Studiums, bisherige Lebenssituation (in englischer Sprache) und eine Selbsteinschätzung sind Gegenstand des hochschuleigenen Auswahlgesprächs.

Die einzelnen Bewertungen der Kommissionsmitglieder wurden zu einem Gesamturteil aggregiert. Auf der Grundlage eines Zulassungsschlüssels, der das Ergebnis des Auswahlgesprächs (Faktor 0,5), die Abiturnote (Faktor 0,3) und die Wartezeit (Faktor 0,2) als gewichtete Punktwerte summiert, ermittelte die Hochschule eine Rangliste, nach der die Zulassung erfolgte.

Die von HoF Wittenberg durchgeführte wissenschaftliche Begleitung konnte attestieren, dass es mit diesem hochschuleigenen Auswahlverfahren möglich ist, geeignete StudienbewerberInnen entsprechend dem Profil der Hochschule zu ermitteln (Lewin 2000). Ferner zeigte sich, dass die Effizienz von Auswahlverfahren nicht nur durch die valide Feststellung von Studienerfolgskriterien determiniert ist (Deidesheimer Kreis 1997), sondern darüber hinaus in starkem Maße von folgenden drei Bedingungen:

- Erstens zeigte sich sehr deutlich, dass die Auswahl von StudienanfängerInnen in nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen⁴⁴ kein eindimensionaler Prozess ist. Nicht nur die Hochschule macht von ihrem Wahlrecht Gebrauch, sondern auch die StudienbewerberInnen nutzen selbst nach erfolgreicher Auswahl durch die Hochschule ihre Wahloption. Ein nicht unerheblicher Anteil (60 Prozent im Fach Betriebswirtschaftslehre) der von der Hochschule ausgewählten StudienanfängerInnen entschied sich letztlich für das Studium an einer anderen Hochschule (Lewin 2000). Dieser Fakt sollte nicht als spezifisches Stendal-Phänomen abgetan werden, auch an amerikanischen Universitäten ist eine sehr differenzierte Selbstselektion (Yield) unter den von der Hochschule angenommenen Bewerbern zu beobachten (Schwirten 2000: 41). Auch neuere Untersuchungen bestätigen den seit längerem als gesichert geltenden Zusammenhang, dass die Mehrzahl der StudienanfängerInnen an ihrer Wunschhochschule nicht vordergründig wegen der erwarteten Studienqualität oder der Reputation der Hochschule studiert (Lischka 2003). „Die wichtigste Einschränkung einer freien Hochschulwahl sind nicht bestehende Zulassungsbeschränkungen, sondern die für viele Studienanfänger gegebene Notwendigkeit, sich für die dem Heimatort nächstgelegene Hochschule zu entscheiden. Dies ist kein ausschließlich emotionales Motiv, sondern vor allem ein finanzielles.“ (Ederleh 1997: 35) Es sind vor allem hochschulexterne Gründe, wie beispielsweise Nähe zum Heimatort, private Bindungen, finanzielle Motive, Attraktivität des Hochschulortes, die für die Wahl des Studienortes besonders nachhaltig sind. Auch veröffentlichte Hochschulrankings „spielen bislang empirisch kaum eine Rolle unter den Entscheidungskriterien“. (Wolter 2001a: 286) Von den Hochschulzugangsberechtigten werden die deutschen Hochschulen als relativ einheitlich und wenig profiliert wahrgenommen, die kaum eine größere Rangabstufung nach Qualität und Reputation aufweisen.

⁴⁴ Im Unterschied zu den bisher besprochenen Studiengängen war der Studiengang Betriebswirtschaft an der Fachhochschule Altmark nicht mit einem Numerus-clausus versehen. Zum Untersuchungszeitpunkt waren Betriebswirtschaftsstudiengänge in Sachsen-Anhalt nicht zulassungsbeschränkt. Aus diesem Grund weisen die Untersuchungsergebnisse in Stendal eine gewisse Eigenständigkeit auf, die nicht zwingend für zulassungsbeschränkte Studiengänge gelten muss.

- Zweitens stehen die StudienbewerberInnen hochschuleigenen Auswahlgesprächen sehr aufgeschlossen gegenüber; die durchgängig hohe Akzeptanz ist in starkem Maße durch das von der Hochschule entwickelte Instrumentarium und die antizipierten Zielstellungen zu erklären. Die StudienbewerberInnen erlebten das Auswahlgespräch weniger als Studieneingangstest zur Objektivierung der Schulleistungen oder zur ergänzenden Erhebung von Fähigkeiten – die durch die Abiturnote nicht oder nicht hinreichend abgebildet werden – sondern als ein Interview, in dem soziale Kompetenz, Interesse am Studienfach und persönliches Engagement für das Studium erfragt werden (Lewin 2001). Sie nutzten das Auswahlverfahren in Stendal auch als eine zusätzliche Studieninformation und -beratung, die eine höhere Sicherheit bei der Wahl des richtigen Studienfaches und des möglichen Hochschulortes bietet. Die erfolgreiche Bewältigung des Auswahlverfahrens steigerte aber auch das Selbstwertgefühl der StudienbewerberInnen, die Anforderungen ebenfalls an einer anderen Hochschule (die beispielsweise näher am Heimatort liegt und ein vergleichbares Studienangebot vorhält) zu erfüllen. Diese Entscheidung treffen die StudienbewerberInnen sehr bewusst. Typisch für die Implementierung von hochschuleigenen Auswahlverfahren ist, dass Studieninteressierte signifikant besser über Studienangebote, Studieninhalte, Prüfungsleistungen und die Bedingungen an Hochschulen informiert sind als ihre Kommilitonen an jenen Hochschulen, die keine Auswahlverfahren durchführen. Neben den Informationsquellen, die die Hochschule zur Verfügung stellt, sind es vor allem Kontakte zu Studierenden, die von den StudienbewerberInnen genutzt werden, um sich auf ihre Studienentscheidung und das hochschuleigene Auswahlverfahren vorzubereiten. In Stendal zeigte sich, dass die StudienbewerberInnen von Semester zu Semester besser über die Auswahlkriterien informiert waren und sich besser auf das Auswahlverfahren vorbereitet fühlten. Ein regelmäßiges Update des hochschuleigenen Auswahlverfahrens ist somit erforderlich, um valide Ergebnisse zu erzielen.
- Drittens weisen die Studierenden sehr individuell geprägte Motivationen und Zielstellungen auf. Die individuellen Beweggründe, die Studierende zur Aufnahme eines Studiums veranlassen, zeigen bei einer Längsschnittbetrachtung für bestimmte zeitliche Intervalle deutliche Dominanzen, die als Veränderung in der Studienmotivation gedeutet werden können. War es in den 70er und 80er Jahren noch so, dass mit Hochschulbildung wissenschaftliche Bildung, eher traditionelle Berufe (beispielsweise im Staatsdienst) oder eine akademische Karriere angestrebt wurden, so dominieren seit den 90er Jahren Motive, die überwiegend auf die berufsorientierte Ausbildung und Existenzgründung für eine Vielzahl beruflicher Tätigkeitsfelder gerichtet sind. „Das Studium steht nicht mehr ausschließlich im Mittelpunkt dieses Lebensabschnittes. Der Berufseinstieg wird zunehmend im Studium vorbereitet ...“ (Buck-Bechler 2000: 37). Die verstärkte Orientierung auf die berufliche Verwertung eines Hochschulstudiums stellt die Hochschulen vor eine neue Situation, der sie sich zunehmend bewusst werden und bei der Konzipierung von Auswahlverfahren berücksichtigen sollten. Die Erfahrungen ausländischer Hochschulen mit hochschuleigenen Auswahlverfahren zeigen, dass die Nachhaltigkeit von Auswahlverfahren unter anderem darin liegt, dass ihre AbsolventInnen eine hervorragende Ausbildung und eine große Motivation aufweisen; „der lokale und/oder internationale Arbeitsmarkt bewirbt sich um sie, selbst in wirtschaftlich flauen Zeiten.“ (Osterwald 2001: 83)

7. Erfahrungen mit neuen Auswahlinstrumenten

Im Unterschied zu privaten Hochschulen müssen staatliche Hochschulen Auswahlinstrumente entwickeln, für die im besonderen Maß gilt:

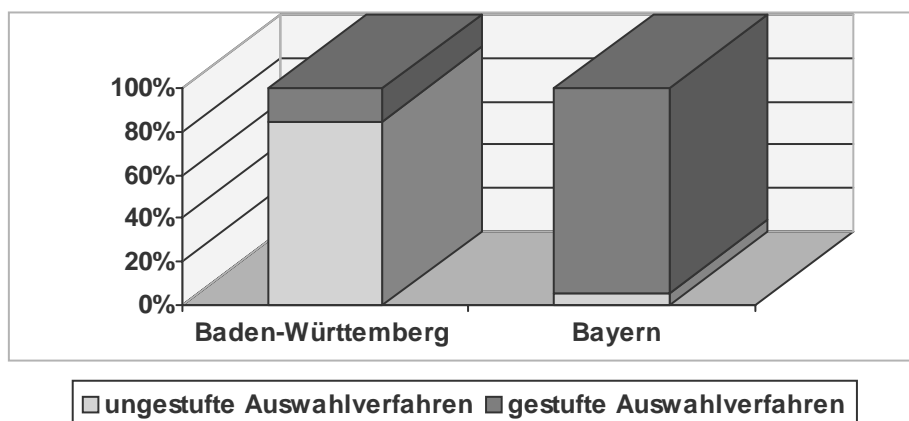
- für die Verfahren müssen klare, eindeutige und öffentlich zugängliche Vorgaben existieren,
- sie müssen einfach im Handling sein;
- der personelle Aufwand sollte möglichst gering sein sowie
- innerhalb überschaubarer Zeitfenster eine möglichst zielsichere Eignungsprognose über eine Vielzahl von BewerberInnen ermöglichen.

Damit befinden sich staatliche Hochschulen in einem Dilemma, das sie nach Alternativen suchen lässt, die der traditionellen Studienzulassung überlegen sind, ohne jedoch mit einem unangemessenen Mehraufwand verbunden zu sein. Eine Internetrecherche, die durch Telefoninterviews flankiert wurde, ging der Frage nach, in welchem Maß hochschuleigene Auswahlverfahren an Universitäten in Baden-Württemberg und Bayern den oben genannten Kriterien entsprechen. Untersuchungsgegenstand waren zulassungsbeschränkte Studiengänge im Wintersemester 2003/2004, für die entsprechend den landesrechtlichen Regelungen hochschuleigene Auswahlverfahren durchzuführen sind. Zur Klassifizierung hochschuleigener Auswahlverfahren wurden folgende Merkmale herangezogen:

- Berücksichtigung der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung,
- Berücksichtigung von Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung,
- schriftliche Begründungen der Studienfachwahl und der Eignung (teilweise unter Vorlage eines Praktikumsplanes),
- Berufsausbildung, studienrelevante praktische Tätigkeiten, Auslandsaufenthalt,
- Auswahlgespräche sowie
- zusätzliche Prüfungen, Tests.

Die angewendeten Analysekriterien berücksichtigen die Festlegungen im Landesrecht sowie Erfahrungen und Erkenntnisse, die in früheren empirischen Untersuchungen zu hochschuleigenen Auswahlverfahren gesammelt werden konnten.

Grafik 1: Verteilung der hochschuleigenen Auswahlverfahren



Generell lassen sich aktuell zwei Verfahrensweisen bei der Durchführung hochschuleigener Auswahlverfahren unterscheiden: ungestufte und mehrfach gestufte.

Ungestufte hochschuleigene Auswahlverfahren basieren darauf, dass eine Auswahlkommission auf der Grundlage der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, unter Berücksichtigung verschiedener Einzelnoten sowie belegter Leistungskurse, studienrelevanter praktischer Erfahrungen, schriftlicher Begründungen der Studienfachwahl und in Ausnahmen unter Berücksichtigung von Tests eine Rangfolge der StudienbewerberInnen erstellt. Diese Rangfolge ist die Grundlage der Immatrikulationsvorschläge, die der RektorIn der Hochschule unterbreitet werden, um im Anschluss die Zulassung auszusprechen. Kennzeichnend für diesen Typ der hochschuleigenen Auswahlverfahren ist, dass die StudienbewerberInnen selbst nicht direkt in das Verfahren eingebunden sind. Sie haben keine Möglichkeit, persönlich innerhalb des Verfahrens ihre Motive und ihre Eignung zu präsentieren. Vielmehr wird auf der Grundlage zertifizierter Leistungen von der Hochschule über die vermeintliche Eignung der BewerberInnen entschieden.

Anders in einem mehrstufigen hochschuleigenen Auswahlverfahren. Typisch dafür ist, dass die StudienbewerberInnen die Möglichkeit haben, ihre persönlichen Motive in einem Auswahlgespräch selbst vorzutragen und zu erläutern. Mehrfach gestufte hochschuleigene Auswahlverfahren laufen in der Regel in zwei Phasen ab. In der ersten Phase wird von einer Auswahlkommission auf der Grundlage der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung unter Berücksichtigung verschiedener Einzelnoten sowie belegter Leistungskurse, studienrelevanter praktischer Erfahrungen und einer schriftlichen Begründung der Studienfachwahl eine Vorauswahl der Studienbewerber getroffen. Entsprechend der Vorauswahl werden die StudienbewerberInnen in der zweiten Phase zu einem Gespräch mit der Auswahlkommission eingeladen. Die Zusammensetzung der Auswahlkommission ist an den einzelnen Hochschulen relativ ähnlich. Sie besteht in der Regel aus ProfessorInnen, Studierenden in höheren Semestern, erfahrenen HochschullehrerInnen beziehungsweise LehrerInnen. Die Dauer der Auswahlgespräche variiert zwischen 20 bis 30 Minuten. Ziel dieser Gespräche ist es, dass sich die Hochschule ein detailliertes Bild über die Eignung der BewerberInnen machen kann, welches die zertifizierten Leistungsnachweise ergänzt und somit letztlich insbesondere Aufschluss über die Passfähigkeit zwischen institutionellen Anforderungen und studentischen Persönlichkeitsmerkmalen gibt. StudienbewerberInnen haben im Auswahlgespräch die Möglichkeit, sich persönlich vorzustellen und ihre Eignung für das Studium zu begründen, indem sie mögliche berufliche Ziele, die individuelle Gestaltung ihres Studiums sowie angestrebte zusätzliche Qualifikationen begründen. Empirische Untersuchungen bestätigen, dass derartige hochschuleigene Auswahlverfahren auf eine sehr hohe Akzeptanz bei den Studieninteressierten treffen (Lewin 1999).

Die Verteilung der hochschuleigenen Auswahlverfahren in den beiden analysierten Bundesländern zeigt, dass zum Wintersemester 2003/2004 ungestufte hochschuleigene Auswahlverfahren häufiger als gestufte Auswahlverfahren durchgeführt wurden. Ursache dafür ist, dass das baden-württembergische Landesrecht stärker auf zertifizierte Leistungen der StudienbewerberInnen orientiert. Das bayerische Landesrecht ermutigt die Hochschulen dagegen stärker, hochschuleigene Auswahlverfahren anzuwenden, die nicht vordergründig auf zertifizierten Leistungen beruhen. Auch eine Gewichtung der hochschuleigenen Auswahlverfahren bestätigt diesen

vorläufigen Sachverhalt für den Untersuchungszeitraum. Dieser Zusammenhang stützt die Vermutung, dass staatliche Hochschulen bemüht sein könnten – angesichts knapper Ressourcen und mangels Erfahrungen mit hochschuleigenen Auswahlverfahren – das bisher von der ZVS praktizierte Zulassungsverfahren nach Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung um ausgewählte Einzelnoten zu erweitern.

Ungestufte hochschuleigene Auswahlverfahren wurden im Wintersemester 2003/2004 im wesentlichen nach drei Verfahrensweisen durchgeführt. Diese drei typischen Verfahrensweisen beschreiben rund 90 % der durchgeführten ungestuften Verfahren. Die erste Verfahrensweise berücksichtigt die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung, ausgewählte Leistungen in Oberstufenkursen und studienrelevante praktische Erfahrungen der BewerberInnen. Auf der Grundlage dieser Kriterien wurden 48 Prozent der ungestuften Verfahren durchgeführt. Die zweite Verfahrensweise berücksichtigt neben den oben genannten Kriterien besondere Sprachfähigkeiten und eine schriftliche Begründung der Studienfachwahl der BewerberInnen. 32 % der ungestuften hochschuleigenen Auswahlverfahren erfolgten nach diesem Raster. Die dritte Verfahrensweise beruht auf den Kriterien Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, Einzelnoten, studienrelevante praktische Erfahrungen und Tests. Etwa 11 % der ungestuften Verfahren wurden so im Wintersemester 2003/2004 durchgeführt.

Die starke Orientierung auf zertifizierte schulische Vorleistungen in ungestuften hochschuleigenen Auswahlverfahren berücksichtigt, dass der Studienerfolg in starkem Maße durch Schulnoten vorhersagbar ist (siehe Abschnitt 5).

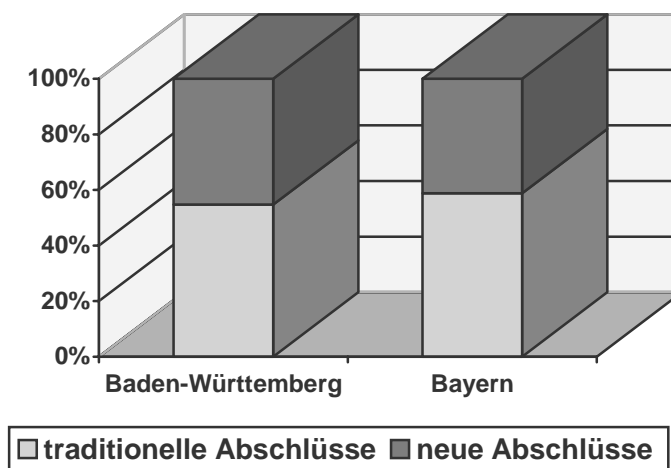
In einigen Studiengängen wird das mehrstufige Auswahlverfahren auch in einer modifizierten Form durchgeführt. Entsprechend der Bewerberlage werden nur jene Studieninteressenten zu einem Auswahlgespräch eingeladen, die aufgrund ihrer zertifizierten Leistungsnachweise zunächst lediglich als bedingt geeignet eingeschätzt werden. Dieses Verfahren minimiert die Zahl der Auswahlgespräche und senkt den Aufwand für die Hochschule. Generell kann eingeschätzt werden, dass bei mehrstufigen hochschuleigenen Auswahlverfahren mit Auswahlgesprächen eine besondere Form der Studieninformation und -beratung stattfindet, bei der die Passfähigkeit beider Akteure im Vordergrund steht. Mehrstufige Verfahren, in denen Leistungstest oder Prüfungen eingesetzt werden, stellen derzeit eine Ausnahme dar. Auswahlgespräche mit Prüfungscharakter wurden im Untersuchungszeitraum nur an der Technischen Universität München durchgeführt, in den Bachelor-Studiengängen Ernährungswissenschaft und Molekular-Biologie sowie im Diplomstudiengang Restaurierung, Kunsttechnologie und Konservierungswissenschaft.

Auch für gestufte hochschuleigene Auswahlverfahren können prinzipielle Verfahrensweisen festgestellt werden, sie gelten für rund zwei Drittel aller Verfahren. Die erste Verfahrensweise berücksichtigt die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung, ausgewählte Oberstufenkurse, studienrelevante praktische Tätigkeiten, eine schriftliche Begründung der Studienfachwahl sowie in 8 Fällen besondere Sprachkenntnisse und das Auswahlgespräch. Dieser Gruppe lassen sich 38 % der gestuften Auswahlverfahren zuordnen. Eine zweite Verfahrensweise berücksichtigt die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, eine schriftliche Begründung der Studienfachwahl sowie studienrelevante praktische Erfahrungen der StudienbewerberInnen und das Auswahlgespräch. Dies gilt für 28 %

der gestuften Auswahlverfahren. Eine Ausnahme stellt u.a. das Auswahlgespräch an der Universität Heidelberg für den Bachelor-Studiengang Molekulare Biotechnologie dar. Dort müssen die StudienbewerberInnen zwei Auswahlgespräche vor unterschiedlichen Kommissionen absolvieren. Die Ergebnisse der beiden Einzelgespräche werden dann zu einem Gesamtergebnis aggregiert.

Rund 50 % aller hochschuleigenen Auswahlverfahren im Wintersemester 2003/2004 wurden für gestufte Studiengänge durchgeführt (siehe Grafik 2). Universitäten in Baden-Württemberg und Bayern wenden hochschuleigene Auswahlverfahren mithin in besonderem Maße für die Zulassung zu Bachelor-Studiengängen an, dieser Trend dürfte sich in der Zukunft weiter verstärken. Da der Zugang zu Masterstudiengängen quantitativ eingeschränkt und qualitativ an besondere Voraussetzungen geknüpft werden soll, kann jetzt schon erwartet werden, dass dafür die Erfahrungen aus den bisherigen Auswahlverfahren von höchster Bedeutung sein werden. Das stützt die Notwendigkeit deren breit angelegter Evaluierung.

Grafik 2: Verteilung der hochschuleigenen Auswahlverfahren nach Studienabschlüssen



Verwiesen sei auf ein generelles Problem von Auswahlverfahren: Nicht alle StudienbewerberInnen, die von der Hochschule als geeignet ausgewählt wurden, immatrikulieren sich auch dort. Dieses Phänomen trifft übrigens auch auf das ZVS-Verfahren zu. StudienbewerberInnen praktizieren Mehrfachbewerbungen, die auch mit hochschuleigenen Auswahlverfahren nicht auszuschließen sind. Ferner können Hochschulen ihre StudienanfängerInnen derzeit nur aus einer sehr begrenzten Klientel auswählen. Sie wählen nur unter jenen aus, die sich aufgrund einer Vorselektion für den entsprechenden Studiengang interessieren. Die Grundgesamtheit der für den Studiengang geeigneten BewerberInnen dürfte deutlich größer sein, denn das Studienwahlverhalten wird auch maßgeblich von hochschulexternen Faktoren bestimmt. Signifikante Veränderungen dürften in dem Maß zu erwarten sein, wenn die Immatrikulation und der Studienerfolg mit einem erfolgreichen Übergang auf dem Arbeitsmarkt einhergingen (Buck-Bechler 2000; Osterwald 2001).

Die genannten Bedingungen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Hochschulen einerseits und die StudienbewerberInnen andererseits unterschiedliche Erwartungen und Intentionen mit hochschuleigenen Auswahlverfahren verbinden können und in der Folge eines erfolgreichen Auswahlverfahrens auch unbeabsichtigte (für die StudienbewerberInnen) beziehungsweise ausbleibende (für die Hochschule) Effekte eintreten können. Das primäre Ziel der Institution Hochschule ist es, geeignete StudienanfängerInnen aus den BewerberInnen auszuwählen und zu immatrikulieren, die das Studium mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich abschließen. Die StudienbewerberInnen erleben eine erfolgreiche Bewerbung als eine deutliche Aufwertung ihres Selbstwertgefühls, das möglicherweise für ihre aktuelle Lebenssituation noch weitere Handlungsoptionen eröffnet (z.B. Bewerbung an einer dem Heimatort näher gelegenen Hochschule) und die so mit den Absichten der auswählenden Hochschule konkurrieren kann. Über ähnliche Effekte berichten auch gelegentlich Vertreter der Wirtschaft, die mit validierten mehrstufigen Eignungsfeststellungsverfahren sehr aufwändig aus einer großen Klientel von BewerberInnen auswählen können und Nachfragen nach Ausbildungsplätzen aufweisen, die deutlich die studentische Nachfrage nach Studienplätzen übersteigen dürfte. Selbst der Einsatz moderner und ständig aktualisierter Eignungsfeststellungsverfahren ist keine Garantie dafür, dass alle Ausgewählten engagiert und erfolgreich eine Ausbildung absolvieren. Ein gewisser „Schwund“ wird als Normalität akzeptiert und häufig durch eine Überbuchung kompensiert. Angesichts dieser Tatsachen sollten die Erwartungen an hochschuleigene Auswahlverfahren nicht überfrachtet werden. Die Nachhaltigkeit hochschuleigener Auswahlverfahren wird wesentlich davon mitbestimmt werden, in welchem Maße es den Hochschulen gelingt, an die individuellen Leistungsdispositionen ihrer Studierenden anzuknüpfen und diese zu entwickeln. Im Zuge einer Reform des Hochschulzuganges sollte insbesondere die Studienanfangsphase nicht aus dem Blick möglicher Reformziele geraten (Hödl 2002; Loos 2003; Wolter 2001b).

Hochschulen der Länder Nordrhein-Westfalen (Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen 2004) und Berlin (Freie Universität Berlin 2004; Technische Fachhochschule Berlin 2004) bieten beispielsweise vor Beginn des Wintersemesters Vorkurse in Mathematik und Physik, teilweise auch in Chemie und Informatik an. Diese Kurse wenden sich vor allem an AbiturientInnen, die ein Studium der Mathematik oder Physik im Haupt- oder Nebenfach aufnehmen wollen, an Studieninteressierte der Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie der Medizin und der Pharmazie. Neben den Vorkursen werden auch Brückenkurse an den ehemaligen Universitäten/Gesamthochschulen angeboten. Sie richten sich vor allem an Studierende mit Fachhochschulreife, die in integrierten Studiengängen das Hauptstudium II aufnehmen wollen und dazu die fachgebundene Hochschulreife erwerben müssen. Ziel der Vor- und Brückenkurse ist eine Auffrischung oder Abrundung der Vorkenntnisse.

8. Modell zur Erhöhung der Passfähigkeit

8.1 Prämissen

Bezogen auf die aktuellen Erfordernisse, wird ein variables Modell der Neugestaltung des Hochschulzugangs vorgeschlagen. Es berücksichtigt einerseits Erfahrungen zur differenzierten Hochschulzulassung und andererseits Ansätze einer zielgerichteten Gestaltung der Studieneingangsphase. Unser Modell ist getragen von folgenden Prämissen:

1. Ein deutlicher Anstieg des Anteils der Bevölkerung mit Hochschulbildung ist anzustreben. Dazu sind höhere Studienanfängerquoten (bezogen auf die jeweiligen Altersjahrgänge) und höhere Absolventenquoten (bezogen auf die Studienanfänger) erforderlich.
2. Hochschulinterne Voraussetzungen dafür ist u. a. das Interesse an einer Verbesserung der Lehre und an einer höheren Übereinstimmung der Voraussetzungen der Studienanfänger mit den Anforderungen der Hochschulen.
3. Das Recht auf Bildung bleibt weiterhin gekoppelt an Kompetenzvoraussetzungen, wird aber im Sinne lebenslangen Lernens nicht auf einzelne Lebensspannen begrenzt.
4. Verbunden mit dem Recht auf Bildung müssen hochschuleigene Auswahlverfahren so angelegt sein, dass sie dazu beitragen, die soziale Selektivität beim Hochschulzugang zu reduzieren. Das erfordert u. a. auch die Berücksichtigung von Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungswege erworben wurden. Auch das entspricht den Grundsätzen lebenslangen Lernens.
5. Ein den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen entsprechendes Bildungsverständnis impliziert allgemeine und spezielle Bildung („Bildung“ und Ausbildung).
6. Die Funktion von Hochschulbildung wird dementsprechend in der Bildung und Qualifikation für die Entwicklung und aktive Teilhabe in der Gesellschaft, in der Vorbereitung für die Weiterentwicklung und für die Anwendung von Wissenschaften gesehen. Das geht einher mit dem Ziel, Hochschulbildung stärker als bisher auf Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen auszurichten.
7. Die Anforderungen der Hochschulen werden sich im Prozess der Profilierung und des wachsenden nationalen/internationalen Wettbewerbs nach Studiengängen weiter ausdifferenzieren.
8. Veränderungen im Prozess des Zugangs zu Hochschulbildung werden individuell und gesellschaftlich nur bei einem zu erwartenden günstigen Nutzen-Aufwand-Verhältnis Akzeptanz finden und nur dann umsetzbar sein, denn die derzeitigen wirtschaftlichen Bedingungen lassen keinen wesentlichen Zuwachs an personellen und materiellen Ressourcen im Hochschulbereich erwarten.
9. Den Studieninteressenten sollte eine erhöhte aktive Rolle bei der Feststellung der Passfähigkeit zukommen.

10. Alle Hochschulen sollten das Recht erhalten, sich selbst alle StudienanfängerInnen für sämtliche Studiengänge auszuwählen. Inwiefern dieses Recht aber in Anspruch genommen wird, sollte den Hochschulen bzw. einzelnen Fachbereichen überlassen werden.
11. Das Modell des Hochschulzugangs nach Passfähigkeit verfolgt primär qualitative Anliegen. Die bisherige Praxis der Auswahl bzw. Verteilung für NC-Fächer über die ZVS verfolgt primär quantitative Anliegen. Für die rationelle Umsetzung des nachfolgenden Modells empfiehlt sich die Inanspruchnahme von Serviceeinrichtungen; diese Rolle könnte auch die ZVS übernehmen.

An folgende Bedingungen ist die Umsetzung des Modells gebunden:

- qualitative und quantitative Weiterentwicklung des Systems der Studien- und Berufsberatung in Vorbereitung auf die Entscheidung für hochschulvorbereitende oder andere weiterführende Bildungswege und in Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl sowie
- Entwicklung und Bereitstellung detaillierter Profile und Anforderungskataloge zu den einzelnen Studiengängen durch die Hochschulen.

8.2 Prozess der Bewerbung, Feststellung von Passfähigkeit und Zulassung

Die Bewerbung der StudieninteressentenInnen sollte folgende Unterlagen enthalten:

1. Zeugnis der Studienberechtigung bzw. Zeugnis des höchsten schulischen Bildungsabschlusses und der Abschlüsse des beruflichen Bildungssystems für Berufserfahrene ohne Abitur
2. Bewerbungsmappe als Portfolio, bestehend aus (maximal, sofern relevant)
 - Begründung des Studienwunsches,
 - Begründung für die Wahl der Hochschule,
 - Vorstellungen von der beruflichen Entwicklung,
 - Beschreibung der durch Berufsausbildung bzw. berufliche Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen,
 - ggf. Anlage von Arbeitsproben (Zeichnungen, Programmierungen u. ä.),
 - Beschreibung der in schulischen fakultativen Arbeitsgruppen erworbenen Kompetenzen,
 - Beschreibung der in institutionalisierten Freizeitaktivitäten, im Zivildienst, freiwilligen sozialen Jahr, in Praktika, Auslandsaufenthalten u. ä. erworbenen Kompetenzen,
 - ggf. Beurteilungen zu angeführten Tätigkeiten,
 - Beschreibung von individuellen, informell erworbenen Kompetenzen (z.B. in der Familie).

Anliegen der Erstellung des Portfolios ist in erster Linie die Auseinandersetzung der StudienbewerberInnen mit den spezifischen Anforderungen des Studiengangs an der jeweiligen Hochschule und den eigenen Voraussetzungen. Diese Aktivität ist im Sinne einer Selbstselektion gerichtet auf die Stabilisierung bzw. Verwerfung bestimmter Studienwünsche. Die Zusammenstellung einer relativ umfangreichen Bewerbungsmappe dürfte auch dazu beitragen, dass sich die StudienbewerberInnen sehr gezielt an ausgewählten Hochschulen bewerben. In Abhängigkeit von den Wünschen der Hochschulen könnten in die Bewerbungsunterlagen zentral bei einer Serviceagentur (ggf. bisherige ZVS) oder aber direkt bei den Hochschulen eingereicht werden.

Für die Auswahl werden folgende quantitativen Relationen vorgeschlagen (siehe Grafik 3):

- 10 % der Studienplätze werden nach sozialen Kriterien vergeben (sog. Härtefälle).
- 60 bis 70 % der Studienplätze können ausschließlich anhand der vorliegenden Zeugnisse nach einer von den einzelnen Studiengängen festzulegenden Wichtung zugesprochen werden. Im Regelfall könnte die Abiturdurchschnittsnote mit dem Faktor 1,5, die Mathematiknote und zwei für das Studienfach besonders relevante Fächer jeweils zusätzlich mit dem Faktor 2,0 bewertet werden. Daraus ergibt sich eine Rangfolge der Bewerber, die für die Zulassung zu 60 bzw. 70 % der Studienplätze ohne weitere Verfahren relevant ist. Jene BewerberInnen, die auf diesem Wege keine Zulassung erhalten, bilden nach dem mehrstufigen Verfahren (Kaskadenmodell) den Pool, für dessen Zulassung zusätzlich das Portfolio genutzt wird.
- 20 bis 30 % der Studienplätze werden unter Berücksichtigung des Portfolios vergeben. Dafür sind drei Varianten denkbar:

Variante 1: Eine Kommission bewertet das Portfolio. Jeder Bestandteil des Portfolios kann maximal 5 Punkte erhalten. Aus der Summe wird eine Rangfolge gebildet, nach der 20 bis 30 % der Studienplätze vergeben werden.

Variante 2: Nur die Hälfte der „restlichen“ Studienplätze wird nach Variante 1 vergeben (also 10 bis 15% aller Studienplätze). Für die zweite Hälfte erfolgen zusätzliche Auswahlgespräche, zu denen nach der Rangfolge der Portfolios die doppelte Anzahl an BewerberInnen im Verhältnis zu den so zu vergebenen Studienplätzen eingeladen wird. Anliegen der Auswahlgespräche sollte die kurze Präsentation und Diskussion eines von den BewerberInnen selbst zu wählenden fachlichen Zusammenhangs bzw. Problems sein.

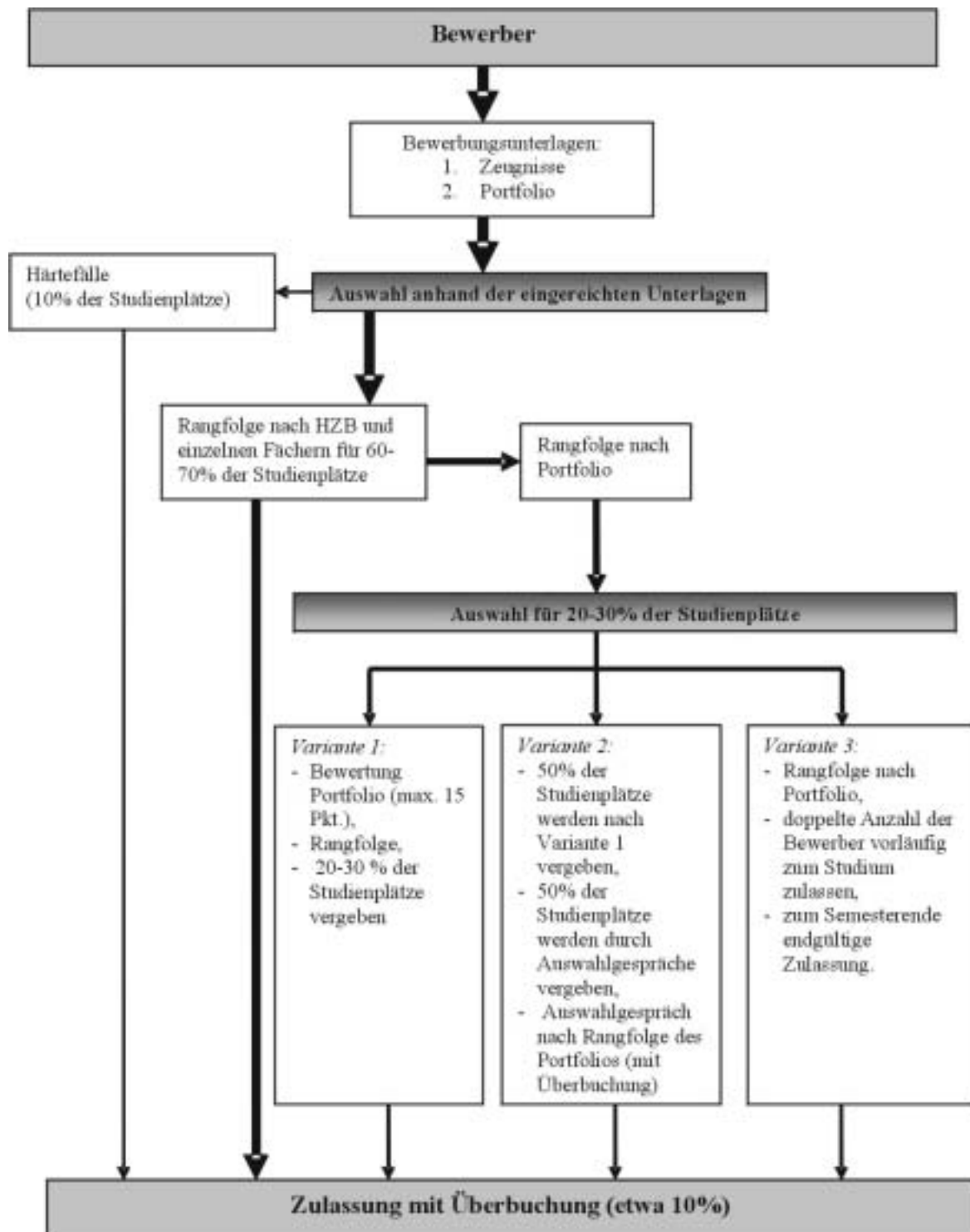
Variante 3: Entsprechend der Rangfolge der Portfolios wird die gegenüber den zu vergebenen Studienplätzen doppelte Anzahl der BewerberInnen vorläufig zum Studium zugelassen. Anhand der Prüfungsergebnisse nach dem ersten Semester erfolgt die endgültige Zulassung.

Insbesondere für die Variante 3, prinzipiell aber für sämtliche StudienanfängerInnen, sollten in den ersten ein, besser zwei Semestern von den Fachbereichen hochschuldidaktisch qualifiziert gestützte Seminare angeboten werden. Anhand der fachlichen Themen sollten sie so angelegt sein, den StudienanfängerInnen den Zugang zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken, zur eigenständigen, autodidaktischen Aneignung bestimmter Kompetenzen aufzuzeigen. Im Sinne der beschriebenen Erzeugung von Passfähigkeit durch die Annäherung von zwei Seiten – StudienanfängerInnen und Hochschule – kann nicht nur die einseitige Anpassung der StudienanfängerInnen an die Anforderungen der Hochschulen erwartet werden. Vielmehr ist mit diesem Modell auch die Verpflichtung der Hochschulen verbunden, sich auf die nach einer gezielteren Auswahl noch immer heterogenen Voraussetzungen der Studienanfänger einzulassen und den Studienanfängern eine Brücke zu bauen.

Die Auswahlkommissionen sollten sich zusammensetzen aus mindestens drei Vertretern der Fachbereiche (WissenschaftlerInnen und FachstudienberaterInnen), flankiert von zwei Studierenden mit beratender Stimme. Zu prüfen und zu beobachten wäre, inwieweit dabei eine gewisse Professionalisierung erfolgen kann, indem z.B. die FachstudienberaterInnen die Organisation

dieser Auswahlarbeit als ständige Aufgabe übernehmen.

Grafik 3: Modell zur Erhöhung der Passfähigkeit



9. Bibliographie: Hochschulzugang ab 1980

Vorbemerkung: Thematisch ist die Bibliographie auf den Hochschulzugang, den Übergang vom Gymnasium auf die Hochschule, rechtliche Aspekte des Hochschulzugangs sowie auf hochschul-eigene Auswahlverfahren eingegrenzt. Sie erfasst Monographien, Sammelwerke, Beiträge in Sammelwerken und Zeitschriftenartikel. Zeitlich beschränkt sich die Bibliographie auf den Veröffentlichungszeitraum ab 1980. Die ganz überwiegende Mehrheit der Quellen wurde aus den am HoF gepflegten Literaturdatenbanken (Bibliothek und ids Hochschule) generiert. Darüber hinaus haben InteressentInnen die Möglichkeit, unter <http://ids.hof.uni-halle.de> (Homepage des ids Hochschule) weiterführende Recherchen durchzuführen.

- Abitur und Hochschulzugang in der Diskussion. In: Akademischer Dienst 42/1983, S. 482-485
- Abschaffen bringt nichts. ZVS. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 12/1996, S. 5
- Acht Fragen an die Parteien zur Bildungspolitik. In: Forschung & Lehre 9/2002, S. 464-471
- Adler, Henri/Lischka, Irene: Erste Prognose der Studienberechtigten und Studienanfänger aus den neuen Bundesländern bis 2010. Berlin: Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst, 1991 (= Projektbericht)
- Aldenhövel Große, Heinz: Der Medizin-Test. Ein Leitfaden zum TMS mit aktuellen Tips zum Studium der Medizin, Zahnmedizin und Tiermedizin. Neckarsulm: Jungjohann, 1991
- Allgemeine Studierfähigkeit und Studienerfolg. Entschließung des philosophischen Fakultätentages. In: Mitteilungen Hochschullehrerverband 4/1983, S. 213-214
- Amelang, Manfred: Differentielle Aspekte der Hochschulzulassung. Probleme, Befunde, Lösungen. In: Hermann, Theo (Hg.): Hochschulentwicklung: Aufgaben und Chancen. Heidelberg: Asanger, 1997, S. 88-105
- Anweiler, Oskar: Abitur – Studierfähigkeit – Hochschulzugang. In: Bildung und Erziehung 3/1995, S. 241-363
- Anweiler, Oskar/Hearden, Arthur G. (Hg.): Bundesrepublik Deutschland. Sekundarschulbildung und Hochschule. Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der 2. deutsch-britischen Konferenz über aktuelle Bildungsprobleme – from secondary to higher education. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1983 (= Bildung und Erziehung; Beiheft 1)
- Aufbaustudiengang Editions-wissenschaft. Ordnung über Zulassung und Zulassungsverfahren im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität Osnabrück. In: Information Beratungs- und Vermittlungsdienste Bundesanstalt für Arbeit 26/1990, S. 1037
- Auswahl erlaubt. Hochschulzugang. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 15-16/1995, S. 23
- Auswahl und Kontrolle werden bevorzugt. Meinungsumfrage. In: Forschung & Lehre 8/1997, S. 406
- Bader, Reinhard: Studierfähigkeit als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungskompetenz. Plädoyer für die Feststellung der in beruflichen Bildungsgängen entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule. In: Mucke, Kerstin/Schwiedrzik, Bernd (Hg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1997, S. 165-179

- Badun, Wolfgang: Das kleine Konzert. Aufnahmeprüfungen für das Musikstudium in Deutschland. Allgemeine Musiklehre, Gehörbildung, Tonsatz. Bonn: Mignon-Verlag, 1998
- Bahro, Horst: Das Hochschulzulassungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. Köln/Berlin: Heymann, 1981
- Bahro, Horst: Das Hochschulzulassungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. Köln/Berlin: Heynemann, 1986
- Bahro, Horst/Berlin, Henning: Das Hochschulzulassungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. Köln/Berlin: Heymanns, 2003
- Bahro, Horst/Berlin, Henning/Hübenthal, Hubertus-Michael: Hochschulzulassungsrecht. Kommentar. Köln/Berlin: Heymanns, 1994
- Bargel, Tino/Sandberger, Johann-Ulrich/Simeaner, Hans/Daiber, W.: Entwicklung der Studiensituation und studentischer Orientierungen 1983 bis 1990. Vier Erhebungen an Universitäten und Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland im Wintersemester 1982/83, 1984/85, 1986/87 und 1989/90 . Datenalmanach. Tabellenband und Kommentierungen nach Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppen. Konstanz: Universität Konstanz/Arbeitsgruppe Hochschulforschung, 1991
- Barthold, Hans-Martin: Das kastrierte Verfahren. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 22/1999, S. 14-15
- Barthold, Hans-Martin: Vom Meister zum Magister. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 11/2001, S. 25
- Basler, Heinz-Dieter: Auswahlgespräche für den humanmedizinischen Studiengang an der Philipps-Universität Marburg. Beurteilung durch die Teilnehmer und prognostische Qualität des Verfahrens. Frankfurt: Haag und Herchen, 1992
- Beck, Kurt/Thomas, Hans-Jürgen: Arzt ohne Abitur? Pro & Contra. In: Forschung & Lehre 12/1999, S. 634-635
- Becker, Werner: Stellungnahmen, Empfehlungen, Beschlüsse 1960 - 1989. Band 4. Zulassungs- und Kapazitätsfragen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1991
- Berlin, Henning/Rüttgers, Jürgen: Wird die ZVS noch gebraucht? Pro & Contra. In: Forschung & Lehre 5/2000, S. 252-253
- Berzbach, Frank: Die latenten Selektionen der Universität. In: Das Hochschulwesen 4/2000, S. 113-117
- Bescherer, Christine: Selbsteinschätzung mathematischer Studierfähigkeit von Studienanfängerinnen und -anfängern. Empirische Untersuchung und praktische Konsequenz. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule, 2004 (Diss., Online-Publikation) <http://opac.dbf.ddb.de:7700/DB=kvk/CHARSET=ISO-8859-1/IMPLAND=Y/LNG=DU/SRT=YOP/TTL=1/SID=6799e279-3/SET=1/SHW?FRST=1> (letzter Zugriff am 10.03.2004)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz zu Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. In: Die neue Hochschule 3/1999, S. 20
- Bickel, Horst: Diagnose der Studierfähigkeit für die Philologien. München: Minerva, 1980 (= Minerva-Fachserie Pädagogik)
- Bitz, Ferdinand: Entwicklungstrends im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Kommentierte Literaturübersicht. Bonn: Bundestag, 1993 (= Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages; Bd. 71)
- BLK: Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1994
- BLK: Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens. Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik . Band 1 Bericht, Band 2 Tabellenanhang. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1994

- BLK: Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens. Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995
- BLK: Bildungspolitisches Gespräch zum Thema „Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte“ Dokumentation. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1996
- BLK: Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2000. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2002
- BMBF: Leitgedanken für eine auf Entbürokratisierung, Wettbewerbsfähigkeit und Effizienz angelegte Novelle des Hochschulrahmengesetzes. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Deutschland, 1997
- Bode, Christian/Weber, Joachim D.: Hochschulzulassung. In: Flämig, Christian (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Berlin: Springer, 1996 (Bd. 1), S. 673-710
- Bögel, Gerd: Elektronische Datenverarbeitung bei Entwicklung und Einsatz von Studierfähigkeitstests. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1977 (= Bericht; 3)
- Böhm, Karl/Schiebener, Ulrike: Ohne Studienplatz studieren. Zur Praxis des Quereinstiegs. Köln: Studienverlag, 1981
- Böhning, Peter (Hg.): Studierfähigkeit und Lernumwelt. Zusammenfassender Bericht über eine Längsschnittuntersuchung an Absolventen des Oberstufen-Kollegs und Studenten der Universität Bielefeld. Bielefeld: Universität Bielefeld, 1985
- Bonnemann, Arwed: Auch der Dozent ist eine Variable. Erfolg im Studium hängt nicht zuletzt vom Anforderungssystem und der Anpassung daran ab. In: Deutsche Universitätszeitung 15-16/1989, S. 20-23
- Bonorden, Volker: Hochschulpolitische Problemverarbeitung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Fallstudie zur Neuordnung der Hochschulzulassung. Hamburg: Universität Hamburg, 1986 (= Dissertation)
- Boppel, Werner: Hochschulzulassung. Der Alltag sieht anders aus. In: Akademischer Dienst 13/1985, S. 2
- Brackmann, Hans-Jürgen: Die Zeit ist reif für eine Hochschulreform. In: Hermann, Theo (Hg.): Hochschulentwicklung: Aufgaben und Chancen. Heidelberg: Asanger, 1997, S. 122-129
- Brehm, Robert/Breinersdorfer, Alfred W./Zimmerling, Wolfgang: Klagen und Studieren. Erste Hilfe für abgewiesene Studienbewerber. Köln: Dreisam-Verlag, 1991 (= Ratgeber Recht)
- Brehm, Robert/Breinersdorfer, Fred/Zimmerling, Wolfgang: Klagen und Studieren. Erste Hilfe für abgewiesene Studienbewerber. Köln: Dreisam, 1997 (= Dreisam-Ratgeber; Recht)
- Breinersdorfer, Alfred W. (Hg.): Auswahlgespräche für Medizinstudenten. Stuttgart: Frank Rottmann, 1988 (= Factor: Hochschule)
- Breinersdorfer, Alfred W.: Auswahlgespräche für Studenten. Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Volkswirtschaft, Jura, Geologie u.a. Stuttgart: Factor-Verlag, 1993
- Bremer, Rainer/Heidegger, Gerald/Schenk, Barbara/Tenfelde, Walter/Uhe, Ernst (Hg.): Alternativen zum Abitur. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1993
- Brockhoff, Klaus: Der Weg an die WHU. Bewerbung und Auswahlverfahren. In: Forschung & Lehre 7/2003, S. 356-357
- Bruch, Rüdiger vom: Hochschulzugang. Vor 25 und vor 50 Jahren. In: Forschung & Lehre 9/1997, S. 483
- Bruckner, Ernst/Seidenspinner, Gundolf: Numerus-Clausus-Finessen. Kleve/Boss/Weil der Stadt: Lexika-Verlag, 1980 (= Schriften der Deutschen Studentenschaft; 6)
- Brunn, Anke: Kein Grund zur Panik. In: Deutsche Universitätszeitung 21/1988, S. 13

- Bultmann, Torsten/Weitkamp, Rolf: Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Marburg: BdWi Verlag, 1999 (= Reihe Hochschule; Bd. 2)
- Burn, Barbara B.: Zugang zum Medizinstudium. Einige Aspekte des internationalen Vergleichs. In: Perkins, James A./Burn, Barbara B./Kewenig, Wilhelm A. (Hg.): Hochschulzugang in den USA und der Bundesrepublik Deutschland. Bericht einer deutsch-amerikanischen Studiengruppe des International Council for educational Development. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980 (= Schriftenreihe der Stiftung Volkswagenwerk; 18), S. 143-162
- CDU und WRK zur Zulassung. In: Deutsche Universitätszeitung 23/1982, S. 6
- CDU. Vorschlag zur Neuordnung der Hochschulzulassung. In: Akademischer Dienst 39/1982, S. 453-454
- Centrum für Hochschulentwicklung fordert umfassende Neuordnung des Hochschulzugangs. In: Wissenschaftsmanagement 3/1996, S. 166
- Christian, Hatto: Studierfähigkeit für das Fach Rechtswissenschaft. München: Minerva, 1980 (= Minerva-Fachserie Pädagogik)
- Clemens, Hartwig: Ein Wegweiser durchs Dickicht. In: Deutsche Universitätszeitung 37/1981, S. 784 - 786
- Cordier, Heidi (1995): Berufsausbildung als Einstieg in das Studium. Relevant nur für bestimmte Fächer. Hannover: Hochschul-Informationssystem, Cordier, Heidi (= HIS-Kurzinformation; A 4/1995), S. 1-19
- Dallinger, Peter: Für ein Studium wirklich geeignet? Zur Neuordnung des Hochschulzugangs. In: Forschung & Lehre 3/2000, S. 139-141
- Dallinger, Peter: Mit oder ohne ZVS? In: Forschung & Lehre 11/2000, S. 586
- Dallinger, Peter: Neuregelungen im Hochschulzugang. Durch Stärkung der Auswahlrechte zu mehr Wettbewerb. In: Forschung & Lehre 7/2003, S. 358-359
- Daxner, Michael: Studierfähigkeit: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Gewalt. In: Kellermann, Paul (Hg.): Universität und Hochschulpolitik. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1986 (= Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt; Bd. 4), S. 259-275
- Daxner, Michael: Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek: Rowohlt, 1996 (Rororo; 13763)
- Deidesheimer Kreis: Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen/Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 1997
- Deutsch bleibt unersetzlich. Wortlaut der Thesen des Hochschulverbandes zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang. In: Deutsche Universitätszeitung 15-16/1984, S. 21
- Deutscher Hochschulverband: Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. Bonn-Bad Godesberg: Deutscher Hochschulverband, 1987
- Die Hochschulen sollen entscheiden. Studierfähigkeit und Abitur - elf Thesen des niedersächsischen Kultusministers. In: Hochschulpolitische Information 18/1983, S. 12-13
- Drewek, Peter: Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/2001, S. 812-818
- Durrer, Franz/Heine, Christoph: Studien- und Berufsausbildungswahl der Abiturienten 1990 und 1991 aus Sachsen. Ergebnisse von HIS-Studienberechtigten-Befragungen. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1992
- Durrer, Franz/Heine, Christoph: Studien- und Berufsausbildungswahl der Abiturienten 90 und 91 aus Mecklenburg-Vorpommern. Ergebnisse von HIS-Studienberechtigten-Befragungen. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1993
- Durrer, Franz/Heine, Christoph: Studienaufnahme und regionale Mobilität. Eine vergleichende Analyse der Abiturienten 90, 91 und 92 aus den neuen Ländern. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1993 (= HIS-Kurzinformation; A 16/1993)

- Durrer, Franz/Heine, Christoph: Abiturienten 90 in Studium, Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit. Einstellungen und Bewertungen 3 1/2 Jahre nach Schulabgang. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1995 (= HIS-Kurzinformation; A 12/1995)
- Ederleh, Jürgen: HIS-Materialien zum Hochschulzugang. Vorgelegt von Dr. Jürgen Ederleh zum Forum 2 „Hochschulzugang, Studienstruktur und Studienabschlüsse“ des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 03.02.1997 in Bonn. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1997 (= HIS-Kurzinformation; A 5/1997)
- Ehmann, Christoph: Hochschulzugang ohne Abitur. Eine Zwischenbilanz. In: Das Hochschulwesen 5/1994, S. 220-224
- Erichsen, Hans-Uwe: Zur Lage der deutschen Hochschulen. Arbeitspapier zum Villa-Hügel-Gespräch 1996. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 1997, S. 195-204
- Ermert, Karl (Hg.): Abitur - Hochschulreife - Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätenkataloges. Vorträge in einer Tagung der Kultusministerkonferenz in der Evangelischen Akademie Loccum am 13. und 14. Oktober 1993. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994 (= Loccumer Protokolle; 56/1993)
- Etmnan, Erika/Heger, Michael: Studierfähigkeit im Ingenieurstudium an RWTH und FH Aachen. Veranstaltungen des HDZ Aachen. In: Brandt, Dietrich/Sell, Robert (Hg.): Angewandte Hochschuldidaktik. Konzeption, Praxis, Bewertung. Weinheim/Basel: Beltz, 1984 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 76), S. 83-106
- Europäische Gemeinschaft: Akademische Anerkennung von Hochschuleingangs-, Zwischen- und Endqualifikationen in der Europäischen Gemeinschaft. Multilaterale und bilaterale Konventionen, unilaterale Entscheidungen. Brüssel: Europäische Gemeinschaft/Kommission; Netzwerk der Nationalen Informationszentren für die Akademische Anerkennung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft; Erasmus Bureau, 1990
- EURYDICE Europäische Informationsstelle: Die Hochschulzugangsvoraussetzungen in der Europäischen Gemeinschaft. Bruxelles: EURYDICE Europäische Informationsstelle; Europäische Gemeinschaft/Kommission, 1993
- Fabel, Helmut: Keine Mauschelei. Das Interview. Mediziner-Zulassung. Helmut Fabel über das Auswahlgespräch und wie es von den Hochschulen organisatorisch bewältigt werden kann. In: Deutsche Universitätszeitung 24/1983, S. 13-14
- Fengler, Harald/Jankofsky, Bernd/Reibstein, Erika/Weissbach, Jürgen: Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang. Bericht über eine „Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen“. Oldenburg 1983 (= Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; 21)
- Finkenstaedt, Thomas: Studierfähigkeit heute. Historische Betrachtung eines aktuellen Problems. In: Forschung & Lehre 10/1995, S. 564-565
- Finkenstaedt, Thomas/Heldmann, Werner: Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. Bad Honnef: Bock, 1989
- Forsthoff, Martin: Die Auswahl bei der Hochschulzulassung. In: Öffentliche Verwaltung Stuttgart 8/1984, S. 331-337
- Frank, Andrea: Die Qual der Auswahl. Wenn sich Hochschulen ihre Studierenden selbst aussuchen dürfen. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 17/1996, S. 11
- Frank, Andrea/Krause, Isabella: Studienangebote deutscher Hochschulen. Studiengänge zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003
- Freise, W.: „Auf ein Wort“ zum Hochschulzulassungsrecht. In: Mitteilungen Hochschullehrerverband 6/1989, S. 327

- Frisius, Joachim: Was können unsere Studienanfänger? Bericht über die Ergebnisse eines Tests im WS 1995/96 an der Technischen Fachhochschule Berlin. In: Die neue Hochschule 2/1997, S. 15-17
- Frommberger, Dietmar: Berufliche Weiterbildung und Hochschulzugang. Eine annotierte Auswahlbibliographie deutscher, englischer und niederländischer Literatur. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1997 (= Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik; 12)
- Fürstenberg, Friedrich: Bildungs- und Beschäftigungspolitik in Deutschland. In: Takanashi, Akira/Teichler, Ulrich (Hg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesell., 1998, S. 31-44
- Gavin-Kramer, Karin: Der Kampf mit der Bürokratie. Wie bekomme ich meinen Studienplatz? In: Kruse, Otto (Hg.): Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 1998, S. 44-59
- Gegen Auswahlrecht der Unis. SPD-Bundesländer. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 6/1997, S. 6
- Gellert, Claudius: Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Universitäten. Frankfurt: Lang, 1988 (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 22. Soziologie; 168)
- GEW: Hochschulzugang. Eine Pressedokumentation (Nov. 91 - Feb. 92). Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 1992
- Gieseke, Ludwig: Wie geht es weiter mit der Hochschulreife? Zu Regelungen des Hochschulzuges in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. In: Forschung & Lehre 6/1994, S. 238-241
- Gieseke, Ludwig: Neuregelung ja - aber wie? Plädoyer für eine Mitwirkung der Universitäten beim Zugang zum Studium. In: Forschung & Lehre 12/1996, S. 632-635
- Gieseke, Ludwig: Studiengangsbezogene Zusatzqualifikationen notwendig. Plädoyer für das „Abitur“. In: Forschung & Lehre 9/1997, S. 464-467
- Glaser, Horst Albert: Notoperation am Abitur. Ein Reformvorschlag des Deutschen Philologenverbandes. In: Forschung & Lehre 2/1995, S. 66-68
- Göllner, Dieter: Durchlässig und gleichwertig. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 17/1994, S. 20-22
- Griesbach, Heinz: Bildungswege von Studienberechtigten. Vorgelegt zum Fachgespräch der Arbeitskreise "Wissenschaft und Kultur" sowie "Kultus" der Niedersächsischen SPD Landtagsfraktion am 10.11.1997 in Hannover. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1997
- Guggenberger, Helmut: Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, 1991 (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 24)
- Guhr, Daniel J.: Access to Higher Education in Germany and California. Frankfurt: Lang, 2002 (= Beiträge zur vergleichenden Bildungsforschung = Studies in Comparative Education; 7)
- Hablitzel, Chris (Hg.): Berufswahl für Abiturienten. Ausbildungs- und Studienwege in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Mit Berufe-Lexikon. Würzburg: Lexika Verlag Krick Fachmedien,, 1998 13. aktualisierte und erweiterte Auflage
- Hacker, Werner: Studierfähigkeit. Was Hochschulen erwarten. In: Abi Berufswahl-Magazin 1/1990, S. 11-13
- Haerdle, Benjamin: Universitäten setzen auf Numerus Clausus. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 12/2001, S. 24
- Haerdle, Benjamin: Studierende nach Maß. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 15-16/2002, S. 26

- Hailbronner, Kay: Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen. Gutachten für das Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, 1995
- Hailbronner, Kay: Hochschulzugang, zentrale Studienplatzvergabe und Hochschulauswahlverfahren. In: *Wissenschaftsrecht* 3/2002, S. 209-232
- Hammer, Hans Dieter: Hochschulzugang in Deutschland. Entwicklung, Struktur, Perspektiven. Mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 1994 (= Graue Reihe - Neue Folge; 75)
- Hank, Rainer/Weber, Lukas: Studieren in Deutschland. Zulassungsbedingungen, Studiensituation, Karriereaussichten. Frankfurt: Societäts-Verlag, 1996
- Heintel, Peter/Neisser, Heinrich/Nowotny, Ewald/Stix, Gerulf: Parlament und Hochschulpolitik. In: Kellermann, Paul (Hg.): *Universität und Hochschulpolitik*. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1986 (= Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt; Bd. 4), S. 415-446
- Heldmann, Werner: Studierfähigkeit. Abschlussbericht über die Untersuchung des Hochschulverbandes. In: *Mitteilungen Hochschullehrerverband* 4/1984, S. 190-192
- Heldmann, Werner: Studierfähigkeit. Ergebnisse einer Umfrage. Göttingen: Schwartz, 1984 (= Schriften des Hochschulverbandes; 29)
- Heldmann, Werner: Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger. Eine Hilfe für Schüler, Eltern und Berater. Bad Honnef: Bock, 1998
- Heldmann, Werner/Finkenstaedt, Thomas: Studieneingangsvoraussetzungen. Studierfähigkeit konkret. In: *Mitteilungen Hochschullehrerverband* 5/1985, S. 234-238
- Heldmann, Werner/Finkenstaedt, Thomas (Hg.): *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums*. Bad Honnef: Bock, 1998 (= Deutscher Hochschulverband)
- Hentig, Hartmut von: *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980
- Herzog, Roman: Wissen und Bildung als Grundlagen unserer Zukunft. Rede vor den Teilnehmern am 179. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1996 (= Beiträge zur Hochschulpolitik; 1/1996)
- Hesse, Jürgen/Schrader, Hans Christian: *Ingenieurwissenschaften. Berufsorientiert studieren*. Frankfurt/Main: Eichborn, 1998 (= Unicum)
- Heublein, Ulrich/Kazemzadeh, Foad: *Studieren in den neuen Ländern 1991. Eine Untersuchung zur Studienbefindlichkeit unter strukturell veränderten Bedingungen*. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1991 (= Hochschulplanung; 90)
- Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter (Hg.): *Studienanfänger 2000/2001. Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl*. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 2002 (= HIS-Kurzinformation; A 2/2002)
- Hinneberg, Hartmut: Neu überdenken. In: *DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin* 9/2001, S. 25
- Hladky, Karola: Zur Neuregelung des Medizin-Zulassungsverfahrens. Ein Überblick über die Entwicklung zulassungsrechtlicher Regelungen. In: *Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung* 1/1984, S. 51-59
- Hochschulverband. Umfrage zur Studierfähigkeit. In: *Akademischer Dienst* 33/1984, S. 375-378
- Hochschulzugang. Ein tragfähiger Kompromiss. In: *Akademischer Dienst* 42/1983, S. 478
- Hochschulzugang. Meinungsbarometer. In: *Forschung & Lehre* 1/1997, S. 2
- Hochschulzulassung durch die ZVS: Drehscheibe für 13. In: *Abi Berufswahl-Magazin* 3/1990, S. 18-22
- Hochschulzulassung. Ein denkwürdiges Ereignis. In: *Akademischer Dienst* 37/1980, S. 428-429
- Hochschulzulassung. Ein neuer Staatsvertrag. In: *Akademischer Dienst* 26/1985, S. 2
- Hochschulzulassung. Eine Einigung in Sicht. In: *Akademischer Dienst* 27/1983, S. 298-299

- Hochschulzulassung. Kein Erfolg versprechender Antrag. In: Akademischer Dienst 34/1984, S. 386
- Hochschulzulassung. Spielwiese der Modelle. In: Akademischer Dienst 37/1983, S. 418-419
- Hödl, Elisabeth (Hg.): Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 2002
- Höfer, Klaus Martin: Studieren ohne Abitur. Hochschulzugang. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 17/1994, S. 18-20
- Hofmann, Klaus/Ommerborn, Rainer: Studium trotz Behinderung. Ein Ratgeber. München: Beck, 1997
- Hofmann, Stefanie/Krause, Isabella: Studienangebote deutscher Hochschulen. Sommersemester 2003 mit aktuellen Zulassungsbeschränkungen. Bad Honnef: Bock, 2002 (= Hochschulrektorenkonferenz)
- Hofmann, Stefanie/Krause, Isabella: Studienangebote deutscher Hochschulen. Studiengänge zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003 (= Hochschulrektorenkonferenz)
- Hohlmeier, Monika/Holzapfel, Hartmut: Ist das Zentralabitur zukunftsweisend? Pro & Contra. In: Forschung & Lehre 4/1999, S. 186-187
- Holling, Heinz/Lülen, Kai Hendrik/Preckel, Franzis/Stotz, Monika: Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandsaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2000 (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; 236)
- Hopbach, Achim/Krause, Isabella (Hg.): Studienangebote deutscher Hochschulen. Sommersemester 2002. Bad Honnef: Bock, 2001 (= Hochschulrektorenkonferenz)
- Hopbach, Achim/Krause, Isabella: Studienangebote deutscher Hochschulen. Wintersemester 2002/2003 mit aktuellen Zulassungsbeschränkungen. Bad Honnef: Bock, 2002
- Horning, Horst: Hochschuldidaktische Konzeptionen zur Erreichung der Studierfähigkeit ausländischer Studienbewerber, dargestellt an Beispielen interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Wirtschaftswissenschaftlicher Fakultät der Universität und dem Studienkolleg Heidelberg. Heidelberg: Universität Heidelberg, 2000 (Diss.)
- HRG-Novelle. Länder lehnen erste Vorlage aus Bonn ab. Zulassung zu den Hochschulen wird neu geregelt. In: Bildung und Wissenschaft 11-12/1989, S. 5-6
- HRK: Übersicht über Studienmöglichkeiten und Zulassungsbeschränkungen für Studienanfänger an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland im Sommersemester 1992. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1992
- HRK: Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. Zustimmung zur Kenntnis genommen vom 181. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1997
- HRK: Handreichungen zur Durchführung von Auswahlgesprächen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (nach Paragraph 32 Abs. 3 Ziff. 2 lit. b HRG). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1999
- HRK: Qualitätssicherung und Leistungssteigerung an Hochschulen durch Wettbewerb. Gemeinsame Erklärung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn/Berlin: Hochschulrektorenkonferenz/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2001
- HRK: Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2003

- Huber, Ludwig: Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau. Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Kellermann, Paul (Hg.): Universität und Hochschulpolitik. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1986 (= Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt; Bd. 4), S. 241-258
- Huber, Ludwig: Fähigkeit zum Studieren - Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In: Libau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1997, S. 333-351
- Husemann, Rudolf: Berufserfahrung und wissenschaftliches Studium. Ein Vergleich zwischen der BRD und der DDR. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 1989 (= Campus: Forschung; 614)
- Husemann, Rudolf/Münch, Joachim/Pütz, Claudia (Hg.): Mit Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1995
- Institut für Test- und Begabungsforschung: Test für medizinische Studiengänge (TMS). Originalversion 2. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1984
- Institut für Test- und Begabungsforschung (Hg.): Der neue TMS. Originalversion des Tests für medizinische Studiengänge in besonderen Auswahlverfahren. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe, 1986
- Isserstedt, Wolfgang: Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. Hannover: Hochschul-Informationssystem/Bundesinstitut für Berufsbildung, 1994 (= HIS-Kurzinformation; A 10/1994)
- Isserstedt, Wolfgang: Modellversuch „Meister-Studium“. Evaluation des nordrhein-westfälischen Modellversuchs „Hochschulzugang ohne Hochschulreife für besonders qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber gemäß Paragraph 45a Fachhochschulgesetz (FHG) Nordrhein-Westfalen“. Zwischenbericht Studienjahr 1995. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1997
- Ittner, Edith: Das Auswahlgespräch bei der Hochschulzulassung zu den medizinischen Studiengängen: Ergebnisse einer quer- und längsschnittlichen Validierungsstudie. Regensburg: Roderer, 1993 (= Theorie und Forschung; 236)
- Jaspers, Karl: Die Idee der Universität. Berlin: Springer, 1980
- Julius, Annette: Wege in der Talentsuche. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 17/2001, S. 28-29
- Kazemzadeh, Foad/Minks, Karl-Heinz/Nigmann, Ralf-Rüdiger: „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1987 (= HIS-Kurzinformationen; A 4/1987)
- Kellermann, Paul (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, 1984 (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 15)
- Kemnitz, Ulrich: Über die Verwendung von Tests im Hochschulwesen der BRD. Berlin: Zentralinstitut für Hochschulbildung, 1982 (= Wissenschaftliche Arbeitsberichte; 40)
- Kern, Hans: Begabtenprüfung Mathematik, Hinweise zur Prüfungsvorbereitung. Hinweise zur Prüfungsvorbereitung nach der Prüfungsverordnung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen (Begabtenprüfungsordnung). München: Maiss, 1992
- Kiemle, Caroline: Hochschulabschlüsse nach dem "Bologna-Prozess" im Vergleich zu angloamerikanischen Bachelor- und Mastergraden. Bonn: Hochschullehrerverband, 2003 (= Hlb-Forum Schriften des Hochschullehrerbundes zur wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsausbildung; 9)

- Klieme, Eckhard/Nauels, Heinz-Ulrich: Auswirkungen von Zulassungsbeschränkungen. Befragung zu Motiven und Verbleib abgewiesener Medizinbewerber. In: Hochschulausbildung 3/1985, S. 129-140
- Kluth, Winfried: Nachfrageorientierte Steuerung der Studienangebote. Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen für ein alternatives, wettbewerbsorientiertes Regelungsmodell zur Bestimmung von Studienplatzzahlen und Betreuungsrelationen an deutschen Hochschulen. Rechtsgutachten. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, 2001 http://www.che.de/Intranet/upload/Rechtsgutachten_kapvo.pdf (letzter Zugriff am 09.03.2004)
- KMK: Empfehlungen der Studienreformkommission Biologie. Verabschiedet in der 20. Sitzung der Studienreformkommission Biologie am 26. April 1985. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1985 (= Veröffentlichungen zur Studienreform; 28)
- KMK: Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 14. 6. 1985. Neuwied: Luchterhand, 1985 (= Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Nr. 95)
- KMK: Empfehlungen der Studienreformkommission Bauingenieurwesen. Entwurf, verabschiedet in der 13. Sitzung der Studienreformkommission Bauingenieurwesen am 6. Dezember 1985 und Stellungnahme der zentralen Kommission für die Studienreform, verabschiedet in der 4. Sitzung der zentralen Kommission am 12. Juni 1986. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1986 (= Veröffentlichungen zur Studienreform; 33)
- KMK: Erstinformation für Übersiedler aus der DDR, die ein Studium aufnehmen oder fortsetzen wollen. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1990
- KMK: Zugang zu den Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Bericht der von der Geschlossenen Ministersitzung anlässlich des 257. Plenums am 21.02.1992 eingesetzte Arbeitsgruppe - 259. Kultusministerkonferenz am 25./26. Juni 1992: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1992
- KMK: Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 1999. Ergebnisse einer Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik zu Strukturen und Tendenzen im Wanderungsverhalten. Entwurf. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2001
- Knittel, Tilmann/Bargel, Tino: Die Organisation der gymnasialen Oberstufe und Wahl der Leistungskurse in ihren Folgen für die Studienvorbereitung und Studienbewältigung. Konstanz: Universität Konstanz/Arbeitsgruppe Hochschulforschung, 1996 (= Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung; 21)
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen: Das Abitur - immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 26/2002, S. 12-19
- Konegen-Grenier, Christiane (Hg.): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 2002 (= Kölner Texte & Thesen; 61)
- Konegen-Grenier, Christiane: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Professoren bewerten Studienanfänger. In: Forschung & Lehre 9/2002, S. 481-483
- Kornadt, Hans-Joachim: Aufgaben der Hochschulreform und die aktuelle Diskussion. In: Hermann, Theo (Hg.): Hochschulentwicklung : Aufgaben und Chancen. Heidelberg: Asanger, 1997, S. 147-175
- Korte, Elke: Der Numerus Clausus als Element gesellschaftlicher Prozesse. Frankfurt: Fischer, 1983

- Korte, Elke: Hochschulzugang und Hochschulzulassung. In: Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Webler, Wolff-Dieterich (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, 1984 (= Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf; 403), S. 181-191
- Köster, Philipp: Kastriertes Verfahren. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 7/2000, S. 16
- Koushil, Kurt: Restriktionen beim Hochschulzugang in der BRD. In: Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.): Ergebnisse und weitere Aufgaben bei der Erforschung des Hochschulzugangs in der DDR. Berlin: Zentralinstitut für Hochschulbildung, 1982 (= Berichte und Informationen zur Hochschulentwicklung; Seminar Hochschulzugang 1), S. 44-53
- Kramer, Wolfgang: Studierfähigkeit über berufliche Bildung? In: Arbeitgeber 18/1988, S. 640-641 646
- Kramer, Wolfgang/Schlaffke, Winfried (Hg.): Studierfähigkeit qualifizierter Berufspraktiker. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1994 (= Kölner Texte & Thesen; 15)
- Kreifelts, Barbara: Bericht über eine deutsche Version des Law School Admission Test und des Admission Test for graduate study in business. Ein Vergleich der Leistungsprofile deutscher und amerikanischer Studienbewerber. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1979 (= Bericht; 5)
- Krope, Peter: Das Auswahlgespräch in den medizinischen Studiengängen und die Quadratur des Kreises. Über die Grenzen eines Prüfungsverfahrens. In: Hochschulausbildung 1/1988, S. 41-46
- Kuntz, Karl-Michael: Abiturienten durchleuchtet. Erfahrungen mit computergestützten Beratungstests. Pädagogische Diagnostik. In: Deutsche Universitätszeitung 1-2/1989, S. 25-27
- Kurth, Michael: Qual der Wahl. Hochschulzugang. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 5/1997, S. 13
- Landfried, Klaus: Ausbildung versus Bildung? Internationale Erfahrungen der Hochschulentwicklung. Wolnzach: Kastner, 1998 (= Eichstätter Hochschulreden; 100)
- Lange, Josef: Erfüllt die Schule noch ihren Bildungsauftrag? Kritik und Erwartungen der Hochschule. In: Das Hochschulwesen 3/1995, S. 163-167
- Lazzer, Dieter/Reiber, Marion: Durch den Test zum Medizinstudium. München 1985 (= Schriften der Deutschen Studentenschaft; 10)
- Letzelter, Franz: Auf dem Weg zur allgemeinen Hochschulpflicht? Ein Diskussionsbeitrag zum Hochschulzugang im Rückblick. In: Forschung & Lehre 6/1994, S. 235-237
- Lewin, Dirk: Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements. Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg, 1999 (= Arbeitsbericht; 3/99)
- Lewin, Karl: Die Schnittstelle zwischen Schule und Studium aus der Sicht von Studienberechtigten und Studienanfängern. Hannover: Hochschul-Informations-System, 1997 (= HIS-Kurzinformation; A 18/1997)
- Lewin, Karl/Bathke, Gustav-Wilhelm/Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 1991/92. Studienentscheidungen in den alten und neuen Ländern. Annäherungstendenzen. Hannover: Hochschul-Informations-System, 1992 (= Hochschulplanung; 95)
- Lewin, Karl/Heublein, Ulrich/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 1996/97 - an Fachhochschulen erstmals mehr Abiturienten als Studienberechtigte mit Fachhochschulreife. Hannover: Hochschul-Informations-System, 1997 (Hochschulplanung; 128)
- Lewin, Karl/Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter: Schulwege und Studienaufnahme. Hannover: Hochschul-Informations-System, 1997 (= HIS-Kurzinformation; A 2/1997)

- Lewin, Karl/Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter: Studienaufnahme 1996/97. Über die Hälfte der Studienanfänger an Fachhochschulen hat das Abitur. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1997 (= HIS-Kurzinformation; A 17/1997)
- Lewin, Karl/Heublein, Ulrich/Sommer, Dieter: Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 2000 (= HIS-Kurzinformation; A 7/2000)
- Lewin, Karl/Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1985/86. Studium an Universität oder Fachhochschule? Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1986 (= Hochschulplanung; 59)
- Lewin, Karl/Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1986/87. Immer mehr Abiturienten an Fachhochschulen. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1987 (= Hochschulplanung; 62)
- Lewin, Karl/Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1987/88. Zunahme der Studienanfängerzahlen bei abnehmenden Studienberechtigtenzahlen. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1988 (= Hochschulplanung; 69)
- Lewin, Karl/Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1988/89. Trend zum Studium hält weiter an. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1989 (= Hochschulplanung; 75)
- Lewin, Karl/Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1989/90. Optimistische Berufserwartungen fördern Studienaufnahme. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1990 (= Hochschulplanung; 84)
- Lindner, Angela: Qualität durch Wettbewerb und Autonomie. Landeshochschulgesetze im Vergleich. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2002 (= Positionen Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft)
- Lischka, Irene: Zweiter Bildungsweg in den neuen Bundesländern. Was wird aus den Vorkursen? In: Hammer, Hans Dieter/Leittretter, Siegfried (Hg.): Für eine Reform des Hochschulzugangs für Berufserfahrene. Hochschulzugang und Zweiter Bildungsweg im Umbruch - auf dem Weg nach Europa. Düsseldorf 1991, S. 61-67
- Lischka, Irene: Hochschulzugang von Berufserfahrenen ohne Abitur. Standpunkte im Ergebnis von Sekundäranalysen. In: Das Hochschulwesen 3/1996, S. 187-193
- Lischka, Irene: Erfahrungen und Positionen zum Hochschulzugang von Berufserfahrenen ohne Abitur. Ergebnisse einer Sekundäranalyse von Untersuchungen aus den neuen Bundesländern. In: Mucke, Kerstin/Schwiedrzik, Bernd (Hg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1997, S. 133-163
- Lischka, Irene: Im Blickpunkt Hochschulzugang. In: HoF-Berichte 1/2000, S. 5-8
- Lischka, Irene/Stein, Ruth Heidi: Studium und Berufseinstieg von Berufserfahrenen ohne Abitur. Textband. Sekundäranalyse von Untersuchungen aus den neuen Bundesländern und der DDR . Anhang. Tabellen. Berlin: Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst, 1995 (= Projektbericht)
- Lischka, Irene/Wolter, André (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 2001 (= Wittenberger Hochschulforschung)
- Loewe, Max: Attacken getrotzt. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 10/2003, S. 16
- Löffler, Roland: Reform, allegro moderato. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 6/2000, S. 19
- Lohölter, Reinhard (Hg.): Das Interview bei der Zulassung zum Medizinstudium. Stuttgart: Schattauer, 1986
- Lohölter, Reinhard: Die Guten ins Töpfchen... Untersuchungen über die Auswahlgespräche in der Medizin sind gefordert. In: Deutsche Universitätszeitung 17/1987, S. 15-17

- Loos, Barbara: Nur noch eine "Eintrittskarte"? Hochschuleingangsprüfungen - eine schleichende Entwertung des Abiturs. In: *Forschung & Lehre* 7/2003, S. 354-355
- Löwer, Wolfgang: Der richtige Weg zur Reform? Hochschuleingangsprüfungen aus juristischer Perspektive. In: *Forschung & Lehre* 12/1996, S. 629-631
- Löwer, Wolfgang: Der Geist der Schule soll in die Universitäten einziehen. Skeptische Gedanken zur neuen Hochschulreformdebatte. In: *Forschung & Lehre* 9/1997, S. 460-463
- Lührmann, Wolfgang: Was ist denn Studierfähigkeit? Abitur. In: *Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ* 24/1995, S. 20-21
- Lührmann, Wolfgang: Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit. Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1-2/1996, S. 1-20
- Lynen, Peter M.: Ein Blick über den Zaun. Eignungsprüfungen an Kunsthochschulen als Vorbild? In: *Forschung & Lehre* 6/2002, S. 296-298
- Maier, Hans: Standort - Deutschland. Tatort - Gymnasium. Bildungsbetrug an unseren Schulen. Informationen, Argumente, Forderungen. Eresing: Selbstverlag, 1996
- Manning, Sabine: Hochschulzugang für Berufserfahrene aus europäischer Sicht. Ein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion in Deutschland. In: Mucke, Kerstin/Schwiedrzik, Bernd (Hg.): *Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1997, S. 217-243
- Markard, Morus: Begabung - Motivation - Eignung - Leistung. Schlüsselbegriffe der aktuellen Hochschulregulierung aus kritisch-psychologischer Sicht. In: *Forum Wissenschaft* 1/1998, S. 36-40
- Maßvolle Novellierung. Philosophischer Fakultätentag. In: *Forschung & Lehre* 1/1997, S. 17
- Medizin, Deutscher Bundestag. Neuregelung der Hochschulzulassung im Fach. In: *Akademischer Dienst* 9/1985, S. 10-12
- Medizin-Auswahlgespräch heftig umstritten. In: *JLU-Forum* 1/1985, S. 2
- Medizinertest hat sich bewährt. Zusätzliches Bewertungskriterium nach dem Abitur. In: *Regensburger Universitätszeitung* 1/1982, S. 12
- Mehr Wettbewerb bei der Hochschulzulassung. Deutscher Hochschulverband begrüßt die 4. HRG-Novelle. In: *Mitteilungen Hochschullehrerverband* 4/1989, S. 179-180
- Messerer, Karin/Humpl, Stefan: *Bewerbung - Auswahl - Aufnahme. Das Aufnahmeverfahren an österreichischen Fachhochschul-Studiengängen*. Wien: WUV-Universitäts-Verlag, 2003 (= Schriftenreihe des Fachhochschulrates; Bd. 7)
- Meyer, Hans Joachim: Man träumte sich eine Welt. Die Studierfähigkeit bedarf eines neuen Verständnisses. In: *Forschung & Lehre* 10/1995, S. 560-563
- Meyer, Hans Joachim: Abitur - Berechtigungs- oder Befähigungsnachweis? Überlegungen zur Neuregelung des Hochschulzugangs. In: *Forschung & Lehre* 12/1996, S. 626-628
- Meyer, Hans Joachim: Vom gesellschaftlichen Wert der Hochschulen. Rede vor dem 178. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 26. Februar 1996. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1996 (= *Beiträge zur Hochschulpolitik*; 2/1996)
- Meyer, Hans Joachim: Hochschulzugang und Wettbewerbsfähigkeit. In: *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* (Hg.): *Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig?* Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 1997, S. 209-215
- Meyer, Hans Joachim/Müller-Böling, Detlef (Hg.): *Hochschulzugang in Deutschland. Status quo und Perspektiven*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996
- Möllemann, Jürgen W.: Auf ein Wort. In: *Mitteilungen Hochschullehrerverband* 4/1987, S. 171-172

- Möller, Jutta Christine: Rahmenbedingungen der Hochschulzulassung. Verfassungs- und europarechtliche Vorgaben für die Einführung weiterer Zulassungskriterien im Hochschulrecht. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 2001 (= Europäische Hochschulschriften Reihe 2. Rechtswissenschaft; 3054)
- Mucke, Kerstin/Schwiedrzik, Bernd (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1997 (= Berichte zur beruflichen Bildung; 206)
- Müller, Christoph: Die Selbstauswahl an deutschen Hochschulen. Eine Symptombefragung. In: Merkur Heft 659/2004, S. 220-231
- Müller-Böling, Detlef: Geschäft auf Gegenseitigkeit. Hochschulzugang. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 15-16/1995, S. 22-23
- Müller-Böling, Detlef: Hochschulzugang. Reifeprüfung für ein wettbewerbliches Hochschulsystem. In: Ellermann, Horst (Hg.): Rohstoff Bildung. Die deutsche Hochschule zwischen Wandel und Stillstand. Berlin: Ullstein, 1999, S. 124-138
- Murdoch, Jake: The heterogeneity of new entrants and the selectivity of higher education institutions. Some results using data from the CHEERS project. In: Higher Education 3/4/2002, S. 379-392
- Neues Zulassungsverfahren an deutschen Hochschulen. Bundesminister Möllemann legt Entwurf einer vierten HRG-Novelle vor. In: Bildung und Wissenschaft 5-6/1989, S. 6
- Neues Zulassungsverfahren für das Medizinstudium. Künftig auch Eignungstests und persönliche Auswahlgespräche. In: Bildung und Wissenschaft 3-4/1985, S. 3-5
- Nicolae, Valentin/Smulders, Rene H. M./Korka, Mihai: Statistics on higher education 1980 – 1985. A study of data on higher education and research from the countries of the europe region. Bucharest: CEPES, 1989
- Nigmann, Ralf-Rüdiger: Abiturienten an Fachhochschulen. Ursachen und Auswirkungen der Attraktivität des Fachhochschulstudiums für Abiturienten. Hannover: Hochschul-Informationssystem, 1989 (= Hochschulplanung; 74)
- Oppermann, Thomas (Hg.): Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung. „Gravier“ und die Folgen. Bad Honnef: Bock, 1987 (= Studien zu Bildung und Wissenschaft; 44)
- Otten, Kurt: Das Scheitern der Gymnasien am „Bildungsauftrag“. Neue Veröffentlichungen. In: Forschung & Lehre 3/1997, S. 150-151
- Perkins, James A./Burn, Barbara B.: Hochschulzugang – Zwei Perspektiven. Abschlussbericht der deutsch-amerikanischen Studiengruppe des ICED. In: Perkins, James A./Burn, Barbara B. (Hg.): Hochschulzugang in den USA und der Bundesrepublik Deutschland: Bericht einer deutsch-amerikanischen Studiengruppe des International Council for Educational Development. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980 (= Schriftenreihe der Stiftung Volkswagenwerk; 18), S. 27-95
- Pollok, Karl-Heinz: Hochschulzugang im Bereich Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Fremdsprachenausbildung. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Essen 1997, S. 229-232
- Professoren wählen 15 Prozent der Studenten selbst aus. In: Bildung und Wissenschaft 11-12/1983, S. 169-171
- Püttner, Günter/Losch, Bernhard: Kapazitätsermittlung im Studiengang Humanmedizin unter Vermeidung von Teilkapazitäten. In: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung 2/1986, S. 105-132
- Quote soll nicht Qualität schlucken. Die KMK-Präsidentin über Hochschulzugang Abitur und Studentenauswahl. In: Forschung & Lehre 7/2003, S. 350-351

- Rahn, H.: Testentwicklung und Testeinsatz durch die Studienstiftung des Deutschen Volkes. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1976 (= Bericht; 1)
- Reibstein, Erika: Berufstätigkeit und Studierfähigkeit. Ein Beitrag zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung über den berufsbezogenen Weg zur Hochschule. In: Deutsche Schule 2/1987, S. 240-247
- Reiche, Steffen/Behler, Gabriele: Zentralabitur? Pro und contra. In: Pädagogik 5/2000, S. 50-51
- Reith, Karl-Heinz: Hochschulreif? Im Klartext. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 10/1999, S. 7
- Renschler, H. E./Karpen, Ulrich: Zugang zum Medizinstudium in der Bundesrepublik Deutschland. In: Perkins, James A./Burn, Barbara B./Kewenig, Wilhelm A. (Hg.): Hochschulzugang in den USA und der Bundesrepublik Deutschland. Bericht einer deutsch-amerikanischen Studiengruppe des International Council for educational Development. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980 (= Schriftenreihe der Stiftung Volkswagenwerk; 18), S. 163 - 183
- Richter, Roland: Studierbarkeit des Studiums herstellen - Ein Auftrag für die Studienreform. In: Das Hochschulwesen 5/2000, S. 158-162
- Rindermann, Heiner/Oubaid, Viktor: Auswahl von Studienanfängern. Vorschläge für ein zuverlässiges Verfahren. In: Forschung & Lehre 11/1999, S. 589-592
- Risse, Johannes: Ungenutzte Möglichkeiten für Fakultäten. Standpunkt. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 4/2001, S. 7
- Roellecke, Gerd: Auslese in fairen Verfahren. Ein bildungspolitisches Statement. In: Forschung & Lehre 9/1998, S. 454-456
- Rösmann, Bernd: Bildung und Ausbildung im Bereich Technik und Naturwissenschaft als Kriterien für Studierfähigkeit und Hochschulreife unter besonderer Berücksichtigung des berufsbildenden Schulwesens. Berlin: Logos-Verlag, 1999 (= Dissertation)
- Sachsenröder, Wolfgang: Die Kernfragen unbeantwortet. Mediziner-Zulassung. Andere können sich auch vernünftig einigen - das Beispiel USA. In: Deutsche Universitätszeitung 23/1983, S. 16-17
- Sandfuchs, Gabriele: Hochschulzugang und -zulassung in der Bundesrepublik Deutschland aus rechtlicher Sicht. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/2000, S. 125-138
- Schavan, Annette/Holzappel, Hartmut: Abschaffung des Kurssystems in der Oberstufe. Pro & Contra. In: Forschung & Lehre 6/1998, S. 314-315
- Scheer, Bernhard: Bessere Chancen. Zum neuen Zulassungsverfahren in „Numerus-Clausus-Fächern“. In: Uni Berufswahl-Magazin 4/1982, S. 34
- Scheer, Bernhard: Medizinerzulassung. Neue Hoffnung. In: Uni Berufswahl-Magazin 9/1982, S. 32
- Schiedermaier, Hartmut: Auf ein Wort. In: Mitteilungen Hochschullehrerverband 5/1987, S. 227-228
- Schiedermaier, Hartmut/Steiger, Hartmut: Ich kann das Theater um die Hochschulzulassung nicht verstehen. In: VDI-Nachrichten 48/1989, S. 32
- Schilden, Susanne: Arbeitsbericht 1995. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1996
- Schily, Konrad: Hochschulzugang. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 1997, S. 217-220
- Schmid, Rudolf: Diagnose und Prognose der Studierfähigkeit. In: Huber, Ludwig (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983 (= Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule; Bd. 10), S. 427-437
- Schmidt, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft, 1994
- Schmidt-Kaler, Theodor: Schulreform und Studierfähigkeit. Eine Fallstudie im Bereich Physik/Astronomie. In: Mitteilungen Hochschullehrerverband 2/1985, S. 99-101

- Schmitz, Hermann: Bewerbungsmarathon führt zum Erfolg. Das neue örtliche Zulassungsverfahren hat Männer stark begünstigt. Rechtswissenschaft. In: Deutsche Universitätszeitung 17/1988, S. 16-17
- Schmitz, Hermann: Entspannung im Hörsaal – Studienbewerber. In: Deutsche Universitätszeitung: DUZ 7/1995, S. 17
- Schmitz, Hermann: Begehrte Medizin. Studienbewerber. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 20/1998, S. 20
- Schmitz, Ulrich: Medizinische Vorprüfung. Der multiple Choice-Arzt. In: Akademischer Dienst 35/1985, S. 2
- Schmücker, Karl Josef: Universitäten im Strudel von Reformbestrebungen. Europa wartet. Sinsheim: Pro Universitate Verlag, 2000 (= Uni-Schriften Bildung)
- Schnitzer, Klaus: Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsinländer. Zusammenfassung. Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Deutschland/Hochschul-Informationen-System/Deutsches Studentenwerk, 1996
- Schnorbus, Axel/Hank, Rainer: Studieren in Deutschland. Zulassungsbedingungen, Studiensituation, Karriereaussichten. Frankfurt: Societäts-Verlag, 1990
- Schuetze, Hans G./Slowey, Maria: Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 3-4/2002, S. 309-327
- Schuler, Heinz: Gute Abiturnoten, aber schlechter Studienerfolg? Schulnoten als Prognosegrundlagen für das Hochschulstudium. In: Mitteilungen Hochschullehrerverband 6/1989, S. 321-322
- Schweitzer, Jochen: Der Abiturstreit - was soll die Oberstufe leisten? Plädoyer für mehr Nachdenklichkeit, Offenheit und neue Wege. Dokumentation einer Expertenanhörung am 10. Juni 1987 in Bonn. Frankfurt: GEW, 1987 (= GEW-Script; 14)
- Schwiedrzik, Bernd: Duale Studiengänge und Hochschulzugang. In: Lischka, Irene /Wolter, André (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 2001, S. 163-175
- Schwiedrzik, Bernd/Sauter, Edgar: Das allgemeinbildende Schulsystem möchte das Maß aller Dinge bleiben. KMK beschließt Fachhochschulreife mittels Zusatzqualifikationen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6/1998, S. 40-42
- Stach, Meinhard: Studierfähigkeit ohne Hochschulreife. Überlegungen und Untersuchungen zur Öffnung integrierter Studiengänge an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen für Fachoberschulabsolventen und zu einer Reform der Studieneingangsphase. Bad Honnef: Bock und Herchen, 1981 (= Schriften zur Berufspädagogik; 9)
- Stallmann, Herbert: Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945-1959. Sankt Augustin: Richarz, 1980 (= Duisburger Studien/Geistes- und Gesellschaftswissenschaften; 1)
- Statistisches Bundesamt: Nichtmonetäre Hochschulstatistische Kennzahlen. 1980-1997. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 1999
- Statistisches Bundesamt: Nichtmonetäre Hochschulstatistische Kennzahlen. 1980-1998. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 2000
- Statistisches Bundesamt: Nichtmonetäre Hochschulstatistische Kennzahlen. 1980-1999. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 2001
- Statistisches Bundesamt: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2000. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 2002
- Statistisches Bundesamt: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980-2001. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 2003

- Statistisches Bundesamt: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980-2002. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 2003
- Stegmann, Heinz: Studienabsicht und Studienaufnahme bei Hochschulberechtigten unter dem Aspekt veränderter Beschäftigungsaussichten von Hochschulabsolventen. In: Bodenhöfer, Hans-Joachim (Hg.): Hochschulexpansion und Beschäftigung. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1981 (= Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt 1), S. 90-102
- Steinthal, Hermann: Über Zensuren mit und gegen Helmut Becker nachgedacht. In: Neue Sammlung 2/1982, S. 413-156
- Stenzel, Gudrun (Hg.): Studienorientierung. Beiträge zu Fragen des Hochschulzugangs und der Studienvorbereitung. Oldenburg: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung Oldenburg, 1995 (= Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; 58)
- Stihl, Hans Peter: Die deutschen Hochschulen vor Veränderungen. In: Hollerith, Josef (Hg.): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform. Neuwied: Luchterhand, 1997, S. 207-218
- Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. In: Mitteilungen Hochschullehrerverband 5/1987, S. 3-28
- Studium. Viele Wege führen zur Uni. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 12/1997, S. 7
- Teichler, Ulrich: Hochschulzulassung und Struktur des Hochschulwesens. In: Schendl, Gerhard (Hg.): Hochschulrecht, Hochschulmanagement, Hochschulpolitik: Symposium aus Anlass des 60. Geburtstages von Christian Brünner. Wien: Böhlau, 2003, S. 143-158
- Teutken, Hans: Die neu gestaltete gymnasiale Oberstufe und die Studierfähigkeit. Positives als Zwischenbilanz. In: Deutsche Schule 2/1986, S. 248-254
- Thieme, Werner: Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen, künstlerischen, Gesamt- und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Heymanns, 1986
- Trost, Günter: Ohne Test kein Studienplatz. Drei Jahre „Test für medizinische Studiengänge“. Eine Zwischenbilanz. In: Deutsche Universitätszeitung 22/1983, S. 11-13
- Trost, Günter (Hg.): Test für medizinische Studiengänge (TMS). Studien zur Evaluation. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1988 (= 12. Arbeitsbericht)
- Trost, Günter (Hg.): Test für medizinische Studiengänge (TMS). 20. Arbeitsbericht 1. Februar 1995 bis 31. Januar 1996. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1996
- Trost, Günter: Hochschulzugang in der Medizin. Arbeitspapier zum Villa-Hügel-Gespräch 1996. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 1997, S. 221-227
- Trost, Günter (Hg.): Test für medizinische Studiengänge (TMS). 21. Arbeitsbericht 1. Februar 1996 bis 31. Januar 1997. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1997
- Trost, Günter (Hg.): Deutsche und internationale Studierfähigkeitstests. Arten, Brauchbarkeit, Handhabung. Bonn: ITB Consulting/Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2003 (= Dokumentationen & Materialien; Bd. 51)
- Trost, Günter/Blum, Franz/Christian, Hatto (Hg.): Modellversuch „Test für den Studiengang Pharmazie“. Abschlussbericht. Bonn-Bad Godesberg: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1981
- Trost, Günter/Blum, Franz/Fay, Ernst/Klieme, Eckhard/Maichle, Ulla/Meyer, Matthias/Nauels, Heinz-Ulrich: Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS). Synopse der Ergebnisse. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1998
- Trost, Günter/Deter, Bernhard/Fay, Ernst (Hg.): Modellversuch „Tests für medizinische Studiengänge“. Auswertung des zweiten Einsatzes des TMS. Bonn-Bad Godesberg: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1982 (= 6. Arbeitsbericht)

- Trost, Günter/Hayn, Silvana von: Auswahlgespräche mit Studienbewerbern. Handreichung für die Hochschulen. Bonn: ITB Consulting/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2001
- Trost, Günter/Schneider-Wolber, K. A.: Bildungsweg und Leistung in einem Studierfähigkeitstest. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung, 1978 (= Bericht; 4)
- Ulrich, Joachim Gerd/Krekel, Elisabeth M.: Duale Berufsausbildung - Alternative für ein Studium. Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Lischka, Irene/Wolter, André (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 2001, S. 139-161
- Union schlägt neues Verfahren für die Zulassung zum Medizinstudium vor. In: Bildung und Wissenschaft 1/1983, S. 3-4
- Viele sind für ein Studium nicht geeignet. In: DUZ: Das unabhängige Hochschulmagazin 15-16/1997, S. 6
- Vogel, Helmut: Auf hohlem Grund gebaut. Studierfähigkeit. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 17/1995, S. 20-21
- Vom gesellschaftlichen Wert der Hochschulen. In: Die neue Hochschule 2/1996, S. 28-29
- Vorhersage von Studien- und Berufserfolg bei Zahnmedizinern: Längsschnittvalidierung einer apparativen Testbatterie zur Eignungsdiagnose für das Studium der Zahnmedizin. München: Profil, 1986 (= Reihe Wissenschaft)
- Vorsitzende gegen Gleichmacher. Fakultätentage. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 14/1996, S. 5
- Wagemann, Carl-Hellmut/Rinneberg, Christoph: Die Berücksichtigung des studentischen Zeithaushaltes in der Studienplanung. Ein Ansatz zur Verbesserung der Studierbarkeit. In: Wagemann, Carl-Hellmut (Hg.): Der 28 Stunden-Tag. Hamburg 1982 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 69), S. 6-122
- Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fakultätentag. In: Forschung & Lehre 8/1995, S. 455
- Welzel, Andreas: Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule - Hochschule. Weinheim/Basel: Beltz, 1985 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 78)
- Westdeutsche Rektorenkonferenz. Neues Hochschulzulassungsverfahren in Medizin. In: Akademischer Dienst 28/1982, S. 322-323
- Wetzel, Andreas: Streit um die Studierfähigkeit. In: Erziehung und Wissenschaft 4/1982, S. 28-30
- Wissenschaftsrat: Zulassungsbeschränkungen an den Fachhochschulen. WS 1989/90. Köln: Wissenschaftsrat, 1990
- Wissenschaftsrat: 10 zehn Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin: Wissenschaftsrat, 1993
- Wobig, Tania: Zum letzten Mal. In: Deutsche Universitäts-Zeitung: DUZ 20/1996, S. 14-16
- Wolter, André: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg: Holzberg, 1987 (= Schriftenreihe der Universität Oldenburg)
- Wolter, André: Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988). Oldenburg 1989 (= Oldenburger Universitätsreden; 28)
- Wolter, André (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg/Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung Oldenburg, 1991 (= Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; Bd. 48)
- Wolter, André: Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens. Oldenburg: Universität Oldenburg/Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1997 (= Oldenburger Universitätsreden; Bd. 95)

- Wolter, Andrä: Hochschulzugang aus dem Beruf - Forschungsgegenstand und bildungspolitische Perspektiven. In: Mucke, Kerstin/Schwiedrzik, Bernd (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1997, S. 107-131
- Wolter, Andrä (1999): Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang. Von der Schule über das Studium in den Beruf? Dokumentation einer Veranstaltung im Rahmen des HIS-Informations- und Schulungsprogramms 1999 am 15. und 16. Juni 1999 in der Fachhochschule Hannover. Hannover: Hochschul-Informationssystem, Wolter, Andrä (= HIS-Kurzinformation; A 4/1999), S. 10-22
- Wolter, Andrä: Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. Motive, Modelle, Erfahrungen, Perspektiven. In: Lischka, Irene /Wolter, Andrä (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 2001, S. 269-299
- WRK: Arbeitsbericht 1981. Bonn-Bad Godesberg: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1981
- WRK: Arbeitsbericht 1982. Bonn-Bad Godesberg: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1983
- WRK: Zum Erfahrungsbericht der Bundesregierung über Auswahlgespräche bei der Zulassung zu den medizinischen Studiengängen. Presseerklärung zum 149. Plenum der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1987 (= Arbeitsbericht: 1986)
- WRK: Zum Umfang des Verteilungsverfahrens der ZVS. Stellungnahme des 151. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1988 (= Arbeitsbericht: 1987)
- WRK: Zur Erhöhung des Curricularnormwertes im Studiengang Pharmazie. Stellungnahme des 151. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz gegenüber dem Verwaltungsausschuss der ZVS. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1988 (= Arbeitsbericht: 1987)
- WRK: Zur Überlastung des Studiengangs Betriebswirtschaftslehre. Stellungnahme des 153. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1988 (= Arbeitsbericht: 1987)
- Zacharias, Gerhard: Wie finde ich meinen Studienplatz? Hauptwege und Nebenpfade durch das Labyrinth der Zulassungsverfahren. München: Lexika Verlag Rumpf, 1987
- Zehetmair, Hans: Eingangstests statt Abitur? Zur Frage der Hochschulzugangsberechtigung. In: Forschung & Lehre 10/1995, S. 557-558
- Zehetmair, Hans: Entregelung statt Neuregelung. Zur Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. In: Forschung & Lehre 10/1996, S. 514-515
- Zimmerling, Wolfgang /Brehm, Robert: Hochschulkapazitätsrecht: verfassungsrechtliche Grundlagen, Kapazitätsverordnung, Kapazitätsprozess. Köln: Heymanns, 2003
- Zöllner, Jürgen E.: Freiräume und Wettbewerb. Eine Reform des HRG muß sich auf den Rahmen beschränken. In: Forschung & Lehre 10/1996, S. 516-517
- Zulassung zum Medizinstudium wird neu geregelt. In: Bildung und Wissenschaft 7-8/1983, S. 117-119
- ZVS. Die ZVS zum vereinfachten Bewerbungsverfahren. In: Abi Berufswahl-Magazin 5/1990, S. 31

Literatur

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2004): Studentensekretariat - Bewerbung/Zulassung <http://www.zuv.uni-freiburg.de/zuv/zsa/zsa1/studsek/bewerbung.php> (letzter Zugriff am 09.02.2004)
- Arnold, Nina/Hachmeister, Cort-Denis (2004): Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen. Centrum für Hochschulentwicklung http://www.che.de/Intranet/upload/Gestaltung_Auswahlverfahren_AP52.pdf (letzter Zugriff am 09.02.2004)
- Bahro, Horst/Berlin, Henning/Hübenthal, Hubertus-Michael (1994): Hochschulzulassungsrecht. Kommentar. Köln: Heymanns
- Baron-Boldt, Jutta (1989): Die Validität von Schulabschlußnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg. Eine Metaanalyse nach dem Prinzip der Validitätsgeneralisierung. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Peter Lang Europäische Hochschulschriften, Reihe VI 280
- Bathke, Gustav-Wilhelm (1993): Soziale Herkunft von deutschen Studienanfängern aus den alten und neuen Bundesländern an den Hochschulen im Wintersemester 1992/93. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS-Kurzinformation; A 11/1993)
- BayHSchG (2003): Bayerisches Hochschulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung (BayHSchG) vom 2. Oktober 1998 2003. In: GVBl. S. 740, zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Juli 2003 (GVBl. S. 419, 427)
- BMBF/KMK (2003): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2003“. Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2003. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz http://www.bmbf.de/pub/20030916_eag_langfassung.pdf (letzter Zugriff am 20.09.2003)
- Boockmann, Hartmut (1999): Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin: Siedler Verlag
- Buchholz, Jürgen/Delle-Bähr, Ernst/Ohly, Karl-Peter (1985): Heterogenität und Studienerfolg der Absolventen der Oberstufen-Kollegs in Bielefeld. In: Welzel, Andreas (Hg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 78), S. 147-171
- Buck-Bechler, Gertraude (2000): Hochschule zwischen fremdgesteuertem Veränderungsdruck und selbstgesteuerten Entwicklungskonzepten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/2000, S. 31-46
- Buck-Bechler, Gertraude/Lewin, Dirk (2001): Qualitätssteuerung an Hochschulen. Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen. In: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Wittenberger Hochschulforschung), S. 117-138
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Weiterbildung durch Hochschulen – Gemeinsame Empfehlungen von BDA, HRK und DIHT. Berlin: Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
- Dallinger, Peter (2003): Neuregelungen im Hochschulzugang. Durch Stärkung der Auswahlrechte zu mehr Wettbewerb. In: Forschung & Lehre 7/2003, S. 358-359
- Deidesheimer Kreis (Hg.) (1997): Hochschulzulassung und Studieneingangstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen/Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht
- Deutscher Industrie- und Handelstag (1996): Staatliche Hochschulen vor grundlegenden Reformen. Innovation und Flexibilität durch Autonomie und Wettbewerb. Bonn: Deutscher Industrie- und Handelstag
- dpa (1999): Hochschulen wollen ihre Studierenden doch nicht selbst auswählen. In: Dienst für Kulturpolitik 28/1999, S. 4-5
- Drittes Gesetz (1998): zur Änderung des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 19. 03. 1998. In: GVBl. LSA 12/1998, S. 132-154, vom 7. Oktober 1993 (GVBl. LSA S. 614) zuletzt geändert am 12. September 1997 (GVBl. LSA S. 836)
- Eberhard-Karls-Universität Tübingen (2004): Studentensekretariat <http://www.uni-tuebingen.de/studentensekretariat/bewerbung.html> (letzter Zugriff am 10.02.2004)
- Ederleh, Jürgen (1997): HIS-Materialien zum Hochschulzugang. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS-Kurzinformation; A 5/1997)
- Ellwein, Thomas (1997): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Fourier

- Etzold, Sabine (1996): Design für Eingangsprüfungen. Erfahrungen in der Auswahlkommission der Universität Witten-Herdecke. In: *Forschung & Lehre* 12/1996, S. 636-638
- Finkenstaedt, Thomas/Heldmann, Werner (Hg.) (1989): *Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität*. Bad Honnef: Deutscher Hochschulverband (= Deutscher Hochschulverband)
- Flitner, Wilhelm (1960): *Hochschulreife und Gymnasium*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Flitner, Wilhelm (1965): *Grundlegende Geistesbildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Freie Universität Berlin (2004): *Brückenkurse in Mathematik, Physik, Informatik, Chemie, Biochemie und Wirtschaftswissenschaft* http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=77446 (letzter Zugriff am 18.03.2004)
- Fries, Marlene (2002): Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2002, S. 30-51
- Guggenberger, Helmut (1991): *Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 24)
- Hailbronner, Kay (1995): *Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (= Arbeitspapier; 7)
- Hailbronner, Kay (2002): Hochschulzugang, zentrale Studienplatzvergabe und Hochschulauswahlverfahren. In: *Wissenschaftsrecht* Bd. 35/2002, S. 209-232
- Hammer, Hans Dieter (1994): *Hochschulzugang in Deutschland. Entwicklung – Struktur – Perspektiven*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (= Graue Reihe – Neue Folge; 75)
- Heldmann, Werner (1984): *Studierfähigkeit, Thesen zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co (= Schriften des Hochschulverbandes)
- Herrlitz, Hans-Georg (1968): *Der Begriff der Hochschulreife. Einleitung*. In: Herrlitz, Hans-Georg (Hg.): *Hochschulreife in Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Paedagogica: Daten – Meinungen – Analysen; 1), S. 5-8
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Sprangenberg, Heike (2002): *Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS-Kurzinformation; A 5/2002)
- Heublein, Ulrich/Sprangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): *Ursachen des Studienabbruchs*. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= Hochschulplanung; 163)
- Hochschul-Informationssystem (1991): *177 Begriffe aus dem Hochschulbereich*. Hannover: Hochschul-Informationssystem
- Hochschulverband (1984): *Thesen zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang*. In: Heldmann, Werner (Hg.): *Studierfähigkeit. Mit Thesen des Hochschulverbandes*. Göttingen: Otto Schwartz, S. XI-XIV
- Hödl, Elisabeth (2002): *Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz*. Wien: Böhlau (= Studien zu Politik und Verwaltung; Bd. 77)
- Höhne, Ernst (1958): *Der Begriff der Hochschulreife*. In: Herrlitz, Hans-Georg (Hg.): *Hochschulreife in Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Paedagogica: Daten – Meinungen – Analysen; 1), S. 38-45
- Hommelhoff, Peter (2003): *Von der ZVS in die Universitäten. Das neue Auswahlverfahren an der Universität Heidelberg*. In: *Forschung & Lehre* 7/2003, S. 352-353
6. HRGÄndG (2002): *Hochschulrahmengesetz vom 15.08. 2002*. In: BGBl. I S. 3138, in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 08.08.2002 (BGBl. I S. 3138)
- HRK (1998): *Zur Studienplatzvergabe in Numerus Clausus-Studiengängen: Hochschulen fordern stärkere Beteiligung*. Hochschulrektorenkonferenz http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=7410 (letzter Zugriff am 02. 12. 2003)
- Huber, Ludwig (Hg.) (1983): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Huber, Ludwig (1999): *Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik. Oder: Warum und wozu ein Oberstufen-Kolleg?* In: Huber, Ludwig/Asdonk, Jupp/Jung-Paarmann, Helga/Kroeger, Hans/Obst, Gabriele (Hg.): *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Seelze (Velber): Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 42-54
- Huber, Ludwig (2001): *Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld und Colleges überhaupt – ein besserer Weg in die Hochschule?* In: Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Wittenberger Hochschulforschung), S. 227-245
- Kaschade, Hans-Jürgen (Hg.) (1998): *Rektorbericht 1998*. Stendal: Fachhochschule Magdeburg - Standort Sten-

- dal/Fachhochschule Altmark i. G.
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2003): Informationen zu den Prüfungs- und Studienordnungen <http://www.ku-eichstaett.de/Studieninteressenten/pruefungs-studienordnungen/> (letzter Zugriff am 15.12.2003)
- Kazemzadeh, Foad; /Minks, Karl-Heinz; /Nigmann, Ralf-Rüdiger (1987): „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS-Kurzinformation; A 4/1987)
- Kellermann, Paul (Hg.) (1984): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 15)
- Kellermann, Paul (1991): Studienmotive und Arbeitsperspektiven '90. In: Guggenberger, Helmut (Hg.): Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 24), S. 169-281
- Kippes, Wolfgang (1985): Zur Geschichte des Hochschulzugangs ohne Matura. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 2/1985, S. 171-176
- KMK (1972): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972). Neuwied: Luchterhand (= Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
- KMK (2003a): Eckpunkte für die Neuordnung der Hochschulzulassung. Kultusministerkonferenz <http://www.kmk.org/doc/publ/eckpunktehsz.pdf> (letzter Zugriff am 26.02.2004)
- KMK (2003b): Kultusministerkonferenz für Neuordnung der Hochschulzulassung – Auswahlrecht der Hochschulen wird gestärkt – Bestqualifizierte Bewerber sollen Hochschulen wählen können. Kultusministerkonferenz <http://www.kmk.org/aktuell/pm030306b.htm> (letzter Zugriff am 06. 03. 2003)
- Knowles, Asa S. (Hg.) (1977): The International Encyclopedia of Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass (Bd.1)
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 26/2002, S. 12-19
- Konegen-Grenier, Christiane (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag (= Kölner Texte und Thesen; 61)
- Konegen-Grenier, Christiane (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Professoren bewerten Studienanfänger. In: Forschung & Lehre 9/2002, S. 481-483
- Langer, Josef (1984): Hochschulzugang unter rollen- und struktursoziologischer Perspektive. In: Kellermann, Paul (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (= Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; 15), S. 49-68
- Leitner, Erich (1990): Studierfähigkeit und Hochschulreife. Die Positionen der Hochschulpädagogik zum Übergang von der Schule zur Universität. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik: Sonderheft 13 Studienreform und Hochschuldidaktik 1890-1933. Konzepte, Kontroversen, Kompromisse 14/1990, S. 42-57
- Lewin, Dirk (Hg.) (1997): Datenalmanach zum Handbuch Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Lewin, Dirk (1999): Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements. Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg (= Arbeitsbericht; 3/99)
- Lewin, Dirk (2000): Studieren in Stendal: Untersuchung eines innovativen Konzepts. Wittenberg: HoF Wittenberg (= Arbeitsberichte; 3/00)
- Lewin, Dirk (2001): Studienzulassung mittels Auswahlgespräch. In: Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Wittenberger Hochschulforschung), S. 255-268
- Lewin, Karl/Heublein, Ulrich/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter (1997): Vorbereitung auf das Studium und Informationsstand deutscher Studienanfänger bei Studienbeginn. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS-Kurzinformation; A 8/1997)
- Lichtenstein, Ernst (1958): Zur Entwicklung des Hochschulreifebegriffs. In: Herrlitz, Hans-Georg (Hg.): Hochschulreife in Deutschland. Göttingen (= Paedagogica: Daten – Meinungen – Analysen; 1), S. 29-37
- Lischka, Irene (1991): Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR: Nur Vergangenheitsbewältigung oder auch Zukunftsperspektive? In: Wolter, Andrä (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Universität (= Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; 48), S. 99-146

- Lischka, Irene (1997): Hochschulzugang und Bildungsbeteiligung. In: Buck-Bechler, Gertraude/Schaefer, Hans-Dieter/Wagemann, Carl-Helmut (Hg.): *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung*. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag, S. 159-282
- Lischka, Irene (2001): Hochschulzugang – Schnittstelle zwischen Hochschule, Gesellschaft, Individualität. In: Lischka, Irene/Wolter, André (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Wittenberger Hochschulforschung), S. 27-40
- Lischka, Irene (2003): Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer. Wittenberg: HoF Wittenberg (= Arbeitsberichte; 3/03)
- Loos, Barbara (2003): Nur noch eine „Eintrittskarte“? Hochschuleignungsprüfungen – eine schleichende Entwertung des Abiturs. In: *Forschung & Lehre* 7/2003, S. 354-355
- Ludwig-Maximilians-Universität München (2003): Übersicht über die Studiengänge und -fächer an der LMU <http://www.lmu.de/conman/index.cfm?path=2569> (letzter Zugriff am 16.12.2003)
- Meier, Jörg (2001): Qualität aufgrund eines hochschulinternen Auswahlverfahrens? In: Lischka, Irene/Wolter, André (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag Wittenberger Hochschulforschung), S. 247-254
- Meyer, Hans Joachim/Müller-Böling, Detlef (1996): *Leipziger Erklärung*. Centrum für Hochschulentwicklung http://www.che.de/Intranet/webservices/news/uploads/LeipzigerErklaerung_164.pdf (letzter Zugriff am 16.02.2004)
- Möller, Jutta Christine (2001): Rahmenbedingungen der Hochschulzulassung. Verfassungs- und europarechtliche Vorgaben für die Einführung weiterer Zulassungskriterien im Hochschulrecht. Frankfurt/Main u.a.: Lang (= Europäische Hochschulschriften Reihe 2. Rechtswissenschaft; 3054)
- Müller, Florian H. (2001): *Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften; Bd. 369)
- MWKBW (2002): Gesetz zur Änderung auswahlrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/1000/13_1623_D.PDF (letzter Zugriff am 20.01.2004)
- MWKBW (2003): *Selbstausswahl ist zentrales Element für ein zeitgemäßes Hochschulsystem - Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS): Wissenschaftsminister Peter Frankenberg begrüßt Erhöhung der Selbstausswahlquote auf 50 Prozent*. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg http://www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/detail.php?id=28732&template=mwfk_1_3_3_det_presse_mtlg (letzter Zugriff am 06.03.2003)
- Osterwald, Konrad (2001): Der Anfang ist gemacht: neue Universitätsfreiräume und wie sie schon genutzt werden. In: Melzer, Arnulf/Casper, Gerhard (Hg.): *Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? Antworten auf internationale Herausforderungen*. Köln: Hanns Martin Schleyer-Stiftung (= Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung; Bd. 56), S. 83-95
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Pullmann, Michael (1998): *Hintergründe und Entwicklungen des Lehramts* <http://www.geo.uni-bonn.de/members/pullmann/germanistik/fachschaft/archiv/infoheft/1998-04/hintergruende.shtml> (letzter Zugriff am 02.02.2004)
- Reibstein, Erika (1987): *Studieren ohne Abitur. Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 4/2002, S. 580-600
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (2004): *Studium* <http://www.uni-heidelberg.de/studium/index.html> (letzter Zugriff am 09.02.2004)
- Sandfuchs, Gabriele (2000): Hochschulzugang und Hochschulzulassung in der Bundesrepublik Deutschland aus rechtlicher Sicht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1-2/2002, S. 125-138
- Scheuerl, Hans (1964): Vom Sinn der Hochschulreife. In: Herrlitz, Hans-Georg (Hg.): *Hochschulreife in Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Paedagogica: Daten – Meinungen – Analysen; 1), S. 50-60
- Schwirten, Christian (2000): Stellenwert und Kriterien der Studienauswahl an US-Hochschulen. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft – Ergänzungsheft* 3/2000, S. 37-56
- Seidenspinner, Gundolf (1991): *Hochschullexikon*. München: DHB (= DHB Studienbücher; 12)
- Staatsvertrag (1999): *Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. 06. 1999*. In: (zitiert nach: http://www.zvs.de/Service/Download/StV_99.pdf) S. 18

- STMWFK (2002a): Bayern erprobt neue Wege des Hochschulzugangs. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst <http://www.stmwfk.bayern.de/aktuelles/presse/2002/mai/mai97.html> (letzter Zugriff am 08.12.2003)
- STMWFK (2002b): Informationen zur Zulassung von Studienanfängern und Studienanfängerinnen. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst <http://www.stmwfk.bayern.de/hochschule/uni/zulassung.doc> (letzter Zugriff am 08.12.2003)
- Technische Fachhochschule Berlin (2004): Brückenkurs Mathematik macht fit für das Studium http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=77242 (letzter Zugriff am 15.03.2004)
- Technische Universität München (2003a): Eignungsfeststellungsverfahren für mathematische Studiengänge an der TU München <http://www.ma.tum.de/eignung/> (letzter Zugriff am 09.12.2003)
- Technische Universität München (2003b): Übersicht über die Studienangebote an der TUM http://www.iz.hr.tu-muenchen.de/studium_tu/studiengaenge/index_de.tuml (letzter Zugriff am 02.02.2004)
- Teichler, Ulrich/Enders, Jürgen (1995): Die Hochschullehrer – Opfer ihres eigenen Erfolgs? In: *Forschung & Lehre* 3/1995, S. 114-118
- Trost, Günter (2003): Deutsche und internationale Studierfähigkeitstests. Arten, Brauchbarkeit, Handhabung. Bonn: DAAD (= Dokumentationen & Materialien; Bd. 51)
- Trost, Günter/Blum, Franz/Fay, Ernst/Klieme, Eckhard/Maichle, Ulla/Meyer, Matthias/Naules, Heinz-Ulrich (1998): Evaluation des Tests für Medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung
- Trost, Günter/Hayn, Silvana von (2001): Auswahlgespräche mit Studienbewerbern. Handreichung für die Hochschulen. Bonn: Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeber (= BD@Bildung.de Die Initiative der Arbeitgeber)
- Trost, Günter/Klieme, Eckhard/Naules, Heinz-Ulrich (1997): Prognostische Validität des Tests für medizinische Studiengänge (TMS). In: Herrmann, Theo (Hg.): *Hochschulentwicklung – Aufgaben und Chancen*. Heidelberg: Roland Asanger, S. 57-78
- Turner, George/Weber, Joachim (2000): *Das Fischer Hochschullexikon*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch
- UNESCO (1966): *statistical yearbook 1965 = annuaire statistique 1965*. Paris: UNESCO
- Universität Augsburg (2003): Studiengänge und Studienfächer an der Universität Augsburg <http://www.uni-augsburg.de/studium/infos/studienfaecher.shtml> (letzter Zugriff am 09.12.)
- Universität Bamberg (2003): Bewerben, Bewerbung, Zulassung <http://www.uni-bamberg.de/studium/bewerben.htm> (letzter Zugriff am 09.12.2003)
- Universität Bayreuth (2003): Studiengänge mit Eignungsprüfung <http://www.uni-bayreuth.de/wegweiser/eignung.html> (letzter Zugriff am 15.12.)
- Universität Fridericiana zu Karlsruhe (2004): Auswahlverfahren http://www.uni-karlsruhe.de/seite_1903.php (letzter Zugriff am 10.02.2004)
- Universität Hohenheim (2004): Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren <http://www.uni-hohenheim.de/studium/awv/auswahl.htm> (letzter Zugriff am 09.02.2004)
- Universität Konstanz (2004): Informationen zu Eignungsfeststellung- und Auswahlverfahren http://www.uni-konstanz.de/struktur/studium/eignungs_info.html (letzter Zugriff am 10.02.2004)
- Universität Mannheim (2004): Satzung der Universität Mannheim für die hochschuleigenen Auswahlverfahren http://www.uni-mannheim.de/p/3_1_19.html (letzter Zugriff am 10.02.2004)
- Universität Stuttgart (2004): Zulassungsbeschränkungen und Eignungsfeststellungsverfahren <http://www.uni-stuttgart.de/interessierte/wege/bewerbung/efv.html> (letzter Zugriff am 10.02.2004)
- Universität Ulm (2004): Studium und Lehre <http://www.uni-ulm.de/alles/index.html> (letzter Zugriff am 10.02.2004)
- Welzel, Andreas (1985): Die Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern. Entstehungsbedingungen – Diagnoseverfahren – Bewertungskriterien. In: Welzel, Andreas (Hg.): *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 78), S. 13-73
- Wildt, Johannes (1985): Zum Umgang mit der Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang. In: Welzel, Andreas (Hg.): *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 78), S. 91-115
- Willke, Helmut (1987): *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme*. Stuttgart
- Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (2004): Hinweise auf Vor- und Brückenkurse 2004 in Mathematik, Physik, Chemie und Informatik an Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen <http://www.wss.nrw.de/Download/Vorkurse/Vorkurse2004.pdf> (letzter Zugriff am

15.03.2004)

- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin: Wissenschaftsrat
- Wolter, André (1989): Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788 -1988). Oldenburg (= Oldenburger Universitätsreden; 28)
- Wolter, André (1997): Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (= Oldenburger Universitätsreden: Ansprachen, Aufsätze, Vorträge; Nr. 95)
- Wolter, André (2001a): Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. In: Lischka, Irene/Wolter, André (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag Wittenberger Hochschulforschung), S. 269-300
- Wolter, André (2001b): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel. In: Busch, Friedrich W./Schwab, Herbert (Hg.): Intellektualität und praktische Politik: Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 19-65

Anlage 1

Anlage 1: Hochschuleigene Auswahlverfahren an baden-württembergischen Universitäten (ohne Lehramt)

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungsfeststellungsverfahren</i>
Slavistik	Bakkalaureus Artium	A, T, S
Informatik	Bachelor	A, B, B1, F

Quelle: (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2004)

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungsfeststellungsverfahren</i>
Anwendungsorientierte Informatik	Bachelor	A, B, B1, F
BA Translation Studies for Information Technologies	Bachelor	A, B, B1, F
Chemie	Diplom	B, B1, F, G
Erziehungswissenschaft	Magistra Magiste Staatsexamen	A, B, B1, F
Geographie	Diplom	B, B1, G
Molekulare Biotechnologie	Bachelor	A, B, F, G2
Physik	Diplom	B, B1, F
Psychologie	Magister	A, B, T
Rechtswissenschaft	Staatsexamen	A, B, F
Sport/Sportwissenschaft	Staatsexamen Magister	B, B1, F
Übersetzungswissenschaft Englisch	Diplom	A, B, B1, F, S
Übersetzungswissenschaft Französisch	Diplom	A, B, B1, F, S
Übersetzungswissenschaft Italienisch	Diplom	A, B, B1, F, S
Übersetzungswissenschaft Portugiesisch	Diplom	A, B, B1, F, S
Übersetzungswissenschaft Russisch	Diplom	A, B, B1, F, S
Übersetzungswissenschaft Spanisch	Diplom	A, B, B1, F, S

Quelle: (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg 2004)

Universität Hohenheim		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungs-verfahren</i>
Ernährungswissenschaft	Diplom	A, B, B1, F
Kommunikationswissenschaft	Diplom	A, B, B1, F
Lebensmitteltechnologie	Diplom	A, B, B1, F
Sozialökonomie	Diplom	A, B, B1, F
Wirtschaftspädagogik	Diplom	A, B, B1, F
Wirtschaftswissenschaften	Diplom	A, B, B1, F
Wirtschaftswissenschaften (Agrarökonomie)	Diplom	A, B, B1, F
Wirtschaftswissenschaften (Sozialmanagement)	Diplom	A, B, B1, F

Quelle: (Universität Hohenheim 2004)

Universität Fridericiana zu Karlsruhe (Technische Hochschule)		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Bioingenieurwesen	Diplom	A, B, B1, F, D, G
Geoökologie	Diplom	A, B, B1, F, D, G
Lebensmittelchemie	Staatsexamen	A, B, B1, F, D, G
Architektur	Diplom	A, B, B1, F, D, G
Informationswirtschaft	Bachelor	A, B, B1, F, D, G
Wirtschaftsingenieurwesen	Diplom	A, B, B1, F, D, G
Technische Volkswirtschaft	Diplom	A, B, B1, F

Quelle: (Universität Fridericiana zu Karlsruhe 2004)

Universität Konstanz		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Biological Sciences	Bachelor	A, B, B1, F
Life Science	Bachelor	A, B, B1, F
Literatur-Kunst-Medien	Bachelor	A, B, B1, T
Politik- und Verwaltungswissenschaft	Bachelor	A, B, B1, F
Sportwissenschaft	Bachelor	A, B, B1, F, T
Rechtswissenschaft	Staatsexamen	A, B, B1, F
Rechtswissenschaft	Magister	A, B, B1, F

Quelle: (Universität Konstanz 2004)

Universität Mannheim		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Anglistik	Diplom	A, B, B1, F, G
Anglistik/Amerikanistik	Bachelor	A, B, B1, F
Europäische Geschichte	Bachelor	A, B, B1, F
Franko-Romanistik	Bachelor	A, B, B1, F
Germanistik	Bachelor	A, B, B1, F
Gesellschaftsgeschichte der Neuzeit	Bachelor	A, B, B1, F
Hispanistik	Bachelor	A, B, B1, F
Italianistik	Bachelor	A, B, B1, F
Ostslavistik	Bachelor	A, B, B1, F
Philosophie	Bachelor	A, B, B1, F
Software- und Internettechnologie	Bachelor	A, B, B1, F
Wirtschaftsinformatik	Diplom	A, B, F
Wirtschaftspädagogik	Diplom	A, B, F
Erziehungswissenschaft	Magister	A, B, F
Sozialwissenschaften	Diplom	A, B, F
Soziologie	Magister	A, B, F
Mathematik und Informatik	Diplom	A, B, B1, F
Technische Informatik	Diplom	A, B, B1, F
Rechtswissenschaft	Staatsexamen	A, B, B1, F
Romanistik	Diplom	A, B, F
Volkswirtschaftslehre	Diplom	A, B, B1, F

Quelle: (Universität Mannheim 2004)

Universität Stuttgart		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Anglistik	Bachelor	A, B, B1, T
Deutsch als Fremdsprache	Bachelor	A, B, B1, F, D
Geographie	Bachelor	
Literaturwissenschaft: Germanistik	Bachelor	A, B, B1, F, D
Geschichte	Bachelor	A, B, B1, F, D
Geschichte der Naturwissenschaften und Technik	Bachelor	A, B, B1, F, D
Kunstgeschichte	Bachelor	A, B, B1, T
Linguistik	Bachelor	A, B, B1, T
Pädagogik / Berufspädagogik	Bachelor	A, B, B1, D, F, T
Philosophie	Bachelor	A, B, B1, T
Romanistik / Französisch (Galloromanistik)	Bachelor	A, B, B1, T
Romanistik / Italianistik	Bachelor	A, B, B1, D, F
Sozialwissenschaft	Bachelor	A, B, B1, D, F
Computational Physics	Bachelor	A, B, B1, D, F
Elektrotechnik und Informationstechnik	Bachelor	A, B, B1, D, F
Umweltschutztechnik	Bachelor	A, B, B1, F
Wirtschaftsinformatik	Bachelor	A, B, B1, F
Dt.-Franz. Sozialwissenschaft	Diplom	A, B, B1, D, F, G
Immobilientechnik und Immobilienwirtschaft	Diplom	A, B, B1, G
Technisch orientierte Volkswirtschaftslehre	Diplom	A, B, B1, D, F
Technische Geowissenschaften	Diplom	A, B, B1, D, F

Quelle: (Universität Stuttgart 2004)

Eberhard-Karls-Universität Tübingen		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Anglistik / Amerikanistik	Bakkalaureus	A, B, D, F
Germanistik	Bakkalaureus	A, B, D, F

Quelle: (Eberhard-Karls-Universität Tübingen 2004)

Universität Ulm		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Medieninformatik	Diplom	A, B, B1, F
Wirtschaftswissenschaften	Diplom	A, B, B1, F
Biochemie	Bachelor	A, B, B1, F, G
Molekulare Medizin	Bachelor	A, B, B1, F, G

Quelle: (Universität Ulm 2004)

Auswahlkriterien, die beim Eignungsfeststellungsverfahren verwendet werden:

- A = Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung
- B = Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung
- B1 = erfolgreiches Belegen ausgewählter Oberstufenkurse
- D = schriftliche Begründung der Studienfachwahl und der Eignung
- D1 = Aufsatz zum Studienfach
- F = Berufsausbildung und oder studienrelevante praktische Tätigkeiten
- G = Auswahlgespräch über Motivation und Eignung für Studium und Beruf
- G2 = zwei Einzelgespräche
- GP = Prüfungsgespräch (mündliche Prüfung)
- P = Praktikumsplan
- S = Sprachaufenthalt
- T = Test

Anlage 2

Anlage 2: Studiengänge mit Eignungsfeststellungsverfahren an bayerischen Universitäten (grundständige Studiengänge ohne Lehramt)

An der Universität Regensburg, der Universität Passau, der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg und der Julius-Maximilian-Universität Würzburg wurden zum Wintersemester 2003/2004 keine Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt. An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg wurden im oben genannten Zeitraum nur im Studiengang Lehramt an Grundschulen Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt.

Universität Augsburg		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungsfeststellungsverfahren</i>
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Diplom	A, D, F, G

Quelle: (Universität Augsburg 2003)

Otto-Friedrich-Universität Bamberg		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungsfeststellungsverfahren</i>
Europäische Wirtschaft	Diplom	A, F, T, G
European Economic Studies	Bachelor-/Master	A, F, T, G
Germanistik	Diplom	A, F, T, G
Kommunikationswissenschaft	Magister	A, F, T, G
Soziale Arbeit	Diplom (FH)	A, F, T, G
Volkswirtschaftslehre	Diplom	A, F, T, G
Wirtschaftsinformatik	Diplom	A, F, T, G
Wirtschaftspädagogik	Diplom	A, F, T, G
Wirtschaftspädagogik IT	Diplom	A, F, T, G

Quelle: (Universität Bamberg 2003)

Universität Bayreuth		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungsfeststellungsverfahren</i>
Geographische Entwicklungsforschung Afrikas	Bachelor	A, B, D, T, G
Gesundheitsökonomie	Diplom	A, B, D, F, T, G
Philosophy & Economics	Bachelor	A, B, D, G
Theater und Medien	Bachelor	A, B, F, T, G

Quelle: (Universität Bayreuth 2003)

Ludwig-Maximilians-Universität München		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Bioinformatik (LMU und TU)	Diplom	A, B, B1, D, G
Bioinformatik (LMU und TU)	Bachelor	A, B, B1, D, G
Informatik	Diplom	A, D, G
Komparatistik	Bachelor	A, B, G
Philosophie (Reformstudiengang)	Magister Phi- losophiae	A, D, D1

Quelle: (Ludwig-Maximilians-Universität München 2003)

Technische Universität München		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Biochemie	Bachelor	A, D
Bioinformatik (LMU und TU)	Diplom	A, B, B1, D, G
Bioinformatik (LMU und TU)	Bachelor	A, B, B1, D, G
Biologie	Bachelor	A, B, D, F, G
Chemie	Diplom	A, B, D, G
Chemie	Bachelor	A, B, D, G
Ernährungswissenschaft	Bachelor	A, D, F, GP
Finanz- und Wirtschaftsmathematik	Diplom	A, D, G
Informatik	Diplom	A, D, G
Informatik	Bachelor	A, D, G
Mathematik	Diplom	A, D, G
Mathematik	Bachelor	A, D, G
Molekulare Biotechnologie	Bachelor	A, B, D, GP
Restaurierung, Kunsttechnologie und Konservie- rungswissenschaften	Diplom	A, D, F, P, GP
Technomathematik	Diplom	A, D, G
Wirtschaftsinformatik	Bachelor	A, B, D, F, G

Quelle: (Technische Universität München 2003b)

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt		
<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Auswahlkriterien Eignungs- feststellungsverfahren</i>
Betriebswirtschaft	Diplom	A, D, G

Quelle: (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2003)

Auswahlkriterien, die beim Eignungsfeststellungsverfahren verwendet werden:

- A = Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung
- B = Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung
- B1 = erfolgreiches Belegen ausgewählter Oberstufenkurse
- D = schriftliche Begründung der Studienfachwahl und der Eignung
- D1 = Aufsatz zum Studienfach
- E = örtliches Auswahlverfahren
- F = studienrelevante praktische Tätigkeiten
- G = Auswahlgespräch über Motivation und Eignung für Studium und Beruf
- GP = Prüfungsgespräch (mündliche Prüfung)
- P = Praktikumsplan
- T = Test

HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung

Das Institut

HoF Wittenberg ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die "Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst" hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg wird gemeinsam vom Bund und vom Land Sachsen-Anhalt getragen. Es ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert.

Am HoF arbeiten derzeit 17 Wissenschaftler(innen), unterstützt von zwei Bibliothekarinnen und zwei Verwaltungsangestellten. Geleitet wird das Institut von Prof. Dr. Reinhard Kreckel.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Vier Themenschwerpunkte strukturieren das Programm inhaltlich:

- Qualität,
- Steuerung,
- Transformation und
- Wissenschaftsinformation.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualität als Hochschulpolitik
- Qualifizierung des Hochschuleingangs
- Übergang von der Hochschule in den Beruf
- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Regionale Nachfrage nach Hochschulbildung
- Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994
- Hochschulexpansion in 20. Jahrhundert
- Hochschulgeschichte der DDR und des früheren Ostblocks
- Hochschulentwicklung in den mittel- und osteuropäischen Transformationsstaaten

- Erfassung und Aufbereitung von Hochschulstrukturdaten
- Hochschulbildungsfinanzierung unter Bedingungen von Transformation und Globalisierung
- DDR-Geschichte in den Lehrprogrammen deutscher Hochschulen
- Informations-Dokumentations-System Hochschule/Hochschulforschung

Publikationen

HoF Wittenberg gibt die Buchreihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus. Das Institut publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*). Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Projektergebnisse und Tagungsdokumentationen werden u.a. in den *HoF-Arbeitsberichten* veröffentlicht.

Zahlreiche der Publikationen können auch von den Internetseiten des Instituts herunter geladen werden: <http://www.hof.uni-halle.de>

Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Im Aufbau befindet sich ein integriertes Informations-Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung, durch das künftig wissenschaftliche Erkenntnisse, laufende Projekte, Veranstaltungen sowie Institutionen, Experten und Links über das Internet rationell abgerufen werden können (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>). Das Projekt wird von der Volkswagenstiftung gefördert. An diesem Vorhaben sind zahlreiche Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen, Fachbibliotheken und Fachinformationseinrichtungen beteiligt.

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 wurde die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 durch die Vereinigung mit der Universität in Halle der Standort aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene Arbeitsberichte:

- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ost-deutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. KönigsKinder oder Partner?*, 65 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, €12,50.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, €7,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, €12,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, €7,50.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, €5,-.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806701-5-5, €5,-.
- 1'02 Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard/Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, €10,-.
- 4'03 Bloch, Roland/Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, €10,00.

Zweimal jährlich erscheinen die wissenschaftliche Zeitschrift des Instituts „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ sowie der Newsletter „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Meldungen aus dem Institut.

Beim Beltz Verlag Weinheim/Basel gibt das Institut die Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ heraus.