



Empfehlungen
zur Reform des
Hochschulzugangs

Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>
Vorbemerkung	3
Zusammenfassung	4
A. Hochschulzugang in Deutschland: Analyse und Bewertung	7
A.I. Einführung	7
A.II. Hochschulzugang als Übergangsprozess	8
II.1. Vorbereitung der Studienfachwahl durch Beratung und Information	8
II.2. Wahl des Hochschulortes und der Hochschule	13
II.3. Studienwahl und Absolventenzahl	14
a) Nutzung vorhandener Bildungspotenziale	16
b) Studieneingangsphase und Studienabbruch	19
A.III. Qualifizierung für ein Hochschulstudium	22
A.IV. Profilbildung der Hochschulen und Wettbewerb	30
B. Empfehlungen	33
B.I. Studienentscheidung und Qualifizierung	34
I.1. Weiterentwicklung und Professionalisierung von Studienberatung und -information	34
I.2. Qualität und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen	39

B.II.	Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren der Hochschulen	42
II.1.	Zulassungsbeschränkte Studiengänge	44
a)	Auswahl von Studienbewerbern	44
b)	Auswahlinstrumente	50
c)	Verfahrenskoordination	51
d)	Festlegung von Zulassungsbeschränkungen und Kapazitäten	53
II.2.	Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkungen	56
II.3.	Zulassung von Studienbewerbern aus dem Ausland	57
B.III.	Orientierende Studieneingangsphase	60
	Anhänge	63
Anhang 1	Geschichte des Hochschulzugangs in Deutschland	64
Anhang 2	Rechtsslage und -entwicklung seit 1972, ZVS-Verfahren	72
Anhang 3	Eignungsfeststellung: Begriffe, Kriterien, Verfahren	86
Anhang 4	Internationale Vergleichsmodelle	102
Anhang 5	Tabellen	121

Vorbemerkung

Die Gestaltung des Hochschulzugangs ist in der öffentlichen wissenschaftspolitischen Debatte seit langem ein stets neu variiertes Gegenstand. Die Diskussion beschränkt sich jedoch vielfach auf das enge Zeitfenster zwischen Bewerbung um einen Studienplatz und Zulassung zum Studium. Hiermit verknüpft sich in der Regel der Blick auf das spezifische Zulassungsverfahren für zulassungsbeschränkte Fächer und die Forderung nach einer Erweiterung der Auswahlrechte der Hochschulen.

Vor dem Hintergrund dieser Debatte hat der Wissenschaftsrat im Januar 2002 eine Arbeitsgruppe zur Reform des Hochschulzugangs eingesetzt, die im Juni 2002 ihre Arbeit aufgenommen hat. In der Arbeitsgruppe haben auch Sachverständige mitgewirkt, die nicht Mitglieder des Wissenschaftsrates sind. Ihnen ist der Wissenschaftsrat ebenso zu besonderem Dank verpflichtet wie den Hochschulen und Wissenschaftsministerien der Länder, die durch ihre Teilnahme an Erhebungen zu örtlichen Zulassungsbeschränkungen sowie zu gegenwärtig im Bereich des Hochschulzugangs praktizierten Reformmodellen zur Ausarbeitung der Empfehlungen beigetragen haben.

Im Folgenden wird nach einer kurzen Zusammenfassung der Empfehlungen zunächst die aktuelle Situation des Hochschulzugangs in Deutschland analysiert und mit Blick auf bestehende Defizite bewertet (Teil A). Teil B. leitet aus dieser Defizitanalyse hochschulpolitische Empfehlungen für eine Neugestaltung des Erstzugangs zur Hochschule ab.¹ Detaillierte Angaben zu verschiedenen Teilaspekten des Hochschulzugangs finden sich in den beigefügten Anhängen.

Der Wissenschaftsrat hat die Empfehlungen am 30. Januar 2004 verabschiedet.

¹ Der Wissenschaftsrat behält sich vor, sich zum Übergang zu weiterführenden, insbesondere Master-/Masterstudiengängen an anderer Stelle zu äußern; vgl. auch „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen ...“, in: „Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: ...“, Köln 2000, S. 121.

Zusammenfassung

Der Wissenschaftsrat hat Situation und Verläufe des Übergangs von der Schule zur Hochschule in Deutschland analysiert und erhebliche **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 Hochschulen über die von ihnen angebotenen Studiengänge zur Verfügung stellen, und die Orientierung, die sie Studienanfängern in den ersten Semestern geben, sind vielfach stark verbesserungsbedürftig.

Diese Defizite tragen dazu bei, dass sich Anpassungsprozesse in den ersten Semestern unnötig verschärfen. Fast ein Viertel der Studierenden bricht das Studium ab, ein größerer Teil davon noch in höheren Semestern. Dies ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates nicht hinnehmbar. Eine Reform des Hochschulzugangs in Deutschland muss sich deshalb an folgenden **Zielen** orientieren:

1. Studierwillige müssen weit mehr als bisher ein Studium aufnehmen, das ihren Fähigkeiten und Neigungen in besonderem Maße entspricht, und dieses Studium erfolgreich abschließen. Der Hochschulzugang muss auch dazu beitragen, dass die hohen Studienabbruchquoten in Deutschland, insbesondere späte Studienabbrüche verringert werden.

2. So viele für ein Studium befähigte Schulabgänger wie möglich müssen auch ein Studium aufnehmen.
3. Der Hochschulzugang muss als ein Mittel zur Förderung von Profilbildung und Wettbewerb der Hochschulen genutzt werden können.

Vor diesem Hintergrund spricht der Wissenschaftsrat folgende **Empfehlungen** aus:

Schulausbildung

- Studien- und Berufsberatung in der Schule sind auszuweiten, weit stärker zu integrieren und zu professionalisieren. Schule, Hochschule und Arbeitsverwaltung müssen hierzu weit intensiver kooperieren und gemeinsame Beratungsangebote entwickeln. An Schulen ist die Funktion eines Studien- und Berufsberaters durchgängig zu etablieren, Studien- und Berufsvorbereitung müssen obligatorische Bestandteile der schulischen Ausbildung werden.
- Die Schulabschlussnote, insbesondere das Abitur, ist für eine optimale Bewerberauswahl unverzichtbar, ihre Qualität und Bedeutung sind daher nachhaltig zu stärken. Schulabschlüsse müssen deshalb in Bezug auf das nachgewiesene Qualifikationsprofil transparenter, vergleichbar und besser mit den allgemeinen Anforderungen eines Studiums abgestimmt werden. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die schulfachliche Angebotsstruktur durch eine klare Gewichtung der Lerninhalte und eine Begrenzung der Spezialisierung zu standardisieren und zusätzlich ein durchgängiges Basisfach Naturwissenschaften einzuführen. Er spricht sich zudem dafür aus, durch landesweite Zentralabiture oder andere Verfahren zur Sicherung angemessener einheitlicher und anerkannter Anforderungen und durch länderübergreifende Bildungsstandards die Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen wesentlich zu verbessern.

Hochschulzulassung

- Die Hochschulen müssen künftig aktiver an der Zulassung mitwirken. Dies trägt zu ihrer Profilbildung bei und ermöglicht es, die Qualifikationsprofile von Studienbewerbern bereits vor Studienaufnahme besser mit den Anforderungen einzelner Studiengänge abzustimmen.

- Bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge:

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, Hochschulen unter folgenden Voraussetzungen die Möglichkeit zu geben, Auswahlverfahren für alle ihre Studienplätze durchzuführen: Zum einen muss die Schulabschlussnote eine herausragende Rolle erhalten; zum anderen müssen Validität und Verlässlichkeit ergänzender eignungsdiagnostischer Instrumente nachgewiesen sein, falls die Hochschulen solche anwenden. Eine auf das notwendige Maß beschränkte Verfahrenskoordination sollte weiterhin durch eine zentrale Einrichtung sichergestellt werden.

Zusätzlich bekräftigt der Wissenschaftsrat nachdrücklich seine Empfehlung, die Bestimmungen zur Kapazitätsberechnung (KapVO) durch ein System zu ersetzen, das die Aufgaben- und Leistungsprofile der einzelnen Hochschulen berücksichtigt.

- Nicht zulassungsbeschränkte Studiengänge:

Die Hochschulen sollten die Passung von Eingangsqualifikationen und Studienanforderungen noch vor Studienaufnahme dadurch verbessern können, dass sie Eignungsfeststellungsverfahren zu Beratungszwecken durchführen.

- Orientierungsphase:

Es ist unabdingbar, dass die Hochschulen Studierenden in den ersten Semestern ein weit höheres Maß an Orientierung geben, als dies bisher der Fall ist. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, das erste Studienjahr als fachwissenschaftliche Orientierungsphase auszugestalten. Hierzu gehören eine vertiefte Fachstudienberatung, Mentoring- und Tutoringsysteme, eine starke Strukturierung der Studiencurricula und eine Entscheidung über den Verbleib im Studiengang nach einem Studienjahr.

Der Wissenschaftsrat fordert alle betroffenen Akteure auf, in einer gemeinsamen Kraftanstrengung die Situation des Hochschulzugangs in Deutschland maßgeblich zu verbessern, damit künftig so viele für ein Studium Befähigte wie möglich ein Studium aufnehmen und dieses Studium auch erfolgreich und in überschaubarem Zeitrahmen abschließen.

A. Hochschulzugang in Deutschland: Analyse und Bewertung

A.I. Einführung

Das Bildungswesen in Deutschland verfügt mit derzeit etwa 13 Mio. Schülern, etwa 2 Mio. Studierenden und knapp 350.000 Studienanfängern über ein erhebliches Potenzial für die Ausbildung hochqualifizierten akademischen Nachwuchses.² Mehr als die Hälfte der in der siebten Jahrgangsstufe lernenden Schüler besuchen Schulformen, an denen eine Form der Hochschulreife direkt erworben werden kann. Während im Jahr 1958 nur 14,5 % aller Schüler auf der fünften Klassenstufe das Gymnasium besuchten, waren dies im Schuljahr 2002/2003 34,1 % auf der fünften und etwa 41 % auf der siebten Klassenstufe.³ Mittlerweile bevorzugt beinahe die Hälfte aller Eltern für ihre Kinder das Abitur als Schulabschluss.⁴ Seit 1970 hat sich demzufolge die Anzahl der Studienanfänger an den Universitäten der alten Länder, seit 1975 auch an den Fachhochschulen der alten Länder nahezu verdoppelt, noch in den vergangenen zehn Jahren ist sie insgesamt um ein Viertel gestiegen (1992 bis 2002).

Als Folge dieser Entwicklungen hat sich der Anteil der Absolventen aller Schulen mit einer Form der Hochschulzugangsberechtigung an der jeweils gleichaltrigen Wohnbevölkerung („Studienberechtigtenquote“) von 1970 bis 2003 nahezu verdreifacht und der Anteil der Studienanfänger an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung („Studienanfängerquote“) im gleichen Zeitraum beinahe vervierfacht. Trotz dieser Entwicklung gibt es Hinweise darauf, dass in näherer Zukunft nicht genügend Hochschulabsolventen das deutsche Hochschulsystem verlassen werden, um den Bedarf des Beschäftigungssystems in allen Bereichen und Fachgebieten zu decken.⁵

Der starke quantitative Zuwachs der Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung sowie der erhebliche Ausbau und die zunehmende Ausdifferenzierung

² Einschl. der Pädagog., Gesamt-, theologischen u. Kunsthochschulen, ohne Verw-FH (Stand: WS 2002/2003). Vgl. Anhang 5, Tabelle 8.

³ Einschließlich der Schüler in integrierten Gesamtschulen. Zusätzlich besuchen 3,6% der Schüler die Sonderschule und knapp 21 % eine schulartunabhängige Orientierungsstufe; vgl. Anhang 5, Tabelle 3.

⁴ Vgl. Wolter, A.: „Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang“, in: „Von der Schule über das Studium in den Beruf? Dokumentation einer HIS-Veranstaltung ...“, HIS Kurzinformation A4/99, Hannover 1999, S. 10–22, hier S. 12 f.

⁵ Vgl. hierzu unten A.II.3.a).

des tertiären Bildungsbereichs ziehen spezifische Steuerungserfordernisse nach sich. Einer effektiven Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule kommt große Bedeutung zu. Hierbei ist individuellen Bildungsbiographien Rechnung zu tragen, ferner sind die Anforderungen der einzelnen Studiengänge, die Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Ressourcenentwicklung auf Seiten der öffentlichen Bildungsträger im Auge zu behalten. Überdies ist zu berücksichtigen, dass sich die individuelle Studienwahl erst in einem längeren Prozess herausbildet und verfestigt. Die Entscheidung, ein bestimmtes Studium an einem bestimmten Studienort aufzunehmen und erfolgreich zu Ende zu führen, wird vor dem Hintergrund individueller Einschätzungen von Fähigkeiten und Interessen in schulischen Bildungsgängen und durch Beratung vorbereitet, durch die eigentliche Hochschulzulassung bzw. Einschreibung vorläufig getroffen und schließlich in den ersten Semestern stabilisiert oder gegebenenfalls revidiert. Auch die hochschulexternen Bereiche wie Arbeitsmarkt oder familiäre Voraussetzungen haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Studierwilligkeit, Studienwahl und Studienerfolg.

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. Im Folgenden steht deshalb die Analyse einzelner Elemente dieses Prozesses im Vordergrund.

A.II. Hochschulzugang als Übergangsprozess

II.1. Vorbereitung der Studienfachwahl durch Beratung und Information

Die Wahl des Studienfaches wird durch ein komplexes Bündel aus intrinsischen Motiven wie Neigung, Fachinteresse und persönlicher Eignung und extrinsischen Motiven wie beruflichen Möglichkeiten, Einkommensentwicklung und Aufstiegskriterien bestimmt.⁶ Darüber hinaus spielen berufsbezogene und soziale Motive ebenso eine

⁶ Vgl. hierzu und zum Folgenden Lewin, K./Heublein, U./Schreiber, J./Spangenberg, H./Sommer, D.: „Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001: Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft“, HIS-Hochschulplanung 155, Hannover 2001, S. 87–98; Heine, Ch./Durrer, F./Bechmann, M.: „Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidung und im Studienverlauf. Ergebnisse aus HIS-Längsschnittuntersuchungen von Studienberechtigten“, HIS Hochschulplanung Bd. 156, Hannover 2002.

Rolle wie die Arbeitsmarktorientierung der Studienanfänger. In derartigen, fachspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Koppelungen intrinsischer, extrinsischer und anderer Motive ist eine Reihe von Zielkonflikten angelegt. Die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach kann zunächst von Instabilität gekennzeichnet sein, die Klärung in den ersten Semestern verlangt und zu Studienabbruch oder Fachwechsel führen kann. Infolgedessen wird auch der Hochschulzugang nur von einem kleineren Teil der Studienanfänger als Schnittstelle, von der überwiegenden Mehrheit jedoch als Übergangsphase wahrgenommen. Insgesamt trifft rund die Hälfte der Studienanfänger ihre Studienfachwahl vor dem Erwerb der Hochschulreife, ein Drittel bereits lange zuvor, ca. 15 % jedoch erst kurz vor der Studienaufnahme. Der Zeitpunkt der Entscheidung liegt dabei umso früher, je besser die schulischen Leistungen sind, je schneller sich der Übergang von der Schule zur Hochschule vollzieht und je stärker das Fachinteresse der Studienberechtigten ist.⁷

Zur Stabilität der Studienfachwahl trägt die Qualität der Informationen erheblich bei, die einem Studieninteressierten über seine eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie über Inhalte und Anforderungen infrage kommender Studienangebote und möglicher Berufsfelder vorliegen.⁸ Dabei sind berufsbezogene Informationen insbesondere deshalb wichtig, weil die Nähe des gewählten Studienfaches zu möglichen Beschäftigungsfeldern von Fach zu Fach unterschiedlich ist und aus empirischer Sicht in vielen Bereichen die Wahl eines Studiums nicht gleichzeitig die Entscheidung für einen bestimmten Beruf bedeuten muss.⁹ Neuere Studienanfängerbefragungen weisen hier auf erhebliche Informationsdefizite hin. So betrachten Studienanfänger ihren Informationsstand über das gewählte Studienfach und die Hochschule überwiegend als unzureichend, nur gut ein Drittel bezeichnet sich als mindestens gut informiert. Fast ein weiteres Drittel verfügte kaum oder überhaupt nicht über entsprechende Informationen. Die allgemeinen und fachlichen Voraussetzungen für den gewählten Studiengang sind den Studienanfängern am häufigsten bekannt, ebenso die Berufsaussichten; dagegen fehlt Wissen über die konkrete Gestaltung, die Organisation und den Verlauf des Studiums. Schlecht bzw. unzureichend informiert fühlen sich viele Stu-

⁷ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie vor. Anm.), S. 99–102.

⁸ Vgl. hierzu u. A.II.3.b).

⁹ Vgl. hierzu Wissenschaftsrat: „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem“, in: „Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen“, Köln 2000, S. 7–96, hier 21–4.

dienanfänger vor allem über Studienmöglichkeiten in Bachelor- und Masterstudiengängen (72 %), über Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten im gewählten Studiengang (32 %) und über dessen Anforderungen (27 %).¹⁰

Der Informationsstand zu Beginn des Studiums ist das Ergebnis eines längeren Informations- und Entscheidungsprozesses, in den auch die verschiedenen Formen der Studienberatung vor Studienaufnahme eingehen. Studienvorbereitende Beratung und Information sind bislang die weitgehend einzigen Möglichkeiten des Bildungssystems, auf die Studienwahl noch vor Studienaufnahme steuernd einzuwirken. Die formell-institutionelle Beratung von Schülern und Studieninteressierten obliegt dabei bislang maßgeblich den Institutionen Schule, Hochschule und Arbeitsamt. Darüber hinaus beziehen Studieninteressierte ihre Informationen vielfach auch aus informellen Kontexten (Eltern, Freunde, Studierende) und zunehmend über halböffentliche und/oder private Informationsträger (z. B. Rankings).

An Schulen sind die Schullaufbahnberatung, der schulpsychologische Dienst sowie die Funktionen des Beratungslehrers, des Bildungsberaters, des Oberstufenberaters und des Berufsberatungslehrers etabliert.¹¹ Hochschulen haben zur Erfüllung ihrer gesetzlich festgelegten Verpflichtung, Studieninteressierte über Studienmöglichkeiten sowie über Inhalte, Aufbau und Anforderungen der Studiengänge zu beraten, in der Regel eine dezentrale Studienberatung durch Mitglieder des Lehrkörpers, Fachschaften und Institutssekretariate eingerichtet, bieten aber fachspezifische Informationen auch über das Internet an und verfügen außerdem über eine zentrale Studienberatung.¹² Schließlich führen auch die Arbeitsämter auf der Grundlage eines im Jahr 1971 zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Kultusministerkonferenz geschlossenen Abkommens Informations- und Beratungsdienste bezüglich des nachschulischen Bildungs- und Berufswegs durch, die entsprechenden Beratungsstrukturen haben sich jedoch ebenso wie deren Anschluss an zentrale Einrichtungen der Hochschulen seit dem Abschluss des Abkommens mehrfach verändert. Alle diese Beratungsangebote werden von Personen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Qualifikationen und Zielvorstellungen durchgeführt.

¹⁰ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 61 f.

¹¹ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Perspektiven der Studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz, 22–24. August 1990“, Dokumente zur Hochschulreform 70/1991, Bonn, S. 43 f.

¹² Vgl. ebd., S. 36.

Angesichts dieser institutionellen Fragmentierung der Studien- und Berufsberatung wurden in der Vergangenheit vielfach Ansätze zur Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren entwickelt. So werden in der Oberstufe der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen Berufspraktika in Kooperation mit regionalen Arbeitsämtern durchgeführt. Darüber hinaus haben sich verschiedene Initiativen zum Ziel gesetzt, die Vernetzung zwischen Schule, Hochschule und Beruf zu fördern.¹³ Schulen und Hochschulen haben zahlreiche Aktivitäten entwickelt, die über die Nutzung kooperativer Strukturen den Informationsstand der Schulabgänger über Eigenarten und Anforderungen von Hochschulstudiengängen verbessern sollen.¹⁴ Hierzu gehören neben „Schnuppertagen“ auch Modelle, die – beispielsweise im Bereich der Hochbegabtenförderung – Schülern den Besuch von Lehrveranstaltungen der Hochschule ohne Besitz der Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen und die die spätere Anerkennung der erworbenen Leistungsnachweise einschließen.

Trotz dieser zunehmenden Bemühungen um stärkere Vernetzung weist das Beratungssystem laut einem jüngeren OECD-Gutachten zur Berufsberatung in Deutschland noch erhebliche Defizite auf.¹⁵ Hervorgehoben werden insbesondere die immer noch deutliche Trennung zwischen schulischer und beruflicher Beratung, die bürokratischen Beratungsstrukturen, die eine angemessene Berücksichtigung individuellen Beratungsbedarfs behindern können, sowie der geringe Stellenwert, den Selbsteinschätzung und Berufslaufbahnqualifikationen im Vergleich zum Erwerb von Wissen über die Arbeitswelt haben. In der Folge spielt die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen im deutschen Beratungssystem bislang nur eine geringe Rolle, obgleich hier verschiedene Initiativen bereits Abhilfe zu schaffen suchen.¹⁶ Kritisiert

¹³ Etwa die Initiative „Wege ins Studium“, an der sich die Bundesanstalt für Arbeit, der Bundeselternrat, das BMBF, der Deutsche Gewerkschaftsbund, das Deutsche Studentenwerk, die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz beteiligen (vgl. „Netzwerk – Wege ins Studium: Zur Zukunft des Akademikerarbeitsmarktes. Was man über Prognosen und den richtigen Umgang damit wissen sollte“, Nürnberg/Mannheim 2002, <http://www.wege-ins-studium.de/Memorandum.pdf>) oder das Programm „ÜberGänge“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (http://www.stifterverband.de/uebergaenge_ausschreibung.html, Stand: 22.4.2003).

¹⁴ Vgl. hierzu exemplarisch Ley, M.: „Übergang Schule – Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses“. Studie im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz, Bonn 2002.

¹⁵ OECD-Gutachten zur Berufsberatung. Länderbericht Deutschland, Juni 2002, http://www.arbeitsamt.de/hst/services/bsw/beratung/oecd_laenderbericht_dt.pdf. Einen international vergleichenden Überblick zu dieser Frage gibt jetzt ebenfalls die OECD in: „Education Policy Analysis 2003“, S. 39–57.

¹⁶ So etwa exemplarisch in Thüringen; vgl. Roth, R.: „Berufswahlvorbereitung an Staatlichen Schulen im Freistaat Thüringen“, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien,

wird auch, dass der Grad professioneller Vorbildung vieler Berufsberater gering ist und dass im Gymnasium die Verbindungen zur Arbeitswelt – auch mittelbar über das Studium – wesentlich schwächer sind als in den anderen Schularten. Hinzu kommt, dass die Hochschulen für den beruflichen Werdegang ihrer Absolventen immer noch zu geringe Verantwortung übernehmen. Der Wissenschaftsrat hat dies bereits vor einigen Jahren analysiert und differenzierte Empfehlungen hierzu entwickelt.¹⁷

Die beschriebenen Informations- und Beratungsinstrumente werden von Studieninteressierten mit unterschiedlicher Intensität genutzt; ihr jeweiliger Nutzen wird von Studienanfängern im Rückblick sehr unterschiedlich beurteilt.¹⁸ Fast alle Studienanfänger nutzen schriftliche Materialien der Hochschulen oder befragen Freunde, drei Viertel und mehr informieren sich über Medien wie Zeitung und Fernsehen oder das Internet, befragen ihre Eltern, andere Studierende oder ihre Lehrer. Etwa zwei Drittel greifen auf die Studienberatung der Hochschulen und auf Angebote der Arbeitsämter und bereits etwas über die Hälfte auf Ranking-Listen zurück. Weniger als die Hälfte der Erstimmatrikulierten haben sich vor Studienbeginn von Hochschullehrern beraten lassen.

Keine dieser Informationsmöglichkeiten wird von mehr als drei Vierteln der jeweiligen Nutzer als nützlich beurteilt. Mehr als zwei Drittel empfinden nur bei den schriftlichen Informationsmaterialien der Hochschule einen Nutzen, mehr als die Hälfte bei der Nutzung des Internets und der Befragung von Studierenden. Als am wenigsten nützlich gelten die Informationen der eigenen Lehrer, der Eltern, der Hochschullehrenden und der Arbeitsämter. Die größte Diskrepanz zwischen Nutzung und Nutzen einer Informationsquelle besteht hinsichtlich der Gespräche mit den Eltern, mit Freunden und mit Lehrern.

Angesichts der großen Bedeutung studienvorbereitender Information und Beratung für eine stabile Studienwahlentscheidung hält es der Wissenschaftsrat für nicht vertretbar, dass insbesondere wesentliche hierfür institutionell zuständige Akteure wie

Arbeitsstelle Evaluation, März 2003, http://www.thillm.th.schule.de/pages/thillm/lehrplan/empfehl/Bericht_BWV.pdf; Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): „Maßnahmen zur Stärkung der Ausbildungsfähigkeit an den allgemein bildenden Schulen im Freistaat Thüringen“, Dezember 2001, <http://www.schule-wirtschaft-thueringen.de>.

¹⁷ Wie Anm. 9, S. 56–69.

¹⁸ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 61–5.

Schulen, Arbeitsämter und Hochschullehrende nicht die gewünschte Beratungswirkung für Schüler und Schulabsolventen entfalten. Insbesondere ist es bedenklich, dass trotz intensiver Nutzung einiger Beratungsinstrumente durch Studieninteressierte der Informationsstand der Studienanfänger insgesamt außerordentlich unbefriedigend bleibt. Auch wenn die über verschiedene Medien verbreiteten schriftlichen Informationen der Hochschulen von den Studienanfängern weitgehend als nützlich beurteilt werden, reichen sie offenbar nicht hin, das allgemeine Informationsniveau anzuheben, soweit es die Optionen der Studien- und Berufswahl und der Studiengestaltung sowie die Anforderungen der Studienangebote angeht. All dies zeigt, dass Studien- und Berufsberatung institutionell und konzeptionell bislang nur punktuell integriert sind und es dem Beratungssystem in Deutschland deshalb weiterhin an Wirksamkeit mangelt.

II.2. Wahl des Hochschulortes und der Hochschule

Auch der Wahl des Hochschulortes bzw. der Hochschule kommt im Rahmen des Hochschulzugangs wesentliche Bedeutung zu. Gegenwärtig sind vier entscheidende Gruppen von Motiven für die Hochschulwahl feststellbar, die in der jüngsten Studienanfängererhebung der HIS GmbH wie folgt identifiziert werden:¹⁹ 42 % der Studienanfänger entscheiden aufgrund bestimmter Studienmöglichkeiten und -bedingungen, für 39 % gibt die Nähe zum Heimatort den Ausschlag, 13 % der Studienanfänger können sich durch Zulassungsbeschränkungen oder mangelnde Studienmöglichkeiten nicht an der gewünschten Hochschule einschreiben, 6 % wählen nach anderen Kriterien wie etwa den kulturellen Voraussetzungen des Hochschulortes. Nach einzelnen, aber nicht notwendigerweise entscheidenden Motiven aufgeschlüsselt ist insbesondere das Fachinteresse von großer Bedeutung für die Hochschulwahl (für 79 % der Studienanfänger), danach die Nähe zum Heimatort (65 %) und die Atmosphäre am Hochschulort (51 %). Der gute Ruf einer Hochschule bzw. eines Professors spielt immerhin noch für knapp die Hälfte der Studienanfänger eine große Rolle, Zulassungsbeschränkungen nur für 15 %, ein gutes Ranking-Ergebnis der Hochschule für 30 %.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 132–45. Naturgemäß liegt dabei das Motiv „Zulassungsbeschränkung“ auf einer anderen Ebene als die anderen Motivgruppen.

Vor dem Hintergrund zunehmender Ausdifferenzierung der Hochschulen in Profilen und Leistungsangebot²⁰ ist diese Verteilung der Wahlmotive – auch wenn sie im Einzelfall von Region zu Region unterschiedlich sein mag – mit Blick auf eine eignungsgerechte Studienwahl nicht zielführend. Es ist zwar unausweichlich, dass die Entscheidung für einen Hochschulort auch von Motiven beeinflusst wird, die mit dem Studienfach und der Hochschule nicht zusammenhängen, doch hält der Wissenschaftsrat einen Anteil von beinahe 50 % der Studienanfänger, deren Studienortwahl entscheidend von solchen Kriterien bestimmt wird, für viel zu hoch.²¹ Dass der Wunsch, einen Hochschulort in der Nähe des Heimatortes zu wählen, auch als Indiz für anhaltende Probleme bei der Studienfinanzierung gewertet werden kann,²² weist auf gravierende Defizite in diesem Bereich hin. Darüber hinaus ist es bedenklich, dass Studieninteressierte zwar weitgehend nach ihrem subjektiven Fachinteresse eine Hochschule wählen, jedoch Informationsmittel, die Auskunft über Qualität, Profil und Anforderungen bestimmter Studienangebote an bestimmten Hochschulen zu geben versuchen, nur einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Wahl des Studienortes haben. Dies deutet darauf hin, dass entsprechende Informationsangebote die Studieninteressierten bislang nicht im erforderlichen Maße erreichen und vielfach noch kein hinreichendes Bewusstsein über die diesbezüglichen Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen vorhanden ist. Das Verhältnis von Informationsnutzung, Informationsstand und Entscheidungsfindung ist äußerst unbefriedigend.

II.3. Studienwahl und Absolventenzahl

Auch unter dem Blickwinkel der Fähigkeit des Hochschulsystems, eine hinreichende Zahl von Absolventen in das Beschäftigungssystem zu entlassen, kommt der Studienwahl große Bedeutung zu. Vieles spricht dafür, dass die Anzahl der Hochschulabsolventen angesichts eines stetigen Trends zur Höherqualifizierung, der sich aus gestiegenen und komplexeren Anforderungen in einer Reihe von Beschäftigungsfeldern ergibt, und angesichts des kontinuierlichen Bedarfs des Beschäftigungssystems, aus Altersgründen ausscheidende akademische Arbeitskräfte zu ersetzen, künftig gesteigert werden muss. Auch der derzeitige konjunkturell bedingte Anstieg

²⁰ Vgl. hierzu u. A.IV.

²¹ 39 % Nähe zum Heimatort, 6 % kulturelle Voraussetzungen des Hochschulortes.

²² Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 137.

der Akademikerarbeitslosigkeit stellt diese langfristigen Arbeitsmarktendenzen nicht infrage.²³

Es besteht allerdings die Gefahr, dass das Ziel, eine hinreichende Anzahl an Hochschulabsolventen auszubilden, trotz der im Durchschnitt guten Ausbildungsqualität des deutschen Hochschulsystems nicht erreicht werden kann. Hierauf hat der Wissenschaftsrat mehrfach hingewiesen.²⁴ So sind die Absolventenzahlen seit Mitte der neunziger Jahre insgesamt leicht und in einigen relevanten Fächergruppen erheblich zurückgegangen.²⁵ Da zwischen den Jahren 2008 und 2015 die demographische Entwicklung in Deutschland zu einem Rückgang der Anzahl der Hochschulzugangsberechtigten führen wird, würde sich diese Entwicklung noch verstärken, falls nicht zugleich Vorkehrungen gegen ein weiteres Absinken der Absolventenzahlen getroffen würden. Die Studienentscheidung ist hier in zweierlei Hinsicht von Relevanz:

1. Für eine optimale Nutzung vorhandener Bildungspotenziale und somit auch der für das Bildungssystem verfügbaren Ressourcen ist es von Belang, dass möglichst viele für ein Studium Befähigte auch für die Aufnahme eines Hochschulstudiums gewonnen werden.
2. Studienabbruch trägt maßgeblich dazu bei, dass das Ausbildungspotenzial des Hochschulsystems nicht hinreichend genutzt wird. Dies gilt insbesondere für Studienabbrüche, die in höhere Semester fallen. Würden individuelle Studienentscheidungen dagegen möglichst frühzeitig stabilisiert oder gegebenenfalls auch mit dem Ziel eines Wechsels in ein geeigneteres Studienfach revidiert, könnte eine größere Anzahl an Studienanfängern im Hochschulsystem gehalten und zu einem erfolgreichen Studienabschluss geführt werden. Der Eingangsphase des Studiums kommt hierfür besondere Bedeutung zu.

²³ So ist die Arbeitslosenquote bei Hochschulabsolventen immer noch weit niedriger als in anderen Qualifikationsgruppen und hat (im Gegensatz zu den absoluten Arbeitslosenzahlen) auch nicht überdurchschnittlich zugenommen; vgl. Reinberg, A./Schreyer, F.: „Arbeitsmarkt für AkademikerInnen: Studieren lohnt sich auch in Zukunft“, iab-Kurzbericht 20 vom 17.11.2003.

²⁴ Vgl. zuletzt die Nachweise in Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen“, Köln 2002, S. 20 f.

²⁵ Von 1994 bis 2001 Rückgang insgesamt um 7 %, Ingenieurwissenschaften um 24 %, Mathematik/Naturwissenschaften um 23 %, Humanmedizin um 18 %, Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften um 16 %.

a) Nutzung vorhandener Bildungspotenziale

Verschiedene Anzeichen legen nahe, dass das derzeit in Deutschland praktizierte System des Übergangs von der Schule zur Hochschule nicht hinreichend dazu beiträgt, dass möglichst viele für ein Studium befähigte Schulabgänger auch ein für sie geeignetes Hochschulstudium aufnehmen.²⁶ Die Gründe hierfür sind einerseits in der Attraktivität von Ausbildung und Beschäftigung außerhalb des akademischen Bereichs, andererseits auch in Phänomenen der sozialen Selektivität des Hochschulzuges zu suchen.

Zunächst entscheidet sich eine größere Anzahl Studienberechtigter gänzlich gegen die Aufnahme eines Studiums. So stellte im Jahr 1999 das Abitur für Schüler und Lehrer nurmehr den Schulabschluss mit der besten Voraussetzung dar, später einen Arbeitsplatz zu bekommen, wird also in seiner funktionalen Bedeutung mit Blick auf Arbeitsmarktchancen und nicht in seiner formalen Berechtigungswirkung für die Studienaufnahme gesehen.²⁷ Dementsprechend würde beinahe die Hälfte der Gymnasiasten nach Erwerb der allgemeinen Hochschulreife lieber einen interessanten Ausbildungsplatz annehmen als ein Studium beginnen und über die Hälfte der Gymnasiallehrer zu einer solchen Entscheidung raten. Die verfügbaren Daten weisen auch auf eine zunehmende Konkurrenz von Berufsausbildung und Hochschulstudium und auf eine abnehmende Tendenz bei Studienberechtigten hin, Doppelqualifikationen zu erwerben. So verfügten an Universitäten zuletzt nur noch 15 % der Studienanfänger über eine abgeschlossene Berufsausbildung (gegenüber 26 % im Wintersemester

²⁶ Der Wissenschaftsrat sieht an dieser Stelle davon ab, in eine Diskussion um die Frage einzutreten, ob und – wenn ja – auf welche Weise und mit welchen Konsequenzen die Anzahl der Studienanfänger auch durch eine Ausweitung der Teilhabe an den verschiedenen Formen der Hochschulreife zu erhöhen wäre. Die für Deutschland zu ermittelnde „Studienberechtigtenquote“ ist im OECD-Vergleich noch relativ niedrig, vgl. OECD: „Education at a Glance 2003“, S. 40 (Deutschland 32 %, OECD-Mittel 54 %). Bei der Beurteilung dieser Zahlen ist jedoch zu berücksichtigen, dass die einzelnen Bildungssysteme nur bedingt vergleichbar sind. In deren Bewertung wären etwa die Eigenarten des deutschen Systems der dualen Berufsausbildung einzubeziehen, und es wäre zwischen den Zahlen für den Bereich Tertiär A und den Bereich Tertiär B zu unterscheiden.

²⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden Kanders, M./Rösner, E./Rolf, H.-G.: „Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern“, Bd. 2 (Tabellenband), IFS Dortmund 1999, S. 364–9. Auch das Abitur steht schon in zunehmender Konkurrenz mit der Alternative einer interessanten Berufsausbildung. So würde ein erheblicher Teil der Schüler und der Lehrer die Wahl eines vielversprechenden Lehr- und Ausbildungsplatzes bereits nach der 10. Klasse gegenüber der Fortsetzung der schulischen Ausbildung bis zur Hochschulreife bevorzugen.

1990/91) und an Fachhochschulen 51 % (WS 1990/91: 66 %);²⁸ eine vergleichbare Tendenz zeigen Studienberechtigtenbefragungen.²⁹ Im Bereich der beruflichen Bildung hingegen wird das Abitur in einer ganzen Reihe von Ausbildungsberufen zunehmend zu einer Vorbildungsvoraussetzung.³⁰

Auch die Brutto-Studierquote kann als Indikator für die Attraktivität eines Hochschulstudiums herangezogen werden. Während diese Quote aufgrund der traditionell engen Verkoppelung von Gymnasialbesuch, Abitur und Studienaufnahme insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg zeitweise 90 % eines Abiturientenjahrgangs überstieg,³¹ betrug sie im Jahr 1999 bundesweit unter Abiturienten nur noch 69 %, ist jedoch in dieser Schulabgängergruppe zuletzt wieder auf 72 % angestiegen (2002). Sie unterschritt damit allerdings noch weit die Werte, die zu Beginn der neunziger Jahre feststellbar waren (1990: 79 %).³² Gleiches gilt für die Studienberechtigten mit Fachhochschulreife, bei denen die Brutto-Studierquote im Jahr 1990 bei 69 %, im Jahr 1999 nur noch bei 50 % und zuletzt wieder bei 60 % lag (2002). Entsprechend hat auch der Anteil der Fachoberschulabsolventen unter den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife seit Beginn der neunziger Jahre stetig abgenommen und lag im Schuljahr 2001/2002 noch bei etwa 40 % (1990/91: ca. 59 %).³³

Demzufolge setzen derzeit mehr als ein Viertel der Abiturienten und mehr als ein Drittel der Schulabgänger mit Fachhochschulreife ihre Ausbildung nicht ihrer Befähigung entsprechend fort. Gründe hierfür können in der Bewertung des Arbeitsmarktes

²⁸ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 72, Tab. 3/8. Ältere Daten sind auch verfügbar in Lewin, K./Heublein, U./Sommer, D.: „Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang“, HIS Kurzinformation A7/2000.

²⁹ Vgl. Heine, Ch./Spangenberg, H./Sommer, D.: „Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang ...“, HIS Kurzinformation A6/2003, S. 5 f./13.

³⁰ Vgl. Anhang 5, Tabelle 2.

³¹ Vgl. hierzu Wolter (wie Anm. 4 auf S. 7), S. 17.

³² Ohne Studium an Verwaltungsfachhochschulen, Hochschulen der Bundeswehr und Berufsakademien; vgl. hierzu und zum Folgenden Heine/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 29 auf S. 17), *passim*. Die *Brutto-Studierquote* ist definiert als „der Anteil all jener Hochschulzugangsberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufnehmen (werden), unabhängig vom erfolgreichen Abschluss dieses Studiums. Sie wird ermittelt durch die Addition des Anteils derer, die bis zum jeweiligen Betrachtungszeitpunkt (hier: ein halbes Jahr nach Schulabgang) bereits ein Studium aufgenommen haben, und des Anteils jener, die noch Studienabsichten bekunden.“ (ebd. S. 4).

³³ Vgl. Anhang 5, Tabelle 1 und Stat. Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 2 Berufl. Schulen, 1991; Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 66, Tab. 3/1; Heine, Ch./Durrer, F./Bechmann, M.: „Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidung und im Studienverlauf. Ergebnisse aus HIS-Längsschnittuntersuchungen von Studienberechtigten“, HIS Hochschulplanung Bd. 156, Hannover 2002.

oder auch im Angebot an neuen Berufsausbildungen mit vielfältigen Aufstiegs- und Entwicklungschancen liegen.³⁴

Darüber hinaus gibt es deutliche Hinweise, dass der Übergang von der Schule zur Hochschule durch soziale Selektivität geprägt ist.³⁵ Von den Kindern aus einer hohen sozialen Herkunftsgruppe, die eine hochschulführende Schule besuchen, nehmen 86 % auch ein Hochschulstudium auf. Dagegen entscheiden sich von den Kindern aus einer unteren sozialen Herkunftsgruppe nur 24 % für ein Studium. Entsprechend ist die Bildungsbeteiligungsquote nach Sozialgruppen betrachtet höchst unterschiedlich: Während im Jahr 2000 72 % der Beamtenkinder ein Studium aufnehmen, waren dies nur 12 % der Arbeiterkinder (Kinder von Selbständigen 61 % und von Angestellten 39 %).³⁶ Darüber hinaus haben Studierende aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ einen mehr als durchschnittlichen Beratungsbedarf in sozialer Hinsicht, der nach dem Urteil der Studierenden von den Hochschulen vielfach nicht sachgerecht erfüllt wird.

Ein weiteres Bildungspotenzial stellen beruflich Qualifizierte dar, die ohne herkömmliche Hochschulzugangsberechtigung ein Studium beginnen wollen. In der jüngeren Vergangenheit haben alle Bundesländer die Möglichkeit geschaffen, solchen Personen die Aufnahme eines Hochschulstudiums zu ermöglichen.³⁷ Die entsprechenden Regelungen sind in den Ländern sehr unterschiedlich. Die Länder kombinieren die Instrumente Eignungsprüfung, Ergänzungsprüfung im schulischen Bereich, Studium auf Probe, Qualifikation als Meister oder vergleichbare Qualifikationen auf unterschiedliche Weise und ziehen zuweilen noch weitere Kriterien wie Alter des Bewerbers, Dauer der beruflichen Tätigkeit, Studienfachnähe des beruflichen Abschlusses und das Bestehen eines ständigen Wohnsitzes innerhalb des jeweiligen Landes her-

³⁴ Vgl. Schnitzer, K./Isserstedt, W./Middendorff, E.: „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ...“, Bonn 2001, S. 67.

³⁵ Für eine ausführliche Darstellung der sozialen Voraussetzungen der Studienaufnahme s. ebd., S. 77–102.

³⁶ Eine ähnliche Tendenz zeigt der Studienabbruch, vgl. A.II.3.b).

³⁷ Vgl. auch § 27 Abs. 2 Satz 2 HRG: „In der beruflichen Bildung Qualifizierte können den Nachweis nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen.“ Eine Übersicht über die einzelnen Länderregelungen ist bei der Kultusministerkonferenz verfügbar, vgl. <http://www.kmk.org/doc/publ/synopseh.pdf> (Stand: Januar 2002).

an.³⁸ Die verfügbare empirische Evidenz legt allerdings nahe, dass derartige Verknüpfungen und eine Orientierung der Aufnahme an den Maßgaben der allgemeinen Hochschulreife den Berufs- und Bildungsbiographien sowie den vorhandenen Kompetenzen von beruflich Qualifizierten vielfach nicht gerecht werden und sie systematisch unterbewerten, insbesondere wenn beruflich Qualifizierte über fachspezifische Vorkurse oder äquivalente Verfahren (z. B. berufliche Weiterbildung wie Meisterausbildung) ihre Vorkenntnisse ergänzt haben.³⁹ Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass auch der Charakter der gegenwärtig bestehenden Regelungen dazu beigetragen hat, dass die Erweiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte bislang nur geringen Erfolg hatte.⁴⁰ Im Jahr 2000 haben nur knapp 1.200 Studienanfänger über den Nachweis beruflicher Qualifikationen ein Studium aufgenommen, darunter fast zwei Drittel an Fachhochschulen.⁴¹

b) Studieneingangsphase und Studienabbruch

Studienentscheidungen stabilisieren sich vielfach erst während des Studiums und werden in dieser Phase gegebenenfalls auch revidiert. 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. Geeignete Hinweise auf die Qualität dieses Prozesses lassen sich Befragungen von Studienabbrechern, Studienanfängern und Absolventen entnehmen.

In Deutschland brechen gegenwärtig insgesamt knapp ein Viertel der Studierenden an Universitäten und ein Fünftel der Studierenden an Fachhochschulen ihr Studium ab (echte Studienabbrüche, Fach- und Hochschulwechsler also *nicht* eingeschlossen).⁴² Dabei reichen die Abbruchquoten an den Universitäten von über 40 % in den Sozial- und den Sprach- und Kulturwissenschaften bis zu 8 % in den medizinischen

³⁸ Vgl. Wolter, A.: „Formale Studienberechtigung und informelles Lernen – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender –“, im Druck, S. 10–14, der insgesamt vier Haupttypen von Kombinationen identifiziert.

³⁹ Vgl. Lischka, I.: „Hochschulzugang von Berufserfahrenen, I. ohne Abitur. Standpunkte im Ergebnis von Sekundäranalysen“, in: HSW 44, 1996, S. 187–93; Wolter (wie vor. Anm.), S. 14 ff.

⁴⁰ Vgl. hierzu Wolter (wie Anm. 38 auf S. 19), S. 3–6.

⁴¹ Vgl. Anhang 5, Tabelle 10.

⁴² Vgl. Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Spangenberg, H.: „Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen“, HIS Kurzinformation A5/2002.

Fächern, an den Fachhochschulen von etwa einem Drittel in der Informatik, in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften und im Maschinenbau bis zu 2 % in der Architektur. Ferner planen bereits 9 % der Studienanfänger im ersten Semester einen Studienfachwechsel und 13 % einen Hochschulwechsel, 4 % ziehen einen Studienabbruch in Erwägung oder haben ihn bereits realisiert.⁴³ Darüber hinaus schließt nach einer im Auftrag des DAAD durch die HIS GmbH durchgeführten Pilotstudie (vier ausgewählte Hochschulen) nur etwa die Hälfte der Ausländer, die ein Studium in Deutschland beginnen, dies auch an einer deutschen Hochschule ab.⁴⁴

Nur etwa ein Drittel aller Studienabbrecher bricht das Studium in den ersten beiden Fachsemestern ab. Dabei liegt an den Universitäten der Anteil der Studienabbrüche, die ab dem dritten Fachsemester stattfinden, durchweg weit über 50 % aller Studienabbrüche, besonders häufig ist dieser „späte Studienabbruch“⁴⁵ in den Bereichen Kunst/Kunstwissenschaften (81 %), Rechtswissenschaft (77 %), Lehramt (71 %) und Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport (70 %).⁴⁶ An Fachhochschulen hingegen macht später Studienabbruch in den Fächergruppen Wirtschafts-/Sozialwissenschaften (64 %) und Ingenieurwissenschaften (67 %) mehr als die Hälfte aller Studienabbrüche aus.⁴⁷

Motive für Fachwechsel und Studienabbruch werden seit geraumer Zeit in den Studienabbrecherbefragungen der HIS GmbH identifiziert.⁴⁸ Der Entscheidung zum Studienabbruch liegt eine Reihe von Motiven und Bedingungsfaktoren zugrunde, die sich in aller Regel zu komplexen Merkmalskonstellationen individueller Prägung zusammenfügen. Jedoch geben immerhin über die Hälfte der Studienabbrecher insgesamt und knapp zwei Drittel der Studienabbrecher in den ersten beiden Hochschulsemestern als entscheidende Gründe für ihren Studienabbruch solche Motive an,

⁴³ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 171 f.

⁴⁴ Die Studie Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B.: „Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen“ wird in Kürze publiziert.

⁴⁵ Der Begriff „später Studienabbruch“ ist nicht einheitlich definiert. Der Wissenschaftsrat ist der Auffassung, dass Studienentscheidungen spätestens nach zwei Studiensemestern endgültig getroffen sein sollten. Er bezeichnet deshalb alle Studienabbrüche, die danach stattfinden, als „späte Studienabbrüche“.

⁴⁶ Weitere Fächer: Wirtschafts-/Sozialwissenschaften 69 %; Medizin 66 %; Ingenieurwiss. 59 %; Mathematik/Naturwiss. 58 %; vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 48 auf S. 20), S. 161, Tab. A4/1.

⁴⁷ Weitere Fächer: Mathematik/Naturwissenschaften 47 %; Agrar-/Forst-/Ernährungswiss. 46 %.

⁴⁸ Zum Folgenden vgl. Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D.: „Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002“, HIS Hochschulplanung 163, Hannover 2003.

deren Wirksamkeit durch Beratung und Information über Eignung und Studiengestaltung wenigstens in Grenzen beeinflussbar wäre.⁴⁹ Unter den Motiven, denen für Studienabbruchentscheidungen zwar nicht entscheidende, aber immer noch große Bedeutung zugemessen wird, werden falsche Erwartungen an das Studium, das Fehlen von Berufs- und Praxisbezug des Studiums, Zweifel an persönlicher Eignung, eine lange Studiendauer und mangelhafte Studienorganisation von einem Drittel bis zur Hälfte der Studienabbrecher genannt. Zusätzlich legen die von HIS erhobenen Daten eine Verstärkung der sozialen Selektivität des Studiums durch Studienabbruch nahe.

Ausländische Studierende, die eine deutsche Hochschule verlassen, geben hierfür insgesamt ähnliche Motive wie deutsche Studienabbrecher an. Allerdings sind es hier insbesondere die drei Problemkonstellationen „finanziell angespannte Lebenssituation“, „subjektive Aufenthaltsbestrebungen, die nur zum Teil auf das Studium in Deutschland ausgerichtet werden“ und „problematische Studienbedingungen und mangelnde Studierfähigkeit“, die den hochschulbezogenen Schwund fördern.⁵⁰

Die Hinweise auf mögliche Defizite der Studienorganisation sowie der Beratung und Information vor Studienbeginn werden durch Angaben erhärtet, die Studienanfänger und Absolventen zur Frage der Studierbarkeit der verfügbaren Studienangebote machen. So zeigt die jüngste Studienanfängerbefragung der HIS GmbH zwar, dass gegenwärtig die fachlichen Inhalte, berufliche Aussichten nach dem Studium und die Atmosphäre unter den Studierenden – mit fachspezifischen Unterschieden – besonders den Erwartungen der Studienanfänger entsprechen, dass dagegen Erwartungen, die die Orientierungshilfe und die Betreuung durch die Hochschule sowie die Lehr- und Darstellungsfähigkeit der Hochschullehrenden betreffen, eher enttäuscht werden.⁵¹ Diesen Befunden liegen nicht nur Mängel auf Seiten der Hochschule, sondern auch Mängel auf Seiten der Studienanfänger zugrunde. Allerdings werden vergleichbare Urteile auch von Absolventen im Rückblick auf ihr Studium gefällt.⁵² Diese

⁴⁹ Finanzielle Probleme 17 % (11 %); mangelnde Studienmotivation 16 % (23 %); Leistungsprobleme 11 % (16 %); problematische Studienbedingungen 8 % (13 %); in Klammern die Werte für Abbrecher in den ersten beiden Hochschulsesemestern; Quelle: HIS-Studienabbrecherbefragung.

⁵⁰ Vgl. Anm. 44. Die HIS-Studie zum Ausländerstudium an vier ausgewählten Hochschulen weist die Faktoren nicht für den „echten“ Studienabbruch, sondern für den hochschulbezogenen Schwund aus. Dies schließt Hochschulwechsler ein.

⁵¹ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 148 ff.

⁵² Vgl. Holtkamp, R./Koller, P./Minks, K.-H.: „Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993 und 1997“, HIS Hochschulplanung 143, Hannover 2000, S. 49 ff.

bewerten – bei großen fachspezifischen Unterschieden – insbesondere den Einsatz von im engeren Sinne berufsvorbereitenden und den Einstieg in den Beruf erleichternden Instrumenten, die individuelle Berufs- und Studienberatung, die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die fachliche Beratung und Betreuung als am wenigsten positiv. Die Strukturiertheit des Studiums wird insbesondere in den geistes- und rechtswissenschaftlichen sowie in den Lehramtsstudiengängen von weniger als einem Drittel der Absolventen als gut beurteilt. Ein ähnliches Urteil fällen Fachhochschulabsolventen, jedoch bewerten diese die Strukturiertheit des Studiums und die fachliche Beratung und Betreuung im Rückblick weit positiver als Universitätsabsolventen.

Studierende erhalten offenbar vor allem in den ersten Semestern zu wenig Orientierung, um die Veränderungen des sozialen Umfeldes und die fachlichen Anforderungen bewältigen zu können, die mit der Aufnahme eines Studiums verbunden sind. Dies gilt insbesondere angesichts zunehmender Ausdifferenzierung des Hochschulsystems insgesamt und der Studienfächer im Besonderen sowie angesichts des vielfach fehlenden Bezuges der Studienfächer zu Schulfächern. Wenn Studierende in der Konsequenz ihr Studium abbrechen oder schlecht organisieren, so ist dies nicht nur eine systembedingte Fehlleitung des Engagements von Hochschullehrenden und von volkswirtschaftlichen bzw. Bildungsressourcen, sondern vor allem auch eine Vergeudung von Lebenszeit.

A.III. Qualifizierung für ein Hochschulstudium

Das bei Studienbeginn vorhandene Qualifikationsprofil ist notwendigerweise erheblich durch die im Rahmen eines Schulbesuchs erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen geprägt. Schule und Hochschule sind in Deutschland seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts insbesondere im Bereich der allgemeinen Bildung auch konzeptionell eng verknüpft.⁵³ Das gegenwärtige System der Hochschulzulassung, insbesondere die Berechtigungswirkung der verschiedenen Formen der Hochschulreife, beruht weitgehend auf der Voraussetzung, dass schulischer und tertiärer Bildungsgang eng verkoppelt sind und auf Seiten der Studienberechtigten eine vergleichswei-

⁵³ Vgl. hierzu Anhang 1.

se große Homogenität der Qualifikationsprofile mit graduellen Unterschieden in den Qualifikationsniveaus besteht.⁵⁴

Auf der Grundlage dieser Systemprämissen werden seit langem Debatten um die Studierfähigkeit von Studienanfängern und entsprechend auch über die Leistungsfähigkeit der Bildungsgänge geführt, die mit den verschiedenen Formen der Hochschulzugangsberechtigung abschließen.⁵⁵ Die bisherigen Ausführungen machen jedoch deutlich, dass in allen Phasen des Hochschulzugangs und auch bei den Studieninteressierten Defizite bestehen, die eine effektive Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule beeinträchtigen und dringend behoben werden müssten.

Qualifikationsprofile bei Studienbeginn

Studienanfänger kommen gegenwärtig in der Regel mit einem auf das gewählte Studienfach zugeschnittenen Qualifikationsprofil und durchweg guten Notenschnitten zur Hochschule. So ist in allen Studienfächern, die sich einem Schulfach direkt zuordnen lassen, ein enger Zusammenhang zwischen Leistungskurs- und Studienwahl erkennbar. Studienanfänger, die nicht direkt mit Schulfächern korrespondierbare Studienfächer wählen, haben besonders häufig inhaltlich verwandte Leistungskurse belegt. Mehr als die Hälfte der Studienanfänger weist dabei gute bis sehr gute Notenschnitte der Studienberechtigung, weitere 43 % einen befriedigenden Notenschnitt vor. Hier ist ein Gefälle nach dem Bildungsniveau der Eltern festzustellen.⁵⁶

Trotz der guten Notenschnitte beurteilt nur etwa ein Drittel der Studienanfänger die Vorbereitung der Schule auf das Studium als gut oder sehr gut, ein weiteres Drittel als schlecht oder unzureichend.⁵⁷ Je besser die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung ist, desto höher ist der Anteil derer, die die Vorbereitung durch die Schule als mindestens gut beurteilen. Über alle Fächer hinweg bezeichnen höhere Anteile der Studienanfänger insbesondere ihre praktischen Computerkenntnisse (41 %), Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (32 %), über das Englische hin-

⁵⁴ Zur Entwicklung der Rechtslage vgl. Anhang 2.

⁵⁵ Zum Begriff Studierfähigkeit vgl. Anhang 3; eine umfassende Übersicht gibt Konegen-Grenier, Ch.: „Studierfähigkeit und Hochschulzugang“, Kölner Texte u. Thesen 61/2001.

⁵⁶ Vgl. Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 46 f./48 f.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 49 f./71.

ausgehende Fremdsprachenkenntnisse (32 %), ihre Mathematikkennntnisse (24 %), ihr politisches Grundwissen (23 %) und die Fähigkeit zur selbständigen Studiengestaltung (22 %) als unzureichend.⁵⁸ Auch Studienabbrecher geben immerhin noch zu 11 % Leistungsprobleme als entscheidenden Abbruchgrund an, überdurchschnittlich oft in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (19 %), den Ingenieurwissenschaften (19 %) und der Medizin (14 %). Dabei legen die Studienabbrecheruntersuchungen der HIS GmbH nahe, dass insbesondere mangelnde Fähigkeiten zur selbständigen Studiengestaltung und starke Defizite in Mathematik und Naturwissenschaften den Einstieg in das Studium erschweren und somit Studienabbruch als Bedingungsfaktoren fördern.⁵⁹

Das Urteil, das Hochschullehrende über die Fähigkeiten von Studienanfängern abgeben, fällt im Allgemeinen weit schlechter aus als die Selbsteinschätzung der Studienanfänger und betrifft eine weit größere Anzahl von Qualifikationen.⁶⁰ So bemängeln im Bereich kognitiver Kompetenzen zum Teil weit mehr als ein Drittel der Professoren die Abstraktions-, Synthese-, Transfer- und sprachliche Ausdrucksfähigkeit ihrer Studienanfänger. Im Bereich der persönlichen Fähigkeiten gilt dasselbe für Eigeninitiative, das intellektuelle Anspruchsniveau, die Fähigkeit, inhaltliche Unsicherheiten auszuhalten, und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Mängel werden in vergleichbarem Ausmaß auch für die fachlichen Kenntnisse in fast allen Schulfächern (außer Englisch, Informatik und Biologie) und in beinahe allen mit dem Studium verbundenen Arbeitstechniken (außer Textverarbeitung und Internetkenntnissen) beklagt. Jedoch sind in fast allen dieser Felder fachspezifische Differenzen feststellbar.

Dass Hochschullehrende und die Studienanfänger selbst Kompetenzdefizite wahrnehmen, ist nicht nur auf das Niveau der Studienvorbereitung durch die Institution Schule zurückzuführen. Individuelle Leistungspräferenzen, Motivationslagen und Interessen kommen hier ebenso ins Spiel wie das Anforderungsprofil der gewählten Studienangebote. Darüber hinaus ist auch die teils erhebliche Verzögerung der Studienaufnahme zu berücksichtigen, wie sie durch die Absolvierung des Wehr- oder

⁵⁸ Ebd., S. 166 f.

⁵⁹ Vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 48 auf S. 20), S. 49–53; für ältere Daten vgl. auch Knittel, T./Bargel, T.: „Die Organisation der gymnasialen Oberstufe und Wahl der Leistungskurse in ihren Folgen für die Studienvorbereitung und Studienbewältigung“, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 21, Konstanz 1996.

⁶⁰ Vgl. zum Folgenden Konegen-Grenier (wie Anm. 55 auf S. 23), S. 97–118.

Zivildienstes, einer Berufsausbildung oder durch andere typische Übergangswege gegenwärtig 58 % der Studienanfänger trifft.⁶¹ Solche Verzögerungen können dazu beitragen, dass insbesondere fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, die mit dem Erwerb der Hochschulreife als vermittelt gelten können, bei Studienbeginn verblasst, andere hingegen in der Zwischenzeit zusätzlich erworben worden sind.

Nichtsdestotrotz sind die formellen Berechtigungen, mit denen Studienberechtigte ihr Studium aufnehmen, vergleichsweise homogen. So verfügten im Jahr 2000 knapp 80 % aller Studienanfänger über die allgemeine Hochschulreife, nur knapp 15 % über die Fachhochschulreife und 5,5 % über die fachgebundene Hochschulreife.⁶² Auch Studienanfänger an Fachhochschulen haben in der Mehrzahl die allgemeine Hochschulreife (54 %), obgleich hier die Fachhochschulreife in einzelnen Fächern, insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, noch eine größere Rolle spielt. Diese formelle Homogenität verstellt jedoch den Blick darauf, dass die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen sowohl durch die vergleichsweise inhomogene institutionelle Herkunft der Studienanfänger mit Fachhochschulreife wie auch durch das hochschulpolitisch erwünschte Anwachsen des Anteils solcher Studienanfänger zunimmt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Die amtliche Hochschulstatistik kennt bereits 16 Ausprägungen des Merkmals „Fachhochschulreife“, die wiederum eine ganze Reihe von Bildungswegen repräsentieren.⁶³ Darüber hinaus hatten im Jahr 2000 bereits 15 % der Studienanfänger ihre Hochschulreife im Ausland erworben.⁶⁴

Mit dem steigenden Anteil ausländischer Studienanfänger wächst auch der administrative Aufwand, den Hochschulen und Wissenschaftsverwaltung mit Blick auf Äquivalenz und Einstufung ausländischer Hochschulzugangsberechtigungen leisten müssen. Insgesamt über 40 Hochschulen suchen dieses Problems nunmehr unter Beteiligung und auf Initiative von HRK und DAAD durch das Pilotprojekt einer gemeinsamen „Arbeits- und Servicestelle Internationale Studienbewerber“ (ASSIST) Herr zu

⁶¹ Vgl. hierzu Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 6 auf S. 8), S. 51–9.

⁶² Detaillierte Informationen zu den im Folgenden aufgeführten Sachverhalten finden sich in Anhang 5, Tabelle 11.

⁶³ Vgl. Anhang 5, Tabelle 1; Tabelle 9.

⁶⁴ Der Anteil betrug 13,7 % bei Studienanfängern mit allgemeiner, 68,2 % bei solchen mit fachgebundener und 2,6 % bei solchen mit Fachhochschulreife; vgl. Anhang 5, Tabelle 9.

werden.⁶⁵ Die Realisierung des Ziels, die Zahl der Hochschulabsolventen über eine größere Anzahl ausländischer Studierender und durch eine Erschließung bislang mangelhaft genutzter Bildungspotenziale spürbar zu erhöhen,⁶⁶ wird aller Voraussicht nach die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen von Studienanfängern weiter verstärken.

Bedeutung der Schulabschlüsse für die Studienaufnahme

Unterschiedliche Qualifikationsprofile bzw. -niveaus und Anforderungen der Studiengänge spielen beim Übergang von der Schule zur Hochschule insbesondere dann eine Rolle, wenn es darum geht, Studieninteressierten die Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen, das ihren Kompetenzen und Neigungen besonders entspricht. Das deutsche System der Hochschulzulassung sieht jedoch nur für besondere Fälle eine individuelle Prüfung der Eignung von Studieninteressierten für bestimmte Studiengänge bei Studienaufnahme vor (z. B. Kunst, Musik, Sport). Es schreibt dem „Abschluss einer auf das Studium vorbereitenden Schulbildung“ (§ 27 Abs. 2 Satz 1 HRG) grundsätzliche Bedeutung als Fähigkeitsnachweis für den Zugang zum Hochschulstudium zu.⁶⁷

Trotz der beschriebenen Defizite in Kenntnissen, Informationsstand und Erfüllung von Studierenerwartungen ist die Prognosekraft der Schulabschlüsse mit Blick auf einen erfolgreichen Studienabschluss von großer Bedeutung für die Frage, welche Rolle die Hochschulzugangsberechtigung künftig im Rahmen der Hochschulzulassung spielen soll. Die empirische Bildungsforschung hat sich hier bislang ausschließlich auf das Abitur konzentriert und die Prädiktorqualität von Abiturnotenniveaus für innerhalb oder beim Abschluss des Studiums erreichte Notenniveaus untersucht. Abschlussexamina wurden dabei zwar nur selten herangezogen, doch können andere Studienprüfungen wie die ärztliche Vorprüfung, das Vordiplom, die Zwischenprüfung oder Klausuren in den ersten Semestern als hinreichende Indikatoren zumindest für den erfolgreichen Einstieg in das Studium gelten. Hier hat sich erwiesen,

⁶⁵ Vgl. Entschließung der 200. Plenarversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 8.7.2003, HRK-PM 44/03, <http://www.hrk.de/presse/3373.htm> (Stand: 16.7.2003).

⁶⁶ Vgl. hierzu zuletzt Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen“, Köln 2002, S. 81 ff.

⁶⁷ Nur bei Bewerberüberhängen darf die Hochschulzulassung von weiteren Voraussetzungen abhängig gemacht werden, vgl. Anhang 3.

dass die Abiturnote den im ganzen besten Einzelprädiktor darstellt und somit eine vergleichsweise hohe Gewähr für die erfolgreiche Absolvierung eines Studiums bietet.⁶⁸ Dem entspricht, dass sich unabhängig von der Form der Hochschulreife die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs erhöht, je schlechter der Schulabschluss ausgefallen ist.⁶⁹

Im Rahmen des Hochschulzugangs hat die Verwendung des Schulabschlusses weitere systembedingte Vorteile: Er ist bei nahezu allen Studieninteressierten vorhanden und weist im Vergleich zu anderen Möglichkeiten des Eignungsnachweises hohes Aggregationsniveau auf, das sowohl Fachwissen und kognitive Leistungen wie auch nicht-kognitive und motivationale Fähigkeiten spiegelt. Mit Recht wird deshalb dem Schulabschluss eine große Bedeutung für den Übergang in das tertiäre Bildungssystem bescheinigt.

Trotz dieser im Grundsatz positiven Einschätzung bringt die Berechtigungsfunktion von Schulabschlüssen auch eine Reihe von Nachteilen mit sich. Beispielsweise hat das hohe Aggregationsniveau der Durchschnittsnote des Schulabschlusses zur Folge, dass die Durchschnittsnote zur Abstimmung mit studienfachspezifischen Anforderungen nur begrenzt geeignet ist, insbesondere gibt sie weder der aufnehmenden Hochschule noch den Studienanfängern selbst klare Auskunft über deren fachliches Kenntnisprofil sowie über fachbezogene persönliche Stärken und Schwächen. Dieses Problem stellt sich umso schärfer, je größer das Gewicht studienfachspezifischer Qualifikationsvoraussetzungen in einem Studiengang ist und je höher der Grad an Spezialisierung in den vorausgegangenen schulischen Bildungsgängen war. Eine individuelle Beratung durch die Hochschulen und eine eignungsgerechte Studienwahlentscheidung werden erschwert. Auch Einzelfachnoten des Schulabschlusses können vergleichbare Schwierigkeiten aufwerfen, wenn die Anforderungen des einen Studienfaches besondere Kenntnisse aus einem bestimmten Schulfach, die Anforderungen eines anderen Studienfaches hingegen andere Kenntnisse aus demselben Schulfach voraussetzen.⁷⁰

⁶⁸ Vgl. Anhang 3.

⁶⁹ Vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer (wie Anm. 48 auf S. 20), S. 59 f.

⁷⁰ Z.B. unterschiedliche Mathematikkenntnisse in den Fächern Soziologie und Informatik; vgl. Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): „Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstu-

Die Schwierigkeit, fachspezifische Studienanforderungen mit dem Qualifikationsprofil von Studieninteressierten in Beziehung zu setzen, gewinnt insbesondere angesichts der starken Ausdifferenzierung des verfügbaren Studienangebotes in den vergangenen dreißig Jahren große Tragweite. Während die Westdeutsche Rektorenkonferenz zum Wintersemester 1972/73 nur 93 Studienmöglichkeiten an insgesamt 65 Universitäten, Gesamt- und Pädagogischen Hochschulen auswies⁷¹, informierte die Hochschulrektorenkonferenz zum Wintersemester 2002/03 über 901 Studienmöglichkeiten an 118 Universitäten und gleichgestellten Hochschulen.⁷² Auch die verfügbaren Abschlussarten haben sich seit Beginn der siebziger Jahre in Anzahl und Gewicht erheblich verändert, mit den Fachhochschulen hat sich ein weiterer Hochschultyp fest im Hochschulsystem etabliert. Neben diese horizontale Differenzierung tritt eine zunehmende Leistungsdifferenzierung innerhalb des Hochschulsystems.

Über die grundsätzliche Bedeutung des Schulabschlusses hinaus erhält dessen Niveau derzeit besonders hohes Gewicht als Auswahlkriterium in bundesweit oder örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen („Grad der Qualifikation“). Fast drei Viertel der Studienplätze in diesen Studiengängen werden ausschließlich nach diesem Kriterium vergeben. Der Wissenschaftsrat hält diese Praxis deshalb für bedenklich, weil seit längerem zur Genüge bekannt ist, dass gleiche Notenniveaus nicht auf eine tatsächliche Gleichheit der zugrunde liegenden Leistungen und Qualifikationsniveaus schließen lassen, sondern dass teilweise erhebliche Differenzen zwischen einzelnen Bundesländern und auch zwischen einzelnen Schulen und sogar Klassen derselben Bundesländer feststellbar sind.⁷³ Diese Differenzen werden sich auf absehbare Zeit nicht ausgleichen lassen, solange nicht der Referenzrahmen der in die

die. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe“, Opladen 2000, Kap. 2.

⁷¹ Vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz: „Übersicht über Studienmöglichkeiten und Zulassungsbeschränkungen für deutsche Studierende an den Hochschulen im Wintersemester 1972/73“, Stand: 15. August 1972, Bonn. Da in dieser Informationsbroschüre Fachhochschulstudiengänge noch nicht ausgewiesen sind, sind sie in der obigen Vergleichsdarstellung nicht berücksichtigt.

⁷² Vgl. Hochschulrektorenkonferenz: „Studienangebote deutscher Hochschulen WS 02/03“, Bonn. Die neueren Übersichten der HRK weisen die Studienangebote in wesentlich größerer Differenzierung aus, als dies noch Anfang der siebziger Jahre üblich war. Dabei erscheinen vielfach auch einzelne Spezialisierungen als eigenständige Angaben. Die oben gegebenen Zahlen sind demnach nicht als Anzahl von Studiengängen zu verstehen, sondern als Zahlen, die den Umfang des Informationsangebotes repräsentieren. Ähnlich sind die Angaben des Hochschulkompasses der HRK zu interpretieren, der am 23. September 2002 eine Anzahl von 6.892 grundständigen Studienmöglichkeiten an Universitäten, 1.890 an Fachhochschulen und 414 an Kunst- und Musikhochschulen auswies.

⁷³ Vgl. hierzu ebenfalls Anhang 3.

Durchschnittsnote eingehenden Bewertungen von der Klassen- bzw. Schulebene auf höhere Ebenen gehoben wird.

Vor diesem Hintergrund spiegeln geringere Notendifferenzen bei Bewerbung um einen Studienplatz den Grad der Qualifikation eines Bewerbers im Vergleich zu anderen Bewerbern mit ähnlichen Notenniveaus nur unvollkommen wider. Die Mathematisierung der Noten im Rahmen der bisherigen Studienplatzvergabe erweckt zwar den Anschein einer großen Messgenauigkeit mit Blick auf Leistungsunterschiede, dürfte jedoch in der Realität kaum Bestand haben. Solange bei der Studienplatzvergabe die Schulabschlussnote für alle oder einen Teil der Studienbewerber herangezogen wird, um Bewerberrangfolgen zu bilden, ist nicht gewährleistet, dass die besonders für einen Studiengang geeigneten Studierwilligen auch einen Studienplatz erhalten. Gleiches gilt, wenn mehrere Durchschnittsnoten ranggleich behandelt werden, da auch hier eine Zulassungsgrenze festgelegt werden muss. Landesquoten können zwar Benotungsdifferenzen zwischen den Bundesländern auffangen, werden aber den teilweise erheblichen Benotungsdifferenzen innerhalb eines Bundeslandes nicht gerecht.

Andere Verfahren zur Eignungsfeststellung als die Durchschnittsnote sind in unterschiedlichem Maße geeignet, die Prognose für den Studienerfolg zu verbessern. So haben *fachspezifische Studierfähigkeitstests* eine erhebliche Verbesserung der Prognosequalität ergeben, wenn sie mit der Abiturdurchschnittsnote kombiniert wurden, sind allerdings bislang in Deutschland nur in wenigen Fachgebieten in der Praxis erprobt, insbesondere in der Medizin. *Ungewichtete Einzelfachnoten* in der Hochschulzugangsberechtigung haben nur in einigen Fächern die Prognose auf den Studienerfolg verbessert, in anderen hingegen nicht. *Gewichtete Einzelfachnoten* ergeben eine geringe Steigerung der Prognosequalität. *Auswahlgespräche* gelten in der bislang in Deutschland weit überwiegend praktizierten unstrukturierten Form nicht als valide und erlauben keine verlässliche Prognose des Studienerfolgs, ihre Validität kann allerdings durch Strukturierung verbessert werden. Zusätzlich wird in Deutschland das Instrument *Wartezeit* als Auswahlkriterium eingesetzt, das die negativen Auswirkungen anderer Auswahlinstrumente ausgleichen soll. Es erlaubt allerdings keine Vorhersage des Studienerfolgs und trägt zu einer Verschiebung der Altersstruktur der Absolventen und gegebenenfalls auch zu einer Verschlechterung von

deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt bei. Wartezeiten führen überdies zu Doppelbelastungen des Bildungssystems (Parkstudium, Berufsausbildung in der Warteschleife).

A.IV. Profilbildung der Hochschulen und Wettbewerb

Profilbildung und Wettbewerb stellen ohne Zweifel geeignete Instrumente dar, die Leistungsfähigkeit des gesamten Hochschulsystems erheblich zu steigern.⁷⁴ Vor diesem Hintergrund ist die zunehmende innere Profil- und Leistungsdifferenzierung ein wesentliches und wünschenswertes Kennzeichen der Entwicklung des deutschen Hochschulsystems. Zusätzlich stehen die deutschen Hochschulen zunehmend auch in einem europa- und weltweiten Wettbewerb um geeignete Studierende. Darüber hinaus steht es leistungsfähigen und mobilitätswilligen Studierwilligen heute mehr als in der Vergangenheit offen, das Studium in einem anderen Land als Deutschland aufzunehmen.

Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist hier insbesondere durch die Erweiterung und Ausdifferenzierung der Studienangebote an den Hochschulen betroffen.⁷⁵ Hierdurch werden für vergleichbare Studienfächer an unterschiedlichen Hochschulen zunehmend auch unterschiedliche Qualifikationsprofile und Kenntnisniveaus zur Voraussetzung eines erfolgreichen Studiums. Dies gilt nicht mehr nur für solche Studienfächer, deren inhaltlicher Bezug auf Schulfächer weniger eng ist oder die fachliche Vorkenntnisse besonderer Art oder von besonderem Niveau voraussetzen, etwa im sprachlichen, musischen oder künstlerischen Bereich, sondern mittlerweile für einen erheblichen Teil aller Studienfächer.

Diese Ausdifferenzierung hat zur Folge, dass der Bedarf an Beratung und Information bei Studieninteressierten erheblich steigt und dass die Hochschulen zunehmend um für spezifische Studiengänge besonders geeignete Studienanfänger konkurrieren müssen. In der Konsequenz verschärfen sich die Anforderungen an die Qualität der Studienwahlentscheidung und an den Einsatz entsprechender Instrumente erheblich. Auch die mit der Hochschulzugangsberechtigung nachgewiesenen Einzelleistungen

⁷⁴ Vgl. Wissenschaftsrat: „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“, Köln 2002, S. 40 ff./44–7.

⁷⁵ Vgl. o. S. 28.

lassen sich immer weniger mit den Anforderungen einzelner Studiengänge zuverlässig in Beziehung setzen.

Gleichwohl bietet das deutsche System der Hochschulzulassung den Hochschulen bislang weder Anreize noch differenzierte Möglichkeiten zur Stärkung und Unterstützung des eigenen Profils. Dass Hochschulen systembedingt erst im Lauf der ersten Semester vertiefte Kenntnis über Eignung und Interessen ihrer Studienanfänger erhalten können, erschwert einen eignungsbezogenen Wettbewerb der Hochschulen um Studieninteressierte. Solche Formen des Wettbewerbs auch über den Hochschulzugang anzustoßen hat der Wissenschaftsrat bereits vor beinahe 20 Jahren empfohlen.⁷⁶

Auch Auswahlverfahren in zulassungsbeschränkten Studiengängen wiegen dieses grundsätzliche Fehlen wettbewerblicher und profilmfördernder Elemente derzeit nicht auf, sondern führen in der gegenwärtig praktizierten Form zu einer Reihe von dysfunktionalen Konsequenzen. Die Besetzung der Studienplätze in diesen Studiengängen verläuft vielfach nicht wie gewünscht, da sich bei weitem nicht alle zugelassenen Bewerber für die Aufnahme des Studiums entscheiden, für das sie sich beworben haben. Am niedrigsten liegt der Anteil der Zugelassenen, die sich letztlich auch einschreiben, im Durchschnitt der letzten zehn Jahre in den Fächern Betriebswirtschaft und Lebensmittelchemie (um 50 %), am höchsten in den medizinischen Fächern, der Psychologie und der Rechtswissenschaft (zwei Drittel und mehr).⁷⁷ Gründe für diese mangelhafte Verfahrenseffizienz sind insbesondere in der unbeschränkten Möglichkeit der Mehrfachbewerbung für verschiedene Fächer und in den Eigenarten der individuellen Lebensplanung der Studieninteressierten zu suchen. Demgegenüber ist das Verhältnis von Einschreibungen zu Zulassungen bei von den Hochschulen selbst durchgeführten Auswahlverfahren in aller Regel weit günstiger als bei Zulassungen über die ZVS.⁷⁸ Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass hochschuleigene Auswahlverfahren Potenziale für eine verbesserte Vergabe von Studienplätzen an Bewerber schaffen können.

⁷⁶ „Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem“, Köln 1985, S. 33–7.

⁷⁷ Vgl. Anhang 5, Tabelle 14.

⁷⁸ Vgl. Anhang 5, Tabelle 16.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf das sehr unterschiedliche Verhältnis der Bewerberzahl (Nachfrage) zur Zahl der vorhandenen Studienplätze (Angebot) an den einzelnen Hochschulen.⁷⁹ Es liegt nahe, dass diese Situation einerseits auf die unterschiedliche Attraktivität der jeweiligen Hochschulorte zurückzuführen ist, andererseits aber auch durch die durchweg gleichen Zulassungsbedingungen gefördert wird, die den unterschiedlichen Profilen der einzelnen Hochschulen nicht genügend Rechnung tragen. Insgesamt besteht die Gefahr, dass durch derart ungleiche Verteilungen von Angebot und Nachfrage eine eignungsgerechte Studienwahl erschwert und ineffizienter Verwaltungsaufwand erzeugt wird.

Dass Auswahlkriterien nur in geringer Zahl vorhanden sind und durchweg für alle Hochschulen gelten, wird ferner dem hochschulpolitisch erwünschten Trend zu mehr Profilbildung und Autonomie der einzelnen Hochschule ebenso wenig gerecht wie eine für alle Hochschulen und über ein gesamtes Fach gleichartige primäre Auswahl durch die ZVS. In der Konsequenz übertragen die Hochschulen dort, wo sie bereits auf die Zusammensetzung ihrer Studierenden durch eigene Auswahlverfahren Einfluss nehmen könnten, die praktische Durchführung ihres nachrangigen Auswahlrechtes überwiegend auf die Zentralstelle.⁸⁰

Profilbildung und Wettbewerb werden schließlich nach Einschätzung des Wissenschaftsrates auch dadurch erschwert, dass Aufnahmekapazitäten *ex ante* auf der Grundlage fachspezifisch standardisierter und für alle Hochschulen gleicher Kriterien festgelegt werden (Curricularnormwert und Personalbestand). Dies berücksichtigt die zunehmende horizontale und vertikale Ausdifferenzierung des Hochschulsystems nicht hinreichend und wird der Möglichkeit unterschiedlicher Aufgabenprofile von Hochschulen in Forschung und/oder Lehre nicht gerecht.

⁷⁹ Vgl. Anhang 5, Tabelle 17 für die einzelnen Fächer.

⁸⁰ Vgl. Anhang 5, Tabelle 15.

B. Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat hat erhebliche Defizite in allen Phasen des Hochschulzugangs festgestellt. Er fordert deshalb alle verantwortlichen Akteure zu einer gemeinsamen Kraftanstrengung auf, um folgende Ziele zu erreichen:

1. Studierwillige müssen weit mehr als bisher ein Studium aufnehmen, das ihren Fähigkeiten und Neigungen in besonderem Maße entspricht, und dieses Studium erfolgreich abschließen. Der Hochschulzugang muss auch dazu beitragen, dass die hohen Studienabbruchquoten in Deutschland, insbesondere späte Studienabbrüche verringert werden.⁸¹
2. So viele für ein Studium befähigte Schulabgänger wie möglich müssen auch ein Studium aufnehmen.⁸²
3. Der Hochschulzugang muss als ein Mittel zur Förderung von Profilbildung und Wettbewerb der Hochschulen genutzt werden können.

Der Wissenschaftsrat hält folgende Maßnahmen für vordringlich:

1. Die Qualität von Studienwahlentscheidungen muss durch geeignete Beratungs- und Informationsinstrumente erheblich verbessert werden, um Studierwilligen Hilfestellung bei der Vergewisserung über ihr individuelles Eignungsprofil zu geben und eine Objektivierung ihrer individuellen Eignungseinschätzung zu ermöglichen. Überdies müssen Vergleichbarkeit und Transparenz der Hochschulzugangsberechtigungen erhöht werden. (s. B.I.)
2. Die Hochschulen müssen an der Hochschulzulassung mehr als bislang mitwirken können, damit die Abstimmung der Qualifikationen von Studienbewerbern mit den Anforderungen der Studiengänge verbessert wird. Dies ist insbesondere in zulassungsbeschränkten Studiengängen und bei der Zulassung ausländischer Studienbewerber unabdingbar. (s. B.II.)

⁸¹ Zur hier zugrunde gelegten Definition „später“ Studienabbrüche vgl. o. Anm. 45 (S. 20).

⁸² Der Wissenschaftsrat wird diesen Aspekt, insbesondere auch das Verhältnis der Anzahl der Studienbewerber zur Anzahl der Studienplätze mit Blick auf weitgehend flächendeckende örtliche Zulassungsbeschränkungen, in Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulsystem und demographischem Wandel erneut aufgreifen.

3. Die Hochschulen müssen weit mehr als bisher durch bessere Studienorganisation und höhere Lehrqualität zur Stabilisierung von Studienentscheidungen beitragen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, das erste Studienjahr als Orientierungsphase auszugestalten. (s. B.III.)

Der Wissenschaftsrat wird die Auswirkungen seiner Empfehlungen insbesondere mit Blick auf die Senkung der Studienabbruchquoten, die Erhöhung der Studienanfängerquote, die Zusammensetzung der Studienanfänger und Absolventen⁸³ und die Profilbildung der Hochschulen zu angemessener Zeit prüfen.

B.I. Studienentscheidung und Qualifizierung

Angesichts der grundlegenden Bedeutung von Studienentscheidung und Qualifizierungsniveau hält der Wissenschaftsrat die derzeitigen Defizite nicht länger für hinnehmbar. Verbesserungsbedarf sieht er insbesondere in folgenden Bereichen:

- Qualität und Reflexionsniveau der Studienentscheidung von Studierwilligen müssen dadurch verbessert werden, dass Studienberatung und Studieninformation erheblich professionalisiert sowie Studien- und Berufsberatung weit mehr als bisher zusammengeführt werden.
- Die Hochschulzugangsberechtigungen müssen mit Blick auf die jeweils von ihnen nachgewiesenen Qualifikationsniveaus vergleichbarer und transparent werden.

I.1. Weiterentwicklung und Professionalisierung von Studienberatung und -information

Aus Sicht des Wissenschaftsrates liegt ein geeigneter Weg zur nachhaltigen Professionalisierung der Beratung vor Studienaufnahme darin, ein systematisches und mit klaren institutionellen Anlaufstellen versehenes Beratungs- und Orientierungssystem im Rahmen der schulischen Ausbildung zu etablieren und hierzu die Abstimmung und Verflechtung der zu beteiligenden Institutionen (Schulen, Hochschulen, Beschäftigungssystem) durch Bündelung ihrer bisher schon vorgehaltenen Beratungsange-

⁸³ Z. B. nach den Kriterien soziale Herkunftsgruppe und Geschlecht.

bote erheblich zu verbessern.⁸⁴ Ziel sollte es sein, die Schülerinnen und Schüler bereits mit Beginn der letzten Phase ihrer schulischen Ausbildung allmählich an die Charakteristika und Anforderungen tertiärer Ausbildungsgänge heranzuführen, sie kontinuierlich über mögliche Berufsaussichten zu informieren und dabei auf eine bessere Abstimmung der individuellen Interessen und der subjektiven Eignungseinschätzung der Studierwilligen mit dem Anforderungsprofil von Studiengängen hinzuwirken. Hierdurch würden Orientierungsprozesse, die bislang erst in den ersten Studiensemestern ablaufen, verstärkt in die Phase der schulischen Ausbildung verlegt. Ein derart professionalisiertes Beratungssystem muss sowohl die individuelle Beratung einzelner Schüler wie auch die Gruppenberatung einschließen. Es könnte einerseits zu einer verbesserten Abstimmung zwischen dem gesellschaftlichen Bedarf und fachspezifischer Studiennachfrage, andererseits aber auch zum Abbau sozialer Hürden bei der Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium beitragen.

Als ein geeignetes Instrument zur Etablierung eines solchen entscheidungsunterstützenden Beratungssystems empfiehlt der Wissenschaftsrat die Bildung von kooperativen Strukturen zwischen einer oder mehreren Schulen und Hochschulen sowie den Beratungseinrichtungen der Arbeitsämter, der Kammern und der Berufsverbände. Insbesondere die Beratungsleistungen der Arbeitsämter müssen dabei künftig wesentlich besser als bisher auf die Bedürfnisse einer integrierten Studien- und Berufsberatung abgestimmt werden. Kooperative Strukturen dieser Art können je nach den regionalen Voraussetzungen enger geknüpft und fester institutionalisiert oder auch weitgehend virtuell organisiert sein. Der Wissenschaftsrat begrüßt, dass auf diesem Gebiet in den letzten Jahren bereits vereinzelt Fortschritte erzielt worden sind, hält dies jedoch nicht für hinreichend.⁸⁵ Er verkennt nicht, dass Professionalisierung und Integration von Studien- und Berufsberatung einen erheblichen organisatorischen und finanziellen Aufwand von allen betroffenen Akteuren verlangen, er ist allerdings

⁸⁴ Einzubeziehen und in geeigneter Form zu bündeln wären auch Informationssysteme wie „Studien- und Berufswahl“, das „Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt“ (ISA) und der Hochschulkompass der HRK. Die Informationen aus dem Bereich der Hochschulen könnten über eine Zentrale gebündelt werden; vgl. u. B.II.1.c). Der Wissenschaftsrat unterstützt vor diesem Hintergrund entsprechende Bestrebungen der Bund-Länder-Kommission; vgl. „Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015“, Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) an die Regierungschefs von Bund und Ländern, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 104, Bonn 2002, S. 17 f.

⁸⁵ Vgl. hierzu auch Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): „Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf“, Neuwied u.a. 1996, S. 36 f./53 ff.

der Überzeugung, dass sich dieser Aufwand lohnen wird und sogar zu Kostenvorteilen führen kann, wenn Leistungsfähigkeit und Effizienz des Bildungssystems insgesamt gesteigert werden. Er regt überdies an, dass Bund und Länder gemeinsam in einer Anfangsphase eine Reihe von Modellprojekten fördern.

Hochschulen müssen sich an kooperativen Strukturen dieser Art durch eine detaillierte Darstellung der Anforderungs- und Inhaltsprofile der einzelnen Studiengänge sowie über die Fachstudienberatung der Fakultäten bzw. Fachbereiche beteiligen. Das Informationsangebot der Hochschulen muss ferner Angaben zur Studien- und Prüfungsordnung, zum Studienaufbau und zu möglichen Beschäftigungsperspektiven, in zulassungsbeschränkten Studiengängen auch eine eingehende Darstellung der Auswahlkriterien sowie gegebenenfalls der Notengrenzen des letzten Zulassungsverfahrens enthalten. Da andere Studierende für Studienanfänger im Rückblick als überaus nützliche Informationsquelle gelten, bietet es sich an, Studierende, die bereits die Studieneingangsphase absolviert haben, in die Beratung einzubeziehen. Internet und Digitale Medien eröffnen überdies neuartige Möglichkeiten, mittels einer schülergerechten Teilvirtualisierung von Lehrinhalten einen exemplarischen Ausblick auf die Inhalte eines Studienfaches zu geben.

Kooperative Beratungsstrukturen würden den fachlichen Austausch begünstigen und könnten hierdurch institutionelle Kerne für eine wissenschaftsorientierte Lehrerfortbildung schaffen. Lehrer müssen künftig ohnehin in weit höherem Maße als bisher Ansprechpartner und Berater für ihre Studienfächer in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht, aber auch mit Blick auf mögliche Berufsaussichten sein. Eine Intensivierung der Lehrerfortbildung in diesem Sinne hat der Wissenschaftsrat erst kürzlich nachdrücklich empfohlen.⁸⁶ In einem verstärkten Angebot solcher Fortbildungsmaßnahmen sieht er auch eine besondere institutionelle Verantwortung der Hochschulen. Der Wissenschaftsrat hält es darüber hinaus für eine geeignete Begleitmaßnahme, Kommissionen für die Erarbeitung von Rahmenrichtlinien für die Schulfächer und deren Lehrpläne künftig gemischt mit Schul- und Hochschullehrern zu besetzen.

⁸⁶ „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“, Köln 2001, S. 50–3.

Darüber hinaus hält es der Wissenschaftsrat für sinnvoll, für die Organisation der schulspezifischen Beratungsleistungen und für eher schulfachferne Beratung künftig an Schulen einen Studien- und Berufsberater mit einem klar definierten, eigenständigen Berufsbild vorzusehen. Beispielsweise könnte an den einzelnen Schulen künftig jeweils eine Lehrperson durch kontinuierliche Fortbildungen die erforderlichen Kenntnisse erwerben und zur Erfüllung der Beratungsaufgaben von einem Teil ihrer laufenden Unterrichtsverpflichtungen auf Dauer entlastet werden, wie dies in anderen Ländern bereits erfolgreich praktiziert wird. Es ist auch denkbar, dass sich mehrere Schulen lokal oder regional vernetzen, um gemeinsam ein entsprechendes Angebot bereitzustellen. Darüber hinaus könnte in Betracht gezogen werden, dass Beratungsleistungen der beschriebenen Art in geeigneten Fällen vom privatwirtschaftlichen Bereich erbracht werden.

Ein professionalisiertes Beratungssystem im Rahmen der Schulausbildung wird nur dann die erwünschte Wirkung entfalten, wenn dessen Beratungsangebote verpflichtend in die Curricula der einzelnen Schulfächer, darüber hinaus auch in allgemeiner Form als Beratungseinheiten zur Orientierung auf Studium und Beruf in die Bildungskonzepte der einzelnen Schularten eingestellt werden. Dass dies mit Erfolg möglich ist, zeigen Erfahrungen etwa in den Niederlanden.

Das skizzierte Beratungskonzept muss auch solche Personen angemessen einbeziehen, die – vornehmlich nach einem mittleren Bildungsabschluss – Phasen beruflicher Tätigkeit absolvieren und anschließend an die Schule zurückkehren wollen, um die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Hier liegt die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums zeitlich vielfach bereits vor der Aufnahme der entsprechenden schulischen Ausbildung. So wird der Erwerb der Fachhochschulreife an berufsbildenden Schulen vielfach bereits mit dem Ziel ins Auge gefasst, später das Studium in einem bestimmten Studiengang aufzunehmen. In solchen Fällen ist schon die Aufnahme der schulischen Ausbildung, die zur Hochschulreife führen soll, häufig mit erheblichen persönlichen Einbußen verbunden, etwa der Aufgabe etablierter beruflicher Positionen, der Unsicherheit in der Finanzierung und gegebenenfalls auch einem Absinken des bereits erreichten Lebensstandards. Muss eine Studienentscheidung später revidiert werden, kommen diese Einbußen besonders hart zum Tragen.

Eine effektive Beratung mit Blick auf die Aufnahme eines späteren Studiums muss deshalb für diese Gruppe bereits vor Antritt der zusätzlichen Schulausbildung ansetzen und Voraussetzung für deren Aufnahme sein. Geeignete Beratungsangebote müssen deshalb berufsbegleitend organisiert sein, über die Anforderungen der schulischen und hochschulischen Ausbildung gleichermaßen Auskunft geben und auch hier mit den Erwartungen und Kompetenzen der Studierwilligen in Beziehung setzen. Regionale Netzwerke aus Schulen, Hochschulen und Akteuren des Beschäftigungssystems sollten auch für diese Beratungsform eine sinnvolle Angebotsstruktur entwickeln.

Eine stärkere Verschränkung der schulischen und der tertiären Ausbildungsphase ist auch in weiteren Bereichen überaus wünschenswert. So bietet die in mehreren Bundesländern bereits seit längerem etablierte Fach- oder Studienarbeit in der gymnasialen Oberstufe Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, Eigenarten und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens früh kennenzulernen und in einem ersten Versuch in einem selbst gewählten Fach auch anzuwenden. Der Nutzen eines solchen Instrumentes dürfte dann besonders hoch sein, wenn es von den betreffenden Fachlehrern maßgeblich betreut und im Sinne eines Coaching-Modells von geeigneten Studierenden bzw. Mentoren aus den entsprechenden Fachbereichen bzw. Fakultäten der Hochschule sachkundig begleitet wird.

Der Wissenschaftsrat begrüßt deshalb nachdrücklich Modelle, die – beispielsweise im Bereich der Hochbegabtenförderung – Schülern den Besuch von Lehrveranstaltungen der Hochschule ohne Besitz der Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen und die die spätere Anerkennung der erworbenen Leistungsnachweise einschließen. Umgekehrt könnten sich zusätzliche Vorteile ergeben, wenn Schüler durch solche Leistungsnachweise auch äquivalente schulische Leistungen substituieren können, wie es in anderen Ländern, beispielsweise in Finnland, bereits der Fall ist.

Der Wissenschaftsrat hält es schließlich auch grundsätzlich für erwägenswert, eine Zwischenstufe zwischen Schule und Hochschule im Sinne einer Kollegstufe zu etablieren, die vornehmlich an einer Hochschule zu institutionalisieren wäre. Eine solche Einrichtung könnte für eine Reihe von Studierwilligen sowohl Orientierungs- wie auch Qualifizierungsfunktion gewinnen und auf diese Weise Defizite des Schul- und des Hochschulbereiches auffangen bzw. beheben. Allerdings beurteilt der Wissen-

schaftsrat die Chancen auf Realisierung eines solchen Konzeptes derzeit nicht nur aus finanziellen, sondern auch aus strukturellen und institutionellen Gründen als gering. Er empfiehlt jedoch, entsprechende Konzepte gegebenenfalls im Rahmen eines Modellversuchs zu fördern.

I.2. Qualität und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen

Trotz aller Kritik, die vielerorts am Niveau der Schulabschlüsse, insbesondere des Abiturs geäußert wird, sind diese nach den vorliegenden Erkenntnissen der Bildungsforschung als Einzelkriterium am besten geeignet, den erfolgreichen Abschluss eines Studiums zu prognostizieren. Auch nach dem Ergebnis neuerer Studienabbruchuntersuchungen steht die Abiturdurchschnittsnote in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Studienerfolg. Studienabbrecher haben ihr Studium überwiegend nur mit einer befriedigenden Durchschnittsnote aufgenommen (55 %). Nach Ansicht des Wissenschaftsrates ist deshalb auch künftig die Durchschnittsnote des Schulabschlusses für eine optimale Bewerberauswahl unverzichtbar, zumal sie bei nahezu allen Bewerbern um einen Studienplatz vorliegt.

Vor diesem Hintergrund nimmt der Wissenschaftsrat mit Sorge zu Kenntnis, dass Studienanfänger derzeit nicht nur ihre studienfachspezifischen, sondern auch ihre allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen vielfach nicht für hinreichend halten. Defizite dieser Art werden auch häufig als Gründe für die Entscheidung genannt, ein Studium abzubrechen. Ebenso bedenklich ist es, dass die Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigungen mit Blick auf die zugrunde liegenden Leistungsniveaus und Bildungsschwerpunkte nur begrenzt vergleichbar und wenig transparent sind. In der Konsequenz bilden unter den gegenwärtigen Bedingungen Bewerberrangfolgen, die ausschließlich auf der Grundlage von Durchschnittsnoten gebildet werden, derzeit Rangfolgen von Qualifikationsniveaus nicht zuverlässig ab.

Der Wissenschaftsrat ist deshalb der Auffassung, dass ein wesentlicher Weg, den Übergang von der Schule zur Hochschule künftig effektiver zu gestalten, darin liegen muss, Qualität und Bedeutung der Schulabschlüsse, insbesondere des Abiturs, nachhaltig zu stärken. Dies entspricht der Tradition des deutschen Bildungssystems in besonderem Maße und ist Voraussetzung dafür, dass die Hochschulzugangsberechtigung weiterhin eine zentrale Rolle beim Zugang zur Hochschule spielen kann.

Der Wissenschaftsrat verkennt nicht, dass das Abitur insbesondere von Schülern und Eltern zunehmend nicht mehr in seiner Funktion als Hochschulzugangsberechtigung, sondern als Bildungsabschluss gesehen wird, der die größte Breite an Optionen zum Berufseinstieg vermittelt; er empfiehlt, diese Entwicklung mit Blick auf die Effektivität des Bildungssystems insgesamt und den sachgerechten Umgang mit den hierfür zur Verfügung stehenden Ressourcen genau zu überprüfen.

Vor diesem Hintergrund spricht sich der Wissenschaftsrat zunächst dafür aus, die qualifikatorischen Leistungen der Schulausbildung künftig besser mit den allgemeinen Anforderungen eines Studiums abzustimmen. Hierfür können die gemeinsame Besetzung von Lehrplankommissionen und neu entwickelte Anforderungsbeschreibungen der Studiengänge bzw. übergeordneter Studienbereiche einen sinnvollen Ausgangspunkt darstellen.⁸⁷

Über diese engere Abstimmung von Schulausbildung und allgemeinen Anforderungen des Hochschulstudiums hinaus müssen Vergleichbarkeit und Transparenz der Durchschnittsnoten erheblich verbessert werden. Hierzu kann eine Standardisierung der schulfachlichen Angebotsstruktur beitragen.⁸⁸ Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, in schulischen Bildungsgängen die anzueignenden Wissensbestände wesentlich klarer zu gewichten, als dies bisher der Fall ist, zu diesem Zweck die schulfachliche Spezialisierung zu begrenzen und die Schulausbildung stärker auf das aneignende Verstehen grundlegender Bildungsinhalte auszurichten. In der Konsequenz dieser Überlegungen liegt es, neben den durchgängig zu belegenden Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, die durch eine weitere Fremdsprache, ein gesellschaftswissenschaftliches und ein künstlerisch-musisches Fach ergänzt werden müssen, ein Basisfach Naturwissenschaften einzuführen, das die gemeinsamen Grundlagen und die konzeptuellen horizontalen Vernetzungen der naturwissenschaftlichen Disziplinen integriert vermittelt, und auch Basiswissen in technischen

⁸⁷ Näheres zu diesen beiden Aspekten s. o. S. 36.

⁸⁸ Vgl. Oelkers, J.: „Niveau schwankend, Kanon verloren“, in: *Forschung & Lehre* 1999, S. 469–72, hier S. 472; zur Kanonbildung und dessen Verhältnis zu Standards außerdem ders., „Kanon und Wissen: Standards gymnasialer Bildung“, in: *Anregung* 44, 1999, S. 250–61; „Bildung, Kanon, Effizienz: Herausforderungen des Gymnasiums“, Vortrag auf dem Neujahrsempfang der Schulaufsicht und Schulberatung Gymnasien der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in der Gelehrtenschule des Johanneums am 6. Januar 2001, http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/020_hamburg.pdf.

und Ingenieursdisziplinen anzubieten.⁸⁹ Der Wissenschaftsrat begrüßt, dass die Einführung eines solchen Basisfachs in einigen Bundesländern bereits modellhaft für einige Klassenstufen erprobt ist, und regt dessen flächendeckende und durchgehende Etablierung an. Dies schließt eine Spezialisierung im Rahmen von Leistungskursen in naturwissenschaftlichen Einzelfächern wie Biologie, Chemie oder Physik keinesfalls aus. Die Hochschulen müssen sich an der Einführung eines naturwissenschaftlichen Basisfaches durch eine entsprechende Gestaltung der Lehrerausbildung in den naturwissenschaftlichen und technischen Fachgebieten beteiligen.

Um die Schulabschlüsse auch mit Blick auf die nachgewiesenen Lernniveaus vergleichbarer und transparent zu machen, unterstützt der Wissenschaftsrat nachdrücklich Bestrebungen in den Ländern, Schulabschlussprüfungen künftig zentral zu organisieren. Für den Bereich der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen empfiehlt er deshalb, ein landesweites Zentralabitur oder andere Verfahren zur Sicherung angemessener einheitlicher und anerkannter Anforderungen einzuführen. Darüber hinaus hält er „Bildungsstandards“ für ein geeignetes ergänzendes Instrument, länderübergreifend Transparenz und Vergleichbarkeit zu verbessern. Voraussetzung hierfür ist, dass die einschlägigen Standards mit Blick auf Inhalte, Leistungsniveaus und Ressourceneinsatz überprüfbar sind sowie zur Grundlage einer kontinuierlichen und neuartigen Qualitätssicherung in den Schulen gemacht werden.⁹⁰ Der Wissenschaftsrat begrüßt deshalb, dass die Kultusministerkonferenz die Initiative zur Ausarbeitung übergreifender Bildungsstandards ergriffen, erste Entwürfe hierfür vorgelegt und beschlossen sowie deren zentrale Überprüfung ins Auge gefasst hat. Er erwartet, dass Zentralabitur oder andere Verfahren zur Sicherung angemessener einheitlicher und anerkannter Anforderungen und Bildungsstandards umgehend einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der allgemeinen Hochschulreife leisten.

Um Lücken zwischen Schulausbildung und Studienanforderungen nicht zu vergrößern, wird in der öffentlichen Debatte auch erwogen, schulische Bildungsgänge durch noch weiter gehende fachliche Spezialisierungen wesentlich enger auf ein bestimmtes Studienfach zuzuschneiden, mithin das Konzept der fachgebundenen Hochschulreife auf Kosten der allgemeinen Hochschulreife zu generalisieren, wie

⁸⁹ Zur Frage einer Internationalisierung der Schulabschlüsse vgl. u. B.II.3.

⁹⁰ Vgl. Ravitch, D.: „National Standards in American Education ...“, Washington D.C. 1995.

dies beispielsweise bei den *A-Levels* in Großbritannien der Fall ist. Hierdurch soll eine möglichst enge Passung von Schulqualifikationen und Studienanforderungen erzielt werden. Der Wissenschaftsrat schließt sich dieser Argumentation nicht an: Der Vergleich von Durchschnittsnoten wird umso schwerer, je weiter die schulfachliche Spezialisierung reicht, die den zu vergleichenden Durchschnittsnoten zugrunde liegt. Darüber hinaus verlangt eine weit gehende schulfachliche Spezialisierung von Schülerinnen und Schülern zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt ihrer Schul Ausbildung eine nur noch schwer revidierbare Entscheidung über ihren weiteren Ausbildungs- und Berufsweg; dies hält der Wissenschaftsrat nicht für zielführend, da auch jetzt schon zwei Drittel der Studierwilligen sich erst kurz vor ihrer Schulabschlussprüfung oder danach für das spätere Studienfach entscheiden.

Schließlich hält der Wissenschaftsrat es für erforderlich, den Hochschulzugang solcher Studierwilliger zu verbessern, die sich ohne herkömmliche Hochschulzugangsberechtigung, aber mit beruflichen Erfahrungen für ein Studium bewerben wollen. Die Entscheidung über die Zulassung dieser beruflich qualifizierten Studierwilligen sollte in erster Linie auf deren im beruflichen Bereich erworbenen Qualifikationen beruhen. Daher sollten die Zugangsvoraussetzungen für Personen dieser Gruppe künftig bundesweit einheitlich an ein Konzept der Anerkennung beruflicher und informell gewonnener Qualifikationen geknüpft werden. Hierdurch würden die Unübersichtlichkeit und die Barrieren entfallen, die durch die Vielzahl unterschiedlicher Länderregelungen bestehen. Als fakultative Möglichkeit, die Hochschulreife nachzuweisen, wäre es auch sinnvoll, für diese Gruppe von Studierwilligen einen Studierfähigkeitstest anzubieten.

B.II. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren der Hochschulen

Die Hochschulen müssen nach Auffassung des Wissenschaftsrates künftig auch an der eigentlichen Hochschulzulassung verstärkt und aktiver mitwirken. Hierfür sprechen insbesondere folgende Gründe:

- Idealerweise sollten die Qualifikationsprofile der Studienanfänger möglichst weitgehend den Anforderungsprofilen des gewählten Faches entsprechen. In der Realität wird jedoch die Passung zwischen den Fähigkeiten von Studienbewerbern und den Anforderungen der Studiengänge von Fall zu Fall immer unterschiedlich

sein. Der Grad der Übereinstimmung wird beispielsweise auch davon abhängen, wie hoch in einem Studienfach das Gewicht studienfachspezifischer Qualifikationsanforderungen ist, die nicht durch den Schulabschluss nachgewiesen werden können. Die Hochschulen verfügen jedoch derzeit weitgehend nicht über genauere Kenntnisse der Qualifikationsvoraussetzungen ihrer Studienanfänger und können infolgedessen auf unterschiedliche Qualifikationsniveaus nicht oder erst verspätet reagieren. Dies trägt dazu bei, dass die Ausbildung in den ersten Semestern vielerorts wenig effektiv ist. Überdies werden sich Fehlvorstellungen von Studienanfängern und mangelnde Studienmotivation auch durch eine professionalisierte Beratung in der Schule nicht vollkommen auffangen lassen.

Es ist absehbar, dass die zunehmende Diversifizierung der Studiengänge und die wachsende Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen von Studienanfängern – insbesondere angesichts der steigenden Tendenz zur Studierendenmobilität innerhalb der Europäischen Union – diese Situation noch verschärfen werden.

- Die Motivation von Studierenden und Lehrenden sowie die Identifikation der Studierenden mit ihrer jeweiligen Hochschule können durch eine aktive Beteiligung der Hochschule an der Zulassung ihrer Studierenden gesteigert werden.
- Um im zunehmenden Wettbewerb untereinander und mit europäischen Hochschulen bestehen zu können, müssen die Hochschulen in die Lage versetzt werden, eigene Schwerpunkte zu setzen und sich deutlich zu profilieren. Hierzu kann beitragen, dass sie durch verstärkte Mitwirkung an der Hochschulzulassung stärkeren Einfluss auf die Zusammensetzung ihrer Studierendenschaft nehmen.

Vor diesem Hintergrund spricht sich der Wissenschaftsrat dafür aus, dass die Hochschulen vermehrt die Möglichkeit erhalten, die Qualifikationsprofile von Studienbewerbern bereits im Rahmen der Hochschulzulassung mit den Anforderungsprofilen der Studiengänge abzustimmen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Hochschulen für ihre Studiengänge entsprechende Anforderungsprofile entwickeln.⁹¹ Als Gewinn einer aktiveren Beteiligung wird sich für die Hochschulen die Studieneffizienz steigern, die Zahl der Studienabbrecher und Studienfachwechsler senken und die Profilbildung

⁹¹ Beispielsweise im Rahmen eines stark verbesserten Informationsangebotes, wie es oben auf S. 36 beschrieben ist.

– auch im Sinne größerer Entscheidungsautonomie – verbessern lassen. Nur durch die Belohnung erfolgreicher Lehre ist der Aufwand für die betreffende Organisationseinheit⁹² zu kompensieren, den Einführung und Durchführung eignungsdiagnostischer Verfahren und Instrumente bedeuten.

Im Folgenden formuliert der Wissenschaftsrat Empfehlungen zu einzelnen Fragen einer verstärkten Beteiligung der Hochschulen an der Hochschulzulassung. Dabei wird zwischen zulassungsbeschränkten und nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen unterschieden, um der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu Art. 12 GG gerecht zu werden. Diese Unterscheidung wird mittelfristig auch bei einer Reform des Hochschulzulassungssystems einen maßgeblichen Ausgangspunkt darstellen. An geeigneter Stelle ist jedoch auf Möglichkeiten hingewiesen, wie diese Unterscheidung durch die Weiterentwicklung und weitere Ausdifferenzierung des Hochschulsystems in bestimmten Fällen aufgehoben werden kann.

II.1. Zulassungsbeschränkte Studiengänge

a) Auswahl von Studienbewerbern

Nach Ansicht des Wissenschaftsrates ist die gegenwärtige Praxis der Auswahl in zulassungsbeschränkten Studiengängen mit einer Reihe von Problemen verbunden:

- Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, insbesondere die Abi-turnote, hat sich als bester Einzelprädiktor für den Studienerfolg herausgestellt und ist deshalb mit Recht ein herausragendes Kriterium, die Studieneignung eines Studienbewerbers nachzuweisen. Gleichwohl wirft sie in dieser Funktion folgende Schwierigkeiten auf:
 - Ihr hohes Aggregationsniveau erschwert es in von Studienfach zu Studienfach unterschiedlichem Maße, die bei Studienbewerbern vorhandenen Qualifikationsprofile und -niveaus mit den spezifischen Anforderungen einzelner Studiengänge abzustimmen. Der Durchschnittsnote mangelt es deshalb an Aussagekraft bei der Feststellung der studienfachspezifischen Studierfähigkeit. Dem

⁹² Als Organisationseinheiten sind hier und im Folgenden Fakultäten, Fachbereiche, Institute und andere Teileinheiten von Hochschulen bezeichnet, die Auswahlverfahren durchführen.

entspricht, dass die Durchschnittsnote allein nur mit Einschränkungen auf künftige Studienleistungen schließen lässt. Obwohl sie der beste Einzelprädiktor für den Studienerfolg ist, ist sie hierfür in fachspezifisch unterschiedlichem Maße prognostisch valide. Auch 40 % der Studienabbrecher haben ihre Hochschulreife mit einer sehr guten oder guten Durchschnittsnote erworben.⁹³

- Die begrenzte Vergleichbarkeit der Schulabschlussnoten bringt es derzeit mit sich, dass Zulassungsverfahren, in denen die Durchschnittsnote als allein maßgebliches Auswahlkriterium für einen größeren Anteil der Studienbewerber herangezogen wird, eine eignungsgerechte Auswahl nur eingeschränkt gewährleisten können, insbesondere bei Bewerbern mit Notenschnitten, die nahe an den jeweils ermittelten Zulassungsgrenzen eines Studienganges bzw. Fachgebietes liegen. Dies wird durch die Bildung von Landesquoten nur unvollkommen aufgefangen. Verbesserungen sind hier erst zu erwarten, wenn die Einführung landesweiter Zentralabiture oder anderer Verfahren zur Sicherung angemessener einheitlicher und anerkannter Anforderungen und länderübergreifender Bildungsstandards zu größerer Vergleichbarkeit der Durchschnittsnoten führt.⁹⁴

Diese Probleme stellen sich umso schärfer, je mehr Studienplätze bundesweiten oder – wie es gegenwärtig zunehmend geschieht – örtlichen Zulassungsbeschränkungen unterliegen und je mehr Studierwillige – auch dies ist der Fall – sich mit guten oder sehr guten Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigung um einen Studienplatz bewerben.

- Die gegenwärtig praktizierten Auswahlverfahren dienen nur selten dazu, den Grad der Motivation von Studienbewerbern für ein bestimmtes Fach festzustellen und gegebenenfalls Fehlvorstellungen zu klären.

⁹³ Die Ursachen, aus denen diese Studierenden ihr Studium abgebrochen haben, sind naturgemäß ebenso vielfältig wie die Ursachen für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums und nicht allein auf das Eignungsprofil der Studierenden zurückzuführen.

⁹⁴ Das Bundesverfassungsgericht war allerdings der Auffassung, dass auch bei Vergleichbarkeit der Durchschnittsnoten nicht jeder Bewerber mit dem Notendurchschnitt der Grenznote von z. B. 1,7 für das Studium und den Beruf geeignet ist, alle Bewerber mit dem Notendurchschnitt 1,8 dagegen nicht. Ein alleiniges Abstellen auf die Abiturdurchschnittsnote würde jedoch dazu führen, dass die Bewerber mit einem Notendurchschnitt bis zur Grenznote zu 100 %, die auch nur ein Zehntel darüber liegenden Bewerber zu 0 % zugelassen würden. Daher kann aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht allein auf die Abiturdurchschnittsnote abgestellt werden.

- Das zurzeit geltende, über Kapazitätsverordnung und Auswahlkriterien bundesweit einheitlich organisierte Zulassungssystem behindert die Profilbildung der Hochschulen. Infolgedessen wird auch der Wettbewerb zwischen den Hochschulen um geeignete Studierende erschwert. Auch die Länder können nur sehr begrenzt die jeweils für ihre Hochschulen geeigneten Möglichkeiten zur Durchführung von Auswahlverfahren vorsehen und hierdurch in einen Wettbewerb untereinander eintreten.

Der Wissenschaftsrat ist der Auffassung, dass Eignungsfeststellungs- bzw. Auswahlverfahren auf Hochschulebene wesentlich dazu beitragen könnten, diesen Problemen zu begegnen. Instrumente zur Eignungsfeststellung eröffnen nach den vorliegenden Ergebnissen der Bildungsforschung und einschlägiger Begleituntersuchungen wirksame Möglichkeiten, die Eignungsmerkmale von Studienbewerbern mit den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Studiengänge abzustimmen („fachspezifische Studierfähigkeit“), die Motivation von Bewerbern zu prüfen, Fehlvorstellungen über das gewählte Studium zu klären und gegebenenfalls auch auf eine Revision der Studienentscheidung hinzuwirken. Auswahlverfahren auf Hochschulebene haben ferner eine aktive Beteiligung der Hochschulen an der Hochschulzulassung zur Voraussetzung und tragen zur Profilbildung der Hochschulen dadurch bei, dass sie den Vergleich von Bewerberqualifikationen mit den spezifischen Anforderungsprofilen einzelner Studiengänge ermöglichen und nicht einem zentral vorgegebenen, einheitlichen Anforderungsmuster folgen.

Diese Vorteile von Eignungsfeststellungs- bzw. Auswahlverfahren der Hochschulen legen es nahe, dass künftig alle Hochschulen alle ihre Studienplätze in zulassungsbeschränkten Studiengängen auf der Grundlage eigener Auswahlverfahren vergeben. Dies wird in der öffentlichen Debatte über eine Neugestaltung der Hochschulzulassung auch vielfach gefordert. Der Wissenschaftsrat gibt jedoch zu bedenken, dass auch eine Reihe von Gründen dagegen spricht, den Hochschulen die Auswahl von Studienbewerbern umfassend und ohne Vorbedingungen zu übertragen:

- Bislang ist es in Deutschland nur in einigen Studiengebieten erprobt, eignungsdiagnostische Verfahren im Rahmen der Hochschulzulassung zu verwenden. Hier haben sie sich zwar bewährt, jedoch erfordert es einen hohen personellen und finanziellen Aufwand, solche Instrumente kontinuierlich anzuwenden und zu pflegen

sowie sie auf neue Fachgebiete zu übertragen und sie dort zu erproben. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sichergestellt sein soll, dass diese Instrumente dem Kriterium der Validität und der Verlässlichkeit genügen und einer kontinuierlichen Qualitätssicherung unterzogen werden.

- Sofern Hochschulen Auswahlverfahren bereits jetzt durchführen, entsprechen diese mancherorts nicht den notwendigen qualitativen Mindestanforderungen. Dies betrifft sowohl Kombination und Gewichtung mehrerer Auswahlkriterien als auch die praktische Anwendung eignungsdiagnostischer Instrumente, insbesondere von Auswahlgesprächen.
- Die Hochschulen nutzen ihre bereits bestehenden Möglichkeiten nicht, Studierende selbst auszuwählen, weil der Aufwand für ein Auswahlverfahren als nicht sinnvoll erachtet wird. Zur Begründung wird etwa darauf hingewiesen, dass den Hochschulen der Zugriff auf die Abiturbesten bislang nicht möglich ist und dass die in einem Hochschulauswahlverfahren abgelehnten Bewerber nachträglich über andere Quoten an derselben Hochschule eine Zulassung erhalten können.
- In der Konsequenz würden sich die Eignungsfeststellungs- bzw. Auswahlverfahren voraussichtlich von Hochschule zu Hochschule bzw. von Fachbereich zu Fachbereich in Aufwand und Qualität stark unterscheiden, wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt alle Hochschulen alle Bewerber für alle ihre Studienplätze auswählen müssten. Um dem Ziel einer Verbesserung des Hochschulzugangs, insbesondere einer sachgerechteren Abstimmung von Eingangsqualifikationen, Studienmotivation und Anforderungen von Studiengängen gerecht zu werden, müssen Hochschulauswahlverfahren jedoch qualitative Mindeststandards verlässlicher Eignungsdiagnostik erfüllen.
- Der Durchschnittsnote des Schulabschlusses, insbesondere des Abiturs, muss weiterhin eine herausragende Rolle bei der Hochschulzulassung zukommen, um einerseits ihrer hohen Prognosekraft für den Studienerfolg Rechnung zu tragen, andererseits Schülern einen erhöhten Anreiz zu geben, auf einen überdurchschnittlichen Schulabschluss hinzuarbeiten. Würden Bewerber mit den besten Durchschnittsnoten künftig nicht verlässlich einen Studienplatz an derjenigen Hochschule erhalten, bei der sie sich zuerst beworben haben, würde der Schulab-

schluss erheblich entwertet, zudem würden alle Bestrebungen infrage gestellt, Vergleichbarkeit und Transparenz der Durchschnittsnoten zu verbessern. Infolgedessen wäre es auch nicht möglich, dass Bewerber mit den besten Durchschnittsnoten einen Anspruch wirksam wahrnehmen, an der Hochschule ihrer Wahl zu studieren, falls ein Bundesland dieses wünscht.

- Befürchtet wird, dass flächendeckende Hochschulauswahlverfahren, insbesondere Auswahlgespräche die soziale Selektivität des Bildungssystems erhöhen.⁹⁵

Vor diesem Hintergrund gibt es unterschiedliche Einschätzungen darüber, ob flächendeckende Auswahlverfahren der Hochschulen unter Anwendung eignungsdiagnostischer Verfahren derzeit die bildungspolitischen und fachlichen Anforderungen erfüllen können, die notwendig an Auswahlverfahren zu stellen sind. Gleichwohl hält der Wissenschaftsrat es angesichts der Probleme des gegenwärtigen Systems für unverzichtbar, die beschriebenen Vorteile von Auswahlverfahren der Hochschulen bei der Eignungsfeststellung verstärkt zu nutzen. Er empfiehlt deshalb, Hochschulen unter folgenden Voraussetzungen die Möglichkeit zu geben, Auswahlverfahren für alle ihre Studienplätze in zulassungsbeschränkten Studiengängen durchzuführen und die erfolgreichen Bewerber auch zuzulassen:

- Die Schulabschlussnote muss im Rahmen der Eignungsfeststellung eine herausragende Rolle erhalten. So könnten Hochschulen einen Teil ihrer Studienplätze Bewerbern mit den besten Durchschnittsnoten vorbehalten („Abiturbeste“). Hierdurch würden solche Bewerber einen faktischen Anspruch erhalten, an der Hochschule ihrer Wahl zugelassen zu werden, auch wenn ihr Studienplatz durch die Hochschule vergeben wird. Für besonders effektiv mit Blick auf die Prognose des Studienerfolges hält es der Wissenschaftsrat jedoch, wenn die Durchschnittsnote als überwiegendes Auswahlkriterium im Rahmen eines kombinierten Verfahrens verwendet wird, das ein oder mehrere weitere eignungsdiagnostische Instrumente einschließt.

⁹⁵ Die einschlägigen Begleitstudien der in Deutschland bisher angewandten Studierfähigkeitstests legen nahe, dass diese Tests neutral gegenüber der Zugehörigkeit zu sozialen Herkunftsgruppen sind; vgl. etwa „Test für medizinische Studiengänge (TMS): ...“, 18. Arbeitsbericht, Bonn 1994, S. 28 ff. Das Bundesverfassungsgericht hat die Auffassung vertreten, dass die Auswahl nach der Wartezeit zur Benachteiligung sozial Schwächerer führt (BVerfGE 43, 291/319/323).

Damit Hochschulen in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen einen Teil ihrer Studienplätze ausschließlich aufgrund der Schulabschlussnoten vergeben können, müssen die Durchschnittsnoten länderübergreifend vergleichbar und transparent sein. Dies ist derzeit nur begrenzt der Fall. Falls Hochschulen demnach einen Teil ihrer Studienplätze Bewerbern mit den besten Schulabschlussnoten vorbehalten, ist für eine Übergangszeit in Kauf zu nehmen, dass diese Studienplätze zentral vergeben werden und dass zur Erhöhung der Vergleichbarkeit der Noten in diesem Verfahren auch weiterhin Landesquoten gebildet werden. Derartige Hilfskonstruktionen werden allerdings nicht mehr erforderlich sein, wenn Zentralabitur oder andere Verfahren zur Sicherung angemessener einheitlicher und anerkannter Anforderungen und Bildungsstandards es ermöglichen, Abschlussnoten landesweit und länderübergreifend vergleichend einzustufen und zu bewerten.

- Ergänzende eignungsdiagnostische Instrumente sollen dazu dienen, studienfachspezifische Eignungsmerkmale zu überprüfen, die Motivation der Studienfachwahl festzustellen und gegebenenfalls Fehlvorstellungen zu korrigieren. Hochschulen sollten deshalb nach Ansicht des Wissenschaftsrates nur solche Instrumente verwenden, deren Validität und Verlässlichkeit für das entsprechende Fachgebiet nachgewiesen sind und die einem kontinuierlichen Prozess der Qualitätssicherung unterliegen. Dies schließt eine Evaluation ein, die von der Erstellung, Pflege und Durchführung der angewendeten eignungsdiagnostischen Instrumente unabhängig ist, insbesondere dann, wenn gänzlich neue Instrumente entwickelt und erprobt und wenn bestehende Instrumente auf neue Studiengebiete übertragen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Empfehlungen begrüßt der Wissenschaftsrat nachdrücklich jüngste Initiativen, das Auswahlrecht der Hochschulen zu erweitern. Da deren konkrete Ausgestaltung noch offen ist, fordert er Bund und Länder auf, diese auf der Grundlage dieser Empfehlungen zügig in Angriff zu nehmen. Darüber hinaus spricht er sich dafür aus, die beschriebenen Qualitätsmaßstäbe künftig auch solchen Hochschulauswahlverfahren zugrunde zu legen, die für örtlich zulassungsbeschränkte Studienfächer durchgeführt werden.

b) Auswahlinstrumente

Angesichts der Zielsetzung von Auswahlverfahren empfiehlt der Wissenschaftsrat, die Schulabschlussnote durch eines oder mehrere weitere Kriterien dann zu ergänzen, wenn studiengangspezifische Qualifikationsvoraussetzungen von großem Gewicht sind und durch die Durchschnittsnote nur begrenzt nachgewiesen werden können. Darüber hinaus sollten zusätzliche Verfahren dazu dienen, Bewerberrangfolgen, die allein aufgrund der Durchschnittsnote gebildet werden, insbesondere in der Nähe der Zulassungsgrenzwerte zu validieren, den Grad der Motivation von Studienbewerbern festzustellen und gegebenenfalls Fehlvorstellungen über das gewählte Studium zu korrigieren.

Für folgende Instrumente hat sich bislang ein Mehrwert gegenüber der ausschließlichen Berücksichtigung der Durchschnittsnote nachweisen lassen:⁹⁶

- gewichtete Einzelfachnoten in der Hochschulzugangsberechtigung, allerdings nur in bestimmten Fachgebieten;
- Gespräche bzw. Interviews, jedoch ausschließlich in strukturierter oder teilstrukturierter Form und hauptsächlich zur Feststellung des Grades der Motivation und zur Klärung von Fehlvorstellungen;
- standardisierte fachspezifische Studierfähigkeitstests, wie sie sich insbesondere in den Bereichen Medizin, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften bewährt haben.

Bei der Auswahl können auch Nachweise über besondere fachbezogene Vorkenntnisse von Nutzen sein. Andere Verfahren bzw. Kriterien wie Einzelfachnoten, Kenntnis- und Persönlichkeitstests, Bewerbungsschreiben und Essays, Gutachten und Referenzschreiben, berufspraktische Kenntnisse sowie Assessment Centers sind als Auswahlinstrumente für die tertiäre Ausbildung bislang entweder nicht hinlänglich geprüft oder haben sich nicht als hinreichend verlässlich erwiesen. Sie sollten deshalb nur ergänzend zu den oben genannten Instrumenten angewandt, aber gleichwohl – gegebenenfalls im Rahmen von Modellversuchen – intensiver erprobt werden.

⁹⁶ Nähere Ausführungen hierzu in Anhang 3.

Wollen Hochschulen eigene Auswahlverfahren durchführen, so werden Entwicklung, Durchführung und Auswertung der erforderlichen Instrumente einen erheblichen Aufwand an Zeit, Kosten und Personal bedeuten, der ihre Kapazitäten stark in Anspruch nehmen wird. Der Wissenschaftsrat hält es daher für sinnvoll, dass eignungsdiagnostische Verfahren in geeigneten Fällen gemeinsam von mehreren Organisationseinheiten, Hochschulen, hochschulübergreifenden Einrichtungen oder sogar bundesweit entwickelt, durchgeführt und ausgewertet werden. Modellhaft wird dies beispielsweise an Fachhochschulen in Baden-Württemberg bereits erfolgreich praktiziert.⁹⁷ Dies würde zugleich sicherstellen, dass Bewerber sich in demselben Fach nicht einer unzumutbaren Anzahl unterschiedlicher Verfahren unterziehen müssen.

Um einen Anreiz für die Etablierung eignungsdiagnostischer Verfahren auf Hochschulebene zu schaffen, empfiehlt der Wissenschaftsrat, deren Einführung und erste Anwendung durch eine zusätzliche Finanzierung durch Bund und Länder – gegebenenfalls im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission – zu unterstützen. Dabei könnten die beteiligten Hochschulen den für die Durchführung und die hochschulinterne Betreuung neuer Verfahren erforderlichen Personalaufwand selbst bestreiten, ihnen die Kosten für die Akquisition und wissenschaftliche Begleitung der Verfahren jedoch weitgehend abgenommen werden. Nach Auslaufen einer solchen Anschubfinanzierung sollten Pflege und Durchführung aufwändigerer Verfahren durch Teilnahmegebühren finanziert werden, wie es auch in anderen Ländern üblich ist. Dabei muss sichergestellt sein, dass Gebühren dieser Art die soziale Selektivität des Bildungssystems nicht weiter erhöhen.

c) Verfahrenskoordination

Das vom Wissenschaftsrat empfohlene Verfahren, die Vergabe von Studienplätzen den Hochschulen zu übertragen, erfordert weiterhin ein auf das Notwendige beschränkte Maß an zentraler Koordinierung. Der Wissenschaftsrat spricht sich deshalb dafür aus, die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) und ihre Tätigkeit nach dem Vorbild des englischen *Universities and Colleges Admissions*

⁹⁷ Hier haben sich sechs Fachhochschulen (Albstadt-Sigmaringen, Biberach, Esslingen, Heilbronn, Nürtingen und Pforzheim) zur gemeinsamen Durchführung des „Studierfähigkeitstest für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an baden-württembergischen Fachhochschulen“ zusammengeschlossen.

Service (UCAS) umzugestalten⁹⁸ und ihr künftig insbesondere folgende Aufgaben als Dienstleistung für Hochschulen und Bewerber zu übertragen:

- Logistische Unterstützung von Auswahlverfahren der Hochschulen:

Es wird Bedarf an einem Überblick über Studienplätze bestehen, die nach der ersten Auswahlrunde durch die Hochschulen frei geblieben oder durch Rückzug der Bewerber kurze Zeit später wieder frei geworden sind und somit neu vergeben werden können. Vergleichbar dem „Clearing“-Verfahren des *UCAS* sollte die Zentralstelle demzufolge die Aufgabe übernehmen, Bewerber, die bei ihrer ersten Bewerbung keinen Studienplatz gefunden haben, darüber zu informieren, an welchen Hochschulen noch Studienplätze in dem gewählten und in vergleichbaren Studiengängen frei sind, und diese Bewerber um Kontaktaufnahme mit weiteren Hochschulen ihrer Wahl zu bitten. Falls Bewerber im Anschluss an das „Clearing“-Verfahren endgültig abgewiesen werden müssen, könnte es Aufgabe der Zentralstelle sein, einen entsprechenden Ablehnungsbescheid zu erteilen. Überdies sollte die Zentralstelle Studienbewerber bei der Studienplatzsuche künftig insbesondere dann unterstützen, wenn sie als „Abiturbeste“ für einen Studienplatz infrage kommen.

Um Mehrfachbewerbungen besser zu koordinieren, könnte die Zentralstelle darüber hinaus künftig auch weiterhin als zentrale Anlaufstelle für Bewerbungen fungieren, diese vorprüfen und an die Hochschulen weiterleiten. In diesem Zusammenhang könnte auch die Anzahl der Mehrfachbewerbungen dadurch wirksam beschränkt werden, dass Länder oder Hochschulen eine Obergrenze mit Bezug auf die Anzahl der Studienfächer und der Hochschulen festlegen, für die Studierwillige sich bewerben können.

- Informationsdienstleistung für Bewerber:

Die zunehmende Profilierung und Differenzierung der Studiengänge sowie eine wachsende Differenzierung der Auswahlverfahren werden den Beratungsbedarf Studierwilliger erheblich erhöhen. Ein koordinierter Überblick über die verschiedenen Regelungen an den einzelnen Hochschulen, der einen Vergleich zwischen

⁹⁸ Eine ausführliche Darstellung des *UCAS*-Modells und des Finanzbedarfs dieser Institution findet sich in Anhang 4, S. 110–113.

verschiedenen Hochschulen erlaubt, wird erforderlich sein. Die Zentralstelle sollte deshalb Studierwilligen die erforderlichen Informationen zu allen in Deutschland studierbaren Studiengängen sowie zu deren Anforderungen und Zulassungsbestimmungen zur Verfügung stellen, gegebenenfalls in Form eines Informationsportals mit Verknüpfungen zu den Informationsangeboten der einzelnen Hochschulen und zu anderen derartigen zentralen Serviceangeboten.⁹⁹

Folgende weitere Dienstleistungen der Zentralstelle sollten die einzelnen Hochschulen über vertragliche Vereinbarungen in Anspruch nehmen können:¹⁰⁰

- im Rahmen der Hochschulauswahl Vorauswahl der Bewerber auf der Grundlage rein quantitativ erfassbarer Kriterien, deren Auswahl und Gewichtung von der jeweiligen Hochschule vorgegeben werden;
- Unterstützung und Beratung bei der Ausarbeitung studienfeldspezifischer Anforderungs- und Fähigkeitsprofile sowie bei der Einführung und Anwendung von eignungsdiagnostischen Verfahren.

d) Festlegung von Zulassungsbeschränkungen und Kapazitäten

Der Wissenschaftsrat sieht eine Reihe weiterer Möglichkeiten, die Profilbildung der Hochschulen auch über den Hochschulzugang zu fördern. So sollte die Notwendigkeit einer bundesweiten Zulassungsbeschränkung nicht nur mit Blick auf das Verhältnis von Bewerbern zu vorhandenen Kapazitäten, sondern auch mit Blick auf die Profile der einzelnen betroffenen Studiengänge geprüft werden. Dabei sollten die Möglichkeiten, Studienangebote, die entweder durch die Inanspruchnahme von Reformklauseln oder durch eine besondere Ausrichtung im Rahmen übergreifender Prüfungsordnungen ein spezifisches Profil aufweisen, aus der Reihe der in ein bundesweit koordiniertes Verfahren einbezogenen Studiengänge eines Fachgebietes herauszunehmen, künftig ausgeweitet und noch stärker als bisher in Anspruch genommen werden. Sinnvoll wäre dies beispielsweise für solche Studiengänge, die in

⁹⁹ Vgl. Anm. 84; beispielsweise hat sich die Anzahl der Besuche der Internetseiten von „Studien- und Berufswahl“ von 1998 bis 2002 mehr als verzehnfacht (Quelle: BLK). Dass eine solche Bündelung möglich und sinnvoll ist, zeigen die guten Erfahrungen der britischen Hochschulen mit den Serviceleistungen des UCAS.

¹⁰⁰ Zur Vorprüfung von Bewerbungen Studierwilliger aus dem Ausland s. u. B.II.3., ab S. 57.

besonders engem Zusammenhang mit leistungsfähiger Forschung oder auch mit spezifischen Praxisbezügen durchgeführt werden. Der Nachweis hierfür könnte im Rahmen von Evaluationen oder Lehr- und/oder Forschungsrankings erbracht werden.

Außerdem sollte die Anzahl der aufzunehmenden Studienanfänger künftig auf der Grundlage des Aufgaben- und Leistungsprofils der jeweiligen Hochschule in Zielvereinbarungen mit dem Hochschulträger verbindlich festgelegt werden. Für eine entsprechende Gestaltung der Kapazitätsbestimmungen hat sich der Wissenschaftsrat bereits in seinen „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“ ausgesprochen. Er führte aus, auf längere Sicht müsse die Kapazitätsverordnung abgeschafft und durch spezifische Regelungen im Rahmen von Zielvereinbarungen ersetzt werden; übergangsweise müsse die Verordnung so gestaltet werden, dass sie differenzierte Regelungen für die einzelnen Hochschulen zulasse. Diese Empfehlung bekräftigt der Wissenschaftsrat nachdrücklich. Er ist der Auffassung, dass im Rahmen einer wachsenden Profil- und Leistungsdifferenzierung des Hochschulsystems bundesweit für alle Hochschulen einheitliche und normativ festgelegte Berechnungsgrundlagen wie der Curricularnormwert faktisch an Bedeutung und grundsätzlich an Berechtigung verloren haben.

Der Wissenschaftsrat verkennt nicht, dass eine Weiterentwicklung des Zulassungsrechts nach diesen Grundsätzen einer erheblichen Anstrengung des Gesetzgebers bedarf. Er ermutigt gleichwohl die Länder, eine solche Reform umgehend in Angriff zu nehmen. Ein erster Schritt in diese Richtung könnte sein, dass im Rahmen des Landeshochschulrechts mit den einzelnen Hochschulen bzw. Fachbereichen/Fakultäten unterschiedliche Aufgabenstellungen und -schwerpunkte sowie Profillinien vereinbart werden können. Vereinbarungen dieser Art sollten auf den nachgewiesenen Leistungen der jeweiligen Einrichtung in Forschung und Lehre beruhen. Unterschiede im Aufgaben- und Leistungsspektrum müssen sich in einem weiteren Schritt in den Kriterien der Kapazitätsberechnung niederschlagen, beispielsweise über eine aufgaben- und leistungsbezogene Festlegung der Regellehrverpflichtungen einer Organisationseinheit. Im Ergebnis kann dann beispielsweise eine Fakultät, deren Aufgabenschwerpunkt eher in der Forschung liegt, für denselben Studiengang geringere Aufnahmezahlen als eine andere Fakultät vereinbaren, die sich eher in der Leh-

re betätigt, aber über den gleichen Personalbestand verfügt. Das Erfordernis, die vorhandenen Kapazitäten erschöpfend zu nutzen, bliebe hiervon in der Konsequenz unberührt.

Der Wissenschaftsrat ist überdies der Ansicht, dass Hochschulen künftig die Möglichkeit, Auswahlverfahren auch ohne eine *ex-ante*-Festlegung von Zulassungszahlen durchzuführen, unter der Voraussetzung eingeräumt werden könnte, dass bundesweit ein hinreichendes und allgemein zugängliches Angebot an Studienplätzen im betreffenden Studiengang vorhanden ist. Der Wissenschaftsrat würde es zudem begrüßen, wenn dies unter eng begrenzten Voraussetzungen auch in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen möglich wäre, beispielsweise wenn die betreffende Hochschule bzw. der betreffende Fachbereich das Aufgaben- und Leistungsprofil einer Forschungsuniversität bzw. einer Forschungsfakultät aufweisen, deren Existenz der Wissenschaftsrat als wichtigen und wünschbaren Bestandteil einer differenzierten Universitätslandschaft bezeichnet hat.¹⁰¹ Für die Auswahl der entsprechenden Hochschulen könnten ebenfalls regelmäßige Evaluationen oder Lehr- und/oder Forschungsrankings die Grundlage bilden.

Eine Neuausrichtung des Zulassungssystems anhand dieser Leitlinien würde den Hochschulen zusätzliche Möglichkeiten der Profilierung und neue, spezifische Chancen im Wettbewerb um Studienanfänger eröffnen. Beispielsweise könnte an der einen Hochschule in einem bestimmten Studiengang stark forschungsorientierte Lehre nur einem kleineren Kreis an Studierenden zugänglich sein, während an einer anderen Hochschule der freie Zugang zu einem ähnlichen Studienangebot als Wettbewerbsvorteil in Anspruch genommen wird. Auf diese Weise ließe sich durch die innere Differenzierung des Hochschulsystems auch der Zielkonflikt ausgleichen, der zwischen der Forderung nach Profilierung durch die Auswahl der besten Studienanfänger und der Forderung nach Erhöhung der Absolventenzahlen durch möglichst hohe Bildungsbeteiligung der jungen Generation auftreten kann.

¹⁰¹ „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“, Köln 2000, S. 48.

II.2. Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkungen

Auch wenn in einem Studiengang keine Zulassungsbeschränkungen bestehen, sollten die Hochschulen die Möglichkeit erhalten, durch Eignungsfeststellungsverfahren bereits vor Studienbeginn vertiefte Kenntnisse über Motivation, Qualifikationsprofil und -niveau von Studierwilligen zu gewinnen, dies mit den Anforderungsprofilen für die Bewältigung des jeweiligen Studiengangs abzustimmen und die Ergebnisse als Grundlage für eine vertiefte Studienberatung zu nutzen. Auf diese Weise können die Hochschulen zur Verbesserung der Qualität der Lehre und zur Vermeidung früher Studienabbrüche beitragen. Mögliche eignungsdiagnostische Instrumente sind in den Empfehlungen zu zulassungsbeschränkten Studiengängen genannt (o. S. 50).

Im Rahmen der Vorgaben des Gesetzgebers sollte es dabei der einzelnen Hochschule überlassen bleiben, für welche Studiengänge sie Eignungsfeststellungsverfahren einführt und welche Instrumente sie dafür wählt. Der Wissenschaftsrat bittet die Länder, möglichst umgehend die erforderlichen gesetzlichen Voraussetzungen zur Etablierung solcher Verfahren zu schaffen. Er sieht in der konkreten Ausgestaltung dieser Verfahren und der einschlägigen Instrumente auch eine weitere Möglichkeit für die Länder, im Wettbewerb untereinander besonderes Profil zu gewinnen. Er begrüßt deshalb nachdrücklich, dass einige Bundesländer den Hochschulen Eignungsfeststellungsverfahren dieser Art bereits ermöglichen oder deren Einführung in näherer Zukunft beabsichtigen.¹⁰²

Jeder Studienanfänger, bei dem ein Eignungsfeststellungsverfahren ergeben hat, dass das Qualifikationsprofil noch verbesserungsbedürftig ist, muss eine obligatorische Studienberatung erhalten. Ziel dieser Studienberatung sollte es sein, auf der Grundlage der Verfahrensergebnisse einen Plan zur Behebung von Kenntnisdefiziten und Verbesserung von Fähigkeiten zu entwickeln, der in der Folgezeit Grundlage für die weitere Beratung sein kann. Gegebenenfalls kann die Studienberatung auch die Empfehlung eines Fachwechsels einschließen.

Auch in nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen sind bislang studiengangsspezifische Eignungsprüfungen in Fächern üblich, in denen eine spezielle Eignung nachzuweisen ist, wie Kunst, Musik, Design oder Sport. Mit zunehmender Ausdiffe-

¹⁰² Zurzeit Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg (Gesetzentwurf), Hamburg, Thüringen.

renzung der Studiengänge und -richtungen nimmt jedoch die Notwendigkeit zu, für weitere Studiengänge spezifische Fähigkeiten und eine spezifische Motivation nachzuweisen, sofern diese nicht bereits durch die Hochschulzugangsberechtigung attestiert werden. Den Hochschulen sollte deshalb auch die Möglichkeit gegeben werden, in Fällen, in denen dies sinnvoll ist, bei nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen die Feststellung von Eignungsprofilen mit Auswahlentscheidungen zu verknüpfen.

II.3. Zulassung von Studienbewerbern aus dem Ausland¹⁰³

Der Wissenschaftsrat hat es in der Vergangenheit mehrfach als wichtiges hochschulpolitisches Ziel bezeichnet, den Anteil ausländischer Studierender in Deutschland zu erhöhen.¹⁰⁴ Er begrüßt deshalb nachdrücklich, dass das quantitative Gewicht dieser Studierendengruppe in den vergangenen Jahren kontinuierlich gewachsen ist, sieht jedoch noch erhebliche Defizite in der Ausgestaltung der eigentlichen Anerkennungs- und Zulassungsverfahren. So ist nicht gewährleistet, dass die besten ausländischen Studienbewerber auch zügig und unbürokratisch zu den Hochschulen zugelassen werden, an denen sie ein Studium aufnehmen wollen. Der Wissenschaftsrat spricht sich deshalb dafür aus, die Auswahl ausländischer Studienbewerber und die Entscheidung über deren Zulassung in allen Studiengängen – auch in solchen, die nicht zulassungsbeschränkt sind – den einzelnen Hochschulen zu überlassen. Zwar werden auch künftig Mindestvoraussetzungen an schulischer Vorbildung erforderlich sein, wie sie zur Zeit durch die Bewertungsvorschläge der „Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen“ festgelegt werden, jedoch können diese formalen Mindeststandards in dem Maße großzügiger definiert werden, als sie durch eine fachbezogene Zulassung der Hochschulen ergänzt werden und nicht automatisch zur Hochschulzulassung führen.

¹⁰³ Eingeschlossen in die folgenden Empfehlungen sind alle Bewerber, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben, also auch Deutsche mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung. Nicht eingeschlossen sind folglich Ausländer mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung („Bildungsinländer“). Dabei stellen Studienbewerber aus Nicht-EU-Staaten naturgemäß andere rechtliche Probleme als Studienbewerber aus einem Land der EU.

¹⁰⁴ „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“, Köln 2000, S. 22: „Deutschland muß im eigenen langfristigen Interesse zu einem Einwanderungsland für herausragend qualifizierte ausländische Studierende und Wissenschaftler werden“; „Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen“, Köln 2002, S. 88/116 f.

Anlass zur Sorge gibt zudem, dass nach jüngsten Untersuchungen an einigen Hochschulen ausländische Studierende im Erststudium zu einem erheblich geringeren Anteil das erstrebte Abschlussexamen erreichen als ihre deutschen Kommilitonen. Es besteht die Gefahr, dass die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierwillige hierunter erheblich leidet. Weil überdies die Bildungsgänge ausländischer Studierwilliger bis zum hochschulführenden Schulabschluss ihres jeweiligen Landes vielfach in Struktur und Niveau grundlegende Unterschiede zu den entsprechenden Bildungsgängen in Deutschland aufweisen, trägt der wachsende Anteil ausländischer Studienanfänger in Deutschland erheblich dazu bei, dass die Eingangsqualifikationen der Studienanfänger insgesamt heterogener werden.

Ausländische Studienberechtigte, die ein Studium in Deutschland aufnehmen wollen, müssen deshalb ebenso wie deutsche Studienberechtigte bereits im Vorfeld ihrer Bewerbung weit besser über Anforderungen und Inhalte der Studiengänge sowie über finanzielle und kulturell-soziale Rahmenbedingungen eines Studiums in Deutschland informiert werden, als dies bisher der Fall ist. Der Wissenschaftsrat sieht hier im Informationsangebot der Hochschulen erheblichen Verbesserungsbedarf, insbesondere soweit es vollständige und vertiefte Informationen in englischer Sprache betrifft, die über elektronische Medien verbreitet werden. Er hält es darüber hinaus auch für erforderlich, Information und Beratung im Ausland nachhaltig auszubauen, und begrüßt deshalb den Aufbau eines weltweiten Informations- und Beratungsnetzwerks durch den DAAD. Er empfiehlt den Hochschulen, die Möglichkeiten dieses Netzwerks intensiv zu nutzen.

Insbesondere müssen die Hochschulen durch den Einsatz eignungsdiagnostischer Instrumente eine möglichst enge Passung von Eignungsvoraussetzungen und Anforderungen der Studiengänge erzielen.¹⁰⁵ Hierfür spricht nicht nur, dass die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen solcher Bewerber ein Auswahlverfahren nicht erlaubt, das sich hochschulübergreifend an der Bildung von Bewerberrangfolgen nach standardisierten quantitativen Kriterien wie Durchschnittsnote und Wartezeit orientiert, sondern auch, dass die einzelnen Hochschulen die Gelegenheit haben müssen, im Rahmen ihrer jeweiligen Internationalisierungsstrategien unterschiedliche Profilie-

¹⁰⁵ Geeignet sind hierfür insbesondere herkunftsunabhängige Instrumente wie fachspezifische Studierfähigkeitstests und strukturierte Auswahlgespräche (vgl. o. S. 50).

rungen zu wählen, etwa bei der Rekrutierung von Studierenden aus bestimmten Regionen. Darüber hinaus empfiehlt der Wissenschaftsrat, die Anlaufstellen des im Aufbau befindlichen Beratungsnetzwerks des DAAD künftig auch für die Rekrutierung und Auswahl von Studienbewerbern vor Ort durch die deutschen Hochschulen zu nutzen.

Damit ausländische Studienanfänger trotz ihrer unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen ein Studium in Deutschland erfolgreich zu Ende führen, sollten sie die Gelegenheit erhalten, Defizite, die im Rahmen von Auswahl und Zulassung festgestellt werden, in der Eingangsphase des Studiums zu beheben. Dies schließt eine Beratung, die an den spezifischen Bedürfnissen und der besonderen Lebenssituation ausländischer Studierender ausgerichtet ist, ebenso ein wie den Erwerb vertiefter Kenntnisse der deutschen Sprache, eine Anpassung des Qualifikationsniveaus an die allgemeinen Qualifikationsvoraussetzungen für ein Hochschulstudium in Deutschland und gegebenenfalls auch die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung auf das Studium eines bestimmten Faches.

Angesichts des hohen administrativen Aufwandes, den die Hochschulen bislang bei der Vorprüfung von Bewerbungsunterlagen ausländischer Studierender leisten müssen, hält es der Wissenschaftsrat darüber hinaus für sinnvoll, die Hochschulen von übergreifenden und standardisierbaren Elementen dieser Vorprüfung wie der Prüfung der Mindestvoraussetzungen durch eine koordinierende Dienstleistungseinrichtung zu entlasten. Die von über 40 Hochschulen gebildete Servicestelle ASSIST stellt einen ersten Schritt in diese Richtung dar. Mittelfristig sollte jedoch nach Auffassung des Wissenschaftsrates die Möglichkeit von Synergieeffekten zwischen dieser Einrichtung und der oben unter II.1.c) empfohlenen zentral koordinierenden Dienstleistungsstelle geprüft und gegebenenfalls erwogen werden, beide Einrichtungen zusammenzulegen. Unabdingbare Voraussetzung hierfür ist, dass die Zentralstelle ZVS nach den vom Wissenschaftsrat empfohlenen Grundsätzen zu einer Dienstleistungseinrichtung der Hochschulen umgestaltet ist.

Schließlich hält es der Wissenschaftsrat auch für erforderlich, die internationale Kompatibilität des deutschen Schulsystems nachhaltig zu verbessern. Dies kann dazu beitragen, einen Aufenthalt in Deutschland insbesondere für international mobile Familien attraktiver zu machen und deren Kinder frühzeitig für ein späteres Studium

in Deutschland zu gewinnen. Einen möglichen Weg hierzu sieht der Wissenschaftsrat in einem verstärkten Angebot des *Internationalen Bakkalaureats* als Ergänzung oder Alternative zum Abitur auch in Deutschland.¹⁰⁶ Dies sollte von einer entsprechend einheitlichen Anerkennungspraxis in den Ländern begleitet sein.

B.III. Orientierende Studieneingangsphase

Alternativ oder ergänzend zu Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren sollten die Hochschulen künftig weit mehr als bisher das erste Studienjahr dazu nutzen, die Eignung ihrer Studienanfänger zu prüfen und geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der übergreifenden und fachbezogenen Qualifikationsvoraussetzungen einzusetzen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, das erste Studienjahr als Orientierungsphase auszugestalten, wie sie an manchen Hochschulen bereits erfolgreich praktiziert wird. Für diese Phase sind vielfältige Modelle denkbar,¹⁰⁷ insgesamt soll sie primär fachwissenschaftliche Grundlagenausbildung leisten, auf der Basis neuerer Erkenntnisse der hochschuldidaktischen Forschung aufgebaut, im Studienaufbau stark strukturiert und gegebenenfalls auch propädeutisch angelegt sein. Sie sollte insbesondere dann von mehreren Fächern getragen werden, wenn – wie in Teilbereichen der Ingenieur-, der Natur- und der Gesellschaftswissenschaften sowie bei interdisziplinären Studienangeboten – gemeinsame fachwissenschaftliche Grundlagen der betroffenen Fächer im Rahmen einer Orientierungsphase vermittelt werden können. Dies würde Studienanfängern auch noch während der Orientierungsphase die Aufnahme eines anderen Studienfaches derselben Fächergruppe ohne größeren Zeitverlust ermöglichen.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Das „Diploma Programme“ des Internationalen Bakkalaureats umfasst die sechs Fächer „language A1“, „second language“, „individuals and societies“, „experimental sciences“, „mathematics and computer science“ und „the arts“; vgl. <http://www.ibo.org>.

¹⁰⁷ Anforderungen an eine solche Studieneingangsphase aus hochschuldidaktischer Sicht formuliert Wildt, J.: „Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase“, Vortrag auf der HIS-Veranstaltung: „Übergang von der Schule in die Hochschule: Zugang zum Studium zwischen ‚Markt‘ und ‚Recht auf Bildung‘“ vom 30.1.2001, <http://www.his.de/Abt2/Hochschulzugang/Tagung2001/Wildt.pdf>; vgl. auch Gemeinsame Kommission ... (wie Anm. 85 auf S. 35), S. 44–53 mit eingehenden Vorschlägen.

¹⁰⁸ In eine ähnliche Richtung weisen etwa die „Studienkollegs“, deren flächendeckende Einrichtung die Dohnanyi-Kommission für Hamburg empfohlen hat. Beispiele für Orientierungsphasen im oben empfohlenen Sinne sind u.a. an der Universität Erfurt und an der Universität St. Gallen (Assessment-Phase) zu finden.

Mit einer Orientierungsphase können die Hochschulen dazu beitragen, dass Studienentscheidungen früher und mit größerer Verbindlichkeit als bisher abgeschlossen werden und Studienabbruchquoten insbesondere in den höheren Semestern sinken. Die Hochschulen würden sich anhand ihres eigenen Studienangebotes und der fachwissenschaftlichen Studieninhalte des ersten Studienjahres ein Bild von der Eignung Studierender machen und Studierende sich ihrer Eignung anhand fachwissenschaftlicher Studieninhalte vergewissern können. Die gegenwärtige Umstellung des Studienangebotes auf ein gestuftes Studienmodell (Bachelor/Master) bietet nach Ansicht des Wissenschaftsrates eine gute Gelegenheit, das Curriculum des ersten Studienjahres nach diesen Anforderungen zu gestalten. Die Hochschule sollte dabei auch entscheiden, ob sie den Zugang zu einer solchen Orientierungsphase im Rahmen ihrer vorhandenen Kapazitäten gewährt oder vollkommen öffnet.

Wird das erste Studienjahr auf diese Weise durchgeführt, muss es eine intensiviertere Fachstudienberatung einschließen, die auf den jeweiligen Prüfungsergebnissen bzw. Leistungsnachweisen aufsetzt und deren Aufgabe es auch sein sollte, gegebenenfalls frühzeitig zu einem Studienfachwechsel zu raten. Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Fakultäten bzw. Fachbereichen, zur Verbesserung der Studienfachberatung Mentorensysteme einzurichten. Mentoren sind primär Hochschullehrende, die bei der Studienplanung beraten, auf Fehlentwicklungen aufmerksam machen und Rat zur Lösung von Studienproblemen geben sollen. Der Wissenschaftsrat schlägt vor, künftig allen Studienanfängern einen persönlichen Mentor zuzuordnen.

In vielen Fachgebieten – insbesondere in solchen, in denen die Betreuungsrelationen ungünstig sind – wird dies allerdings nicht ohne spezifische organisatorische Lösungen möglich sein. In solchen Fällen hält der Wissenschaftsrat insbesondere Kombinationen aus Mentoren- und Tutoren- bzw. Coachingmodellen für sinnvoll. Tutoren, *Teaching Assistants* oder *Coaches* können fortgeschrittene Studierende sein, die eine erste Anlaufstelle für die Fachstudienberatung darstellen und Studienanfänger gegebenenfalls an einen Mentor weitervermitteln.

Zum Abschluss der Orientierungsphase sollte anhand von Prüfungsergebnissen oder Leistungsnachweisen bzw. auf der Grundlage erworbener Leistungspunkte nach einem Studienjahr eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob und gegebenenfalls unter welchen Bedingungen ein Studium fortgesetzt werden kann oder nicht.

Insbesondere in Studiengängen, in denen das Leistungspunktsystem ECTS eingeführt ist, kann ohne zusätzlichen Prüfungsaufwand auf die am Ende des ersten Studienjahres erreichte Leistungspunktzahl zur Überprüfung des Studienfortschrittes zurückgegriffen werden. Für Studierende, die den erforderlichen Leistungsstand nicht erreicht haben, sollte eine obligatorische Studienberatung vorgesehen werden.

Ein Anreiz für die Hochschulen zur Einrichtung einer Orientierungsphase wird darin liegen, dass durch die frühzeitige Stabilisierung von Studienentscheidungen, kürzere Studienzeiten und die Verminderung später Studienabbrüche die Lehrqualität in höheren Semestern verbessert werden kann. Gleichwohl verlangt die sachgerechte Durchführung einer Orientierungsphase von den betroffenen Fakultäten bzw. Fachbereichen einen hohen organisatorischen Aufwand und von den betroffenen Hochschullehrenden einen hohen persönlichen Einsatz in der Betreuung von Studienanfängern. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, die Einrichtung von Orientierungsphasen in den Hochschulen durch finanzielle Anreize im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe und der leistungsorientierten Professorenbesoldung zu fördern.

Anhänge

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>	
Anhang 1	Geschichte des Hochschulzugangs in Deutschland	64
Anhang 2	Rechtslage und -entwicklung seit 1972, ZVS-Verfahren	72
Anhang 3	Eignungsfeststellung: Begriffe, Kriterien, Verfahren	86
Anhang 4	Internationale Vergleichsmodelle	102
Anhang 5	Tabellen	121

Anhang 1 Geschichte des Hochschulzugangs in Deutschland

Dass der Besuch des Gymnasiums und das Absolvieren des Abiturs Voraussetzungen für den Hochschulzugang sind und somit das Gymnasium eine studienvorbereitende Rolle wahrnimmt, ist eine Erscheinung der Neuzeit. Bevor Ende des 18. Jahrhunderts in Preußen eine Reifeprüfung als Schulabschluss eingeführt wurde, hatte es in den deutschen Staaten verschiedene andere Möglichkeiten und Beschränkungen des Zugangs zu Universitäten gegeben. Im Folgenden soll die Geschichte der Hochschulen und Schulen in Deutschland und ihrer Beziehungen zueinander bis zu der Zäsur beschrieben werden, die das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Numerus Clausus vom 12. Juli 1972 bedeutete.

Ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhundert entstanden in Deutschland die ersten Universitäten als neue Bildungsinstitutionen neben den kirchlichen Lateinschulen (ab der Karolingerzeit, 7. Jahrhundert) und den Lateinschulen in städtischer Trägerschaft (ab 13. Jahrhundert). Schulen und Universitäten waren voneinander unabhängig und nahmen zum Teil überschneidende Aufgaben wahr, besaßen aber verschiedene Wirksamkeit und unterschiedlichen Rechtsstatus: Während die Schulen regionale oder lokale Einrichtungen („studium particulare“) ohne korporative Rechte waren, stellten die in Deutschland ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhundert entstehenden Universitäten „genossenschaftliche Personenverbände mit hoher korporativer Autonomie“¹⁰⁹ dar, deren Studien („studium generale“) überregionale Bedeutung hatten und deren Abschlüsse¹¹⁰ überall in der abendländischen Welt galten. Von der Vorbildung abhängige Zugangsregelungen für die Universitäten bestanden nicht; die Zugangsmöglichkeiten waren allerdings durch verschiedene (z. B. ständische, geschlechtsspezifische, religiöse und finanzielle) Barrieren eingeschränkt. Die Hochschulen sorgten in jener Zeit selbst für die notwendige Vorbildung ihrer Studenten: Angehende Studenten mussten zunächst die „Artistenfakultät“ (d. i. die Fakultät der

¹⁰⁹ Vgl. Wolter, A.: „Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität“, Oldenburger Universitätsrede Nr. 95, Oldenburg 1997, S. 20. Der Begriff *universitas* bezeichnete in der damaligen Rechtssprache eine Korporation, Zunft oder Gilde. Vgl. Boockmann, H.: „Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität“, Berlin 1999, S. 14.

¹¹⁰ Zwischenprüfung: Bakkalaureus; Abschlussexamen in der Artistenfakultät: Magister; Abschluss in den höheren Fakultäten: Doktor. Boockmann (wie vor. Anm.), S. 60.

artes liberales)¹¹¹ absolvieren, bevor sie in eine der „höheren“ Fakultäten (Theologie, Recht, Medizin) wechseln konnten.

Im Zuge der Reformation wich in den protestantischen Territorien das unstrukturierte, korporativ organisierte Bildungssystem allmählich einem staatlichen Bildungssystem. Unter der Bezeichnung „Gymnasium“ oder „Gelehrtenschule“ entstand in den protestantischen Territorialstaaten im 16. Jahrhundert eine Schulform, die „den Schulbesuch fördern und durch Rekrutierung geeigneter Schüler auf das Studium an einer ... Landesuniversität und den anschließenden Eintritt in den Landesdienst oder einen anderen gelehrten Beruf vorbereiten“ sollte.¹¹² Mit einer wachsenden Zahl an Schulen in den Städten wurde ein Schulbesuch vor der Studienaufnahme üblich. Auch die katholischen Länder vollzogen diese Entwicklung nach. Bei der Schulform Gymnasium handelte sich damals um „eine Art Hybrideinrichtung, die zum Teil eine schulische Grundbildung, zum Teil weiterführende akademische Studien bis in die Fakultätsstudien hinein anbot.“¹¹³ Umgekehrt nahmen die Universitäten – da die Artistenfakultäten mittlerweile ihre propädeutischen Funktionen aufgegeben und sich zu Philosophischen Fakultäten entwickelt hatten – auch schulische Elemente in ihren Lehrplan auf: An vielen protestantischen Universitäten wurden internatsartige Einrichtungen („Pädagogien“) zur Vorbereitung auf das Studium eingerichtet.

Die Rückständigkeit vieler Schulen machte Ende des 18. Jahrhunderts eine Reform dringend erforderlich. Am 23. Dezember 1788 führte Preußen als erstes deutsches Land das Abitur ein; das Recht zur Abnahme der Reifeprüfung wurde nämlich nur den leistungsfähigeren Schulen zugesprochen, die ab 1812 einheitlich als Gymnasien bezeichnet wurden.

Der neue Schulabschluss war zunächst noch nicht Voraussetzung für den Zugang zu Universitäten, sondern war nur für diejenigen obligatorisch, die eine Studienförderung benötigten. Wer keinen Schulabschluss vorweisen konnte, weil er Privatunterricht erhalten oder eine private Gelehrtenschule absolviert hatte, musste eine relativ unverbindliche Aufnahmeprüfung an der Universität bestehen, die mit einem Zeugnis der Reife oder der Unreife abschloss; eine Bescheinigung der Unreife schloss trotz-

¹¹¹ Grammatik, Rhetorik, Logik oder Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie.

¹¹² Boockmann (wie Anm. 109 auf S. 64), S. 25f.

¹¹³ Ebd., S. 27.

dem nicht von der Studienaufnahme aus, sondern verhinderte nur eine Studienförderung.¹¹⁴

Die Verbindung zwischen Abitur und Hochschulzugang wurde erst durch die Reifeprüfungsverordnungen aus den Jahren 1812 und 1834 hergestellt. 1812 wurden vor allem das Prüfungsverfahren und die Prüfungsanforderungen des Abiturs normiert. 1834 wurde ein „Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler“ erlassen, das endgültig die Möglichkeit zum Hochschulzugang vom Absolvieren einer schulischen Maturitätsprüfung abhängig machte. Privat unterrichtete Schüler mussten von da an ein Externenabitur an einem anerkannten Gymnasium ablegen. Der Lehrplan und die Unterrichtsorganisation der Gymnasien wurden an der neuen Funktion einer Reifeprüfung ausgerichtet. Die Maturitätsprüfung galt „gleichsam als Eingangspforte zu den gelehrten Berufen und zum Staatsdienst“.¹¹⁵

Der preußische Weg wurde von anderen Staaten nachgeahmt. 1834 kam es zu einer frühen Form des Kulturföderalismus: Die deutschen Territorialstaaten trafen eine erste Vereinbarung über die Einführung und wechselseitige Anerkennung der Reifeprüfung.

Die Vorbereitung auf das Studium wurde nunmehr zur Hauptaufgabe der Gymnasien, die ihre Aufgaben einer allgemeinen Bildung für diejenigen, die kein Studium anstrebten, an andere Schulen abgaben. Das Recht, das Abitur zu vergeben, besaßen zunächst nur die humanistischen Gymnasien. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik bildeten sich rund zwanzig neue Formen des Gymnasiums heraus (z. B. Realgymnasien, Oberrealschulen, Reformgymnasien, Lyzeen), die ebenfalls nach und nach die Abiturberechtigung erhielten und jeweils eigene Reifeprüfungsprofile entwickelten.

Im Jahr 1920 wurde die obligatorische vierjährige Grundschule eingeführt; bis dahin hatten die Gymnasien eigene dreijährige Vorschulen, die mit Einrichtung der Grundschulen abgeschafft wurden.

¹¹⁴ Auch die Immatrikulation am Studienbeginn diente nicht dem Nachweis der notwendigen Studientoraussetzungen, sondern hatte „zunächst nur die Bedeutung eines Rechtsaktes der Inkorporation, d.h. des Eintritts in eine ständische Körperschaft, durch den man die Rechte und Pflichten eines Mitglieds dieser Korporation erwarb.“ Vgl. Wolter, A.: „Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988)“, Oldenburger Universitätsreden Nr. 28, Oldenburg 1989, S. 13.

¹¹⁵ Wolter (wie Anm. 109 auf S. 64), S. 37.

Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde das höhere Schulwesen neu geordnet und die Vielfalt der Schultypen auf die Oberschule für Mädchen mit einem hauswirtschaftlichen und einem sprachlichen Zweig in der Oberstufe, die Oberschule für Jungen mit einem sprachlichen und einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig in der Oberstufe, das humanistische Gymnasium (für Jungen) und die Aufbauschulen beschränkt. Abitur und Hochschulreife wurden voneinander durch die Einführung von Zulassungsquoten¹¹⁶ und von Höchstzahlen für Abiturienten mit Studienberechtigung getrennt.

Nach der Gründung der Bundesrepublik sollte der erneut beginnenden Vielfalt der Schulangebote durch das Düsseldorfer Abkommen zur Vereinheitlichung des Schulwesens (1955) Einhalt geboten werden; es beschränkte die verschiedenen Formen des Gymnasiums auf die drei Typen altsprachlich, neusprachlich und mathematisch-naturwissenschaftlich. Dennoch bildeten sich weiterhin Spezialformen des Gymnasiums aus, was zu einer intensiven Diskussion („Tutzinger Gespräche“) über inhaltliche Anforderungen an Studienanfänger führte. 1958 wurde der „Tutzinger Maturitätskatalog“ (1958) aufgestellt, in dem „die Allgemeine Hochschulreife als eine grundlegende Geistesbildung (Sachgebiete der Ausbildung: Sprache, christliche Glaubenswelt, philosophisch-wissenschaftliches Problembewusstsein etc.) und als Studierfähigkeit des Schülers (philosophische Reflexion, Verstehensfähigkeit, Problembewusstsein)“ definiert wurde.¹¹⁷

Das bundesdeutsche Bildungssystem wurde in den Folgejahren weiter ausgebaut. Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 sah eine Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe vor. 1964 wurden durch das Hamburger Abkommen verschiedene Spezialformen des Gymnasiums zugelassen. Die Oberstufenreform von 1972 legte eine generelle Umgestaltung der Oberstufe durch Einführung eines Kurssystems, von Pflicht- und Wahlbereichen etc. fest. Sie hatte zum Ziel, „Vorbildung und Hochschulreife bei ständig ausufernden Zugangsberechtigungen und Schultypen möglichst einheitlich zu gestalten und die Diskrepan-

¹¹⁶ Z. B. für Frauen und Juden; letztere wurden schließlich ganz vom Studium ausgeschlossen.

¹¹⁷ Vgl. Pullmann, M.: „Hintergründe und Entwicklung des Lehramts“, Das erste Heft der Infogruppe Lehramt, <http://www.geo.uni-bonn.de/members/pullmann/germanistik/fachschaft/archiv/infoheft/1998-04/hintergruende.shtml>, Stand: 13.05.2000.

zen zwischen dem Lehr- und Lernsystem der Universität und dem des Gymnasiums zu verringern.“¹¹⁸

Inzwischen hatte in der Bundesrepublik Deutschland, begünstigt durch das Wirtschaftswachstum und den dadurch steigenden Bedarf an wissenschaftlich ausgebildetem Personal, ein starker Bildungsboom eingesetzt. Die Zulassung von Studierenden zum Hochschulstudium war nach Ende des Zweiten Weltkrieges lange Zeit der Autonomie der Hochschulen überlassen worden, die auf Grund ihrer Satzungsgewalt Bewerber aufnehmen oder ablehnen konnten.¹¹⁹ Die Zahl der Abiturienten, die seit dem 19. Jahrhundert (ca. 1.000–1.800 Abiturienten) kontinuierlich angestiegen war, betrug 1960 ca. 56.000 und 1972 erstmals mehr als 100.000.¹²⁰ Der Ausbau der Hochschulen konnte mit den wachsenden Studentenzahlen nicht Schritt halten. Verschiedene Hochschulen führten daher für besonders gefragte Fächer einen Numerus Clausus ein, obwohl die gesetzlichen Grundlagen dafür noch fehlten; an allen Hochschulen wurden Zulassungsbeschränkungen für das Fach Humanmedizin auf Grund knapper Ausbildungskapazitäten erlassen.¹²¹

Die Westdeutsche Rektorenkonferenz gründete Anfang 1967 eine zentrale Registrierstelle, um die eingehenden Studienbewerbungen für die Fächer Humanmedizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Pharmazie, Architektur, Psychologie, Biologie und Chemie zu koordinieren und die Entscheidungen der Hochschulen vorzubereiten. Die Vielfalt der unterschiedlichen Richtlinien der Länder für die Hochschulzulassung sowie der unterschiedlichen Termine behinderte das Zulassungsverfahren jedoch erheblich.¹²²

Von der Ständigen Konferenz der Kultusminister in den Jahren 1968 und 1970 wurde eine Vereinheitlichung der verschiedenen Zulassungsbeschränkungen empfohlen

¹¹⁸ Wolter (wie Anm. 114 auf S. 66), S. 36.

¹¹⁹ Hailbronner, K.: „Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen“, Gutachten für das Centrum für Hochschulentwicklung. Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 7, Juni 1995, S. 3.

¹²⁰ Vgl. Wolter (wie Anm. 114 auf S. 66), S. 39.

¹²¹ Der Wissenschaftsrat bezifferte im Jahr 1968 die Ausbildungskapazitäten der 20 medizinische Forschungs- und Ausbildungsstätten auf 1.760 Studienanfänger pro Jahr, den jährlichen Bedarf zur Gewährleistung einer hinreichenden ärztlichen Versorgung aber auf 5.000 Studienplätze für Anfänger pro Jahr. Vgl. Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau der medizinischen Forschungs- und Ausbildungsstätten“, Köln 1968, S. 101.

¹²² BVerfGE 33, 303 (1972), S. 308.

(„Richtlinien für die Zulassung von Studienanfängern in Fachrichtungen mit Zulassungsbeschränkungen an den Hochschulen“); danach sollten bis zu 10 % der Studienplätze nach Härtegesichtspunkten und an Ausländer vergeben werden, während die übrigen Studienplätze zu 60 % nach dem Leistungsprinzip und zu 40 % nach dem Jahrgangsprinzip zugeteilt werden sollten.¹²³ Diese Empfehlungen wurden auch grundsätzlich befolgt, doch wurde die Regelung bezüglich der Hochschulzulassung in den Hochschulgesetzen, die die meisten Bundesländer seit 1968 erlassen hatten, häufig den Exekutivorganen des Landes oder den Hochschulen übertragen, die unterschiedliche Berechnungsarten für Abiturnoten und abweichende Vergünstigungen im Rahmen des Leistungs- und des Jahrgangsprinzips einführten. Die Zahl der Ablehnungen von Bewerbern um ein Studium der Humanmedizin stieg von ca. 50 % im Sommersemester 1967 auf über 70 % im Wintersemester 1970/71. Diese Praxis hatte eine steigende Zahl von Prozessen zur Folge.¹²⁴

Der Bund, der im Rahmen der Finanzreform durch Grundgesetzänderungen in den Jahren 1969 und 1970 das Recht auf den Erlass von Rahmenvorschriften über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens erhalten hatte (Art. 75 Abs. 1 Nr. 1a GG), sprach sich für eine dauerhafte Beseitigung des Numerus Clausus und bis dahin für auf ein Jahr befristete Zulassungsbeschränkungen aus und plante eine umfassende Bildungsreform, die u. a. zur Überwindung des Numerus Clausus beitragen sollte.¹²⁵

Mit der Einrichtung der Fachhochschulen Ende der sechziger Jahre wurde auch der Zugang zu Hochschulen dieser Prägung regelungsbedürftig. Als Zugangsvoraussetzung wurde der Nachweis der allgemeinen, der fachgebundenen oder der Fachhochschulreife bzw. einer sonstigen als gleichwertig anerkannten Vorbildung festgelegt. Im Laufe der Zeit hat sich die Anzahl der Bildungswege, auf denen die Berechti-

¹²³ BVerfGE 33, 303 (1972), S. 307 f.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Maßnahmen im Rahmen dieser Bildungsreform waren das Hochschulbauförderungsgesetz aus dem Jahr 1969, die Einrichtung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Jahr 1970 sowie das Hochschulstatistikgesetz und das Graduiertenförderungsgesetz, beide 1971; vgl. BVerfGE 33, 303 (1972), S. 308 f.

gung zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums erworben werden kann, erheblich ausdifferenziert und erweitert.¹²⁶

1972 befasste sich das Bundesverfassungsgericht aufgrund von Klagen gegen das hamburgische Universitätsgesetz vom 25. April 1969 und gegen das bayerische Zulassungsgesetz vom 8. Juli 1970 mit der Frage des Hochschulzugangs und erließ am 18. Juli 1972 ein Urteil, das die Form des Hochschulzugangs grundlegend geprägt hat und bis heute prägt. Zulassungsbeschränkungen und die zentrale Vergabe von Studienplätzen sind seither geltende Praxis.

Hochschulzugang in der DDR¹²⁷

Im Bildungssystem der DDR war ebenfalls ein Abitur als Abschlussprüfung und Zeugnis der Hochschulreife erforderlich, das zur Bewerbung um ein Hochschulstudium, aber nicht zur tatsächlichen Zulassung zum Hochschulstudium oder zur freien Fachwahl berechtigte. Das Abitur konnte absolvieren, wer eine der zur Hochschulreife führenden Bildungseinrichtungen besuchte, vor allem die Erweiterte Oberschule (EOS) mit den Klassen 11 und 12.¹²⁸ Die fachgebundene Hochschulreife konnte an den Ingenieur- und Fachschulen oder in einer Sonderreifeprüfung an den Universitäten und Hochschulen nachgewiesen werden.

Die DDR verfügte über ein umfangreiches System der Berufsberatung und Berufslenkung, die bereits während der Schulzeit einsetzten; zur Berufsberatung gehörten auch die Studienaufklärung und Studienorientierung. Schon in der Unterstufe wurde mit Berufsaufklärung begonnen, während die Berufsorientierung und Berufslenkung in der Klasse 7 einsetzte und mit der bewussten Berufsentscheidung im Verlauf des 8., 10. oder 12. Schuljahres endete. Die Verantwortung für die Berufsberatung trugen die Direktoren und die Lehrer für Berufsberatung, d.h. Fachlehrer, die für die Organisation der Berufsberatung besonders qualifiziert wurden und eine Ermäßigung ihrer

¹²⁶ Vgl. Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen“, Köln 2002, S. 24 ff.; zu den rechtlichen Voraussetzungen Waldeyer: „Das Recht der Fachhochschulen“, in: Hailbronner/Geis, HRG, Bd. 2, Rdnr. 26 ff.

¹²⁷ Vgl. Zimmermann, Hartmut et al.: DDR Handbuch, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Bd. 1 und 2, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Köln 1985.

¹²⁸ Darüber hinaus auch Spezialschul- und Sonderschul-Klassen 11 und 12, die Abiturklassen der Berufsausbildung, die Abiturlehrgänge und die Sonderreife-Lehrgänge der Volkshochschulen sowie die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten der Bergakademie Freiberg und der Universität Halle Wittenberg.

Pflichtwochenstunden erhielten. Berufsberatung und Berufslenkung suchten Schüler für Berufe bzw. Ausbildungen zu interessieren, für die ein volkswirtschaftlicher Bedarf bestand.

Die Zulassung zum Studium erfolgte laut § 22 des Jugendgesetzes der DDR (1974) „nach den erforderlichen und gesellschaftlichen Leistungen in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der sozialistischen Gesellschaft“ und „unter Berücksichtigung der sozialen Struktur der Bevölkerung“, d. h. die soziale Struktur der Studentenschaft sollte der der Gesamtgesellschaft entsprechen.

Über die Zulassung zum Studium entschied die vom Rektor geleitete Zulassungskommission der jeweiligen Hochschule. In Fächern, in denen die Zahl der Bewerbungen die Zahl der Studienplätze überstieg, konnten zusätzliche Eignungsprüfungen durchgeführt werden. Dies galt auch für Fächer, die nicht dem im Rahmen des Fünfjahrplanes festgelegten Schwerpunktprogramm entsprachen; Ziel war es, in solchen Fällen durch eine Erschwerung der Bedingungen die Bewerber auf ein anderes Fach umzulenken. Nicht zugelassene Bewerber wurden auf die Möglichkeit hingewiesen, ein anderes Studienfach zu wählen oder einen Beruf zu ergreifen. Für technische, agrar- und wirtschaftswissenschaftliche, berufspädagogische und medizinische Fachrichtungen war ein Vorpraktikum nach dem Abitur obligatorisch.

Die Regelstudienzeit betrug in allen Fächern vier bis fünf Jahre, die einzuhalten waren. In dieser Zeit mussten ein Grundstudium und ein Fachstudium absolviert werden. Die Ausbildung im ersten Studienjahr knüpfte an die Lehrpläne der EOS an; in dieser Phase wurden vor allem Grundlagenkenntnisse vermittelt. Für Gruppen von rund 20 Studierenden wurde eine laufende Beratung und Anleitung durch wissenschaftliche Betreuer durchgeführt. Am Ende des ersten Studienjahres stand in den meisten Fächern ein erstes, etwa vierwöchiges Praktikum.

Anhang 2 Rechtslage und -entwicklung seit 1972, ZVS-Verfahren

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 18.7.1972 (BVerfGE 33, 303)

Das gegenwärtig geltende Hochschulzulassungsrecht ist im Wesentlichen zunächst nicht vom Gesetzgeber, sondern vom Bundesverfassungsgericht gestaltet worden. Anlässlich zweier Klagen auf Zulassung zum Medizinstudium an den Universitäten Hamburg und München wandten sich die zuständigen Verwaltungsgerichte an das Bundesverfassungsgericht mit der Bitte zu klären, ob die landesrechtlichen Vorschriften über Zulassungsbeschränkungen für das Hochschulstudium (Numerus Clausus) mit dem Grundgesetz vereinbar seien. Hierdurch wurde der durch eine Erschöpfung der gesamten Ausbildungskapazität verursachte absolute (= bundesweite) Numerus Clausus für Studienanfänger einer bestimmten Fachrichtung Gegenstand der verfassungsrechtlichen Nachprüfung. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts bildete die rechtliche Grundlage für das spätere Hochschulrahmengesetz, die Kapazitätsverordnung (KapVO), die Einrichtung der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) und die Etablierung des heutigen Zulassungsverfahrens einschließlich der Auswahlkriterien.

In seinem Urteil vom 18. Juli 1972 erklärte das Bundesverfassungsgericht, dass auf der Grundlage von Art. 12 GG jeder hochschulreife Staatsbürger Anspruch auf Zutritt zu einer staatlichen Bildungseinrichtung seiner Wahl habe.¹²⁹ Begründet wird dies zum Teil mit dem Recht des Bürgers auf Abwehr von Benachteiligungen durch den Staat, vor allem aber mit einem im Vergleich zur früheren Rechtsprechung neuen Aspekt, dem Recht auf Teilhabe an den vom Staat zur Verfügung gestellten Studienangeboten. Das Gericht legte dar, das Grundgesetz statuiere eine Wertordnung, die eine grundrechtliche Verbürgung der Teilhabe an staatlichen Leistungen vorsehe. Die Berufsfreiheit bedeute Freiheit von Zwängen oder Verboten im Zusammenhang mit Wahl und Ausübung des Berufes. Dies bedeute, dass der Zugang zu Ausbildungseinrichtungen frei sein müsse, denn das Freiheitsrecht wäre ohne die tatsächliche Voraussetzung, es in Anspruch nehmen zu können, wertlos.¹³⁰

¹²⁹ BVerfGE 33, 303 (1972), S. 331.

¹³⁰ Ebd., S. 330.

Aus dem Gleichheitssatz und dem Sozialstaatsprinzip ergäben sich Ansprüche des Bürgers auf Zutritt zu den Ausbildungseinrichtungen, vor allem, wenn der Staat - wie im Bereich des Hochschulwesens – ein faktisches, nicht beliebig aufgebbares Monopol für sich in Anspruch genommen habe und wenn – wie im Bereich der Ausbildung zu akademischen Berufen – die Beteiligung an staatlichen Leistungen zugleich notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung von Grundrechten (d. h. freie Berufswahl) sei.¹³¹

Das Teilhaberecht stehe allerdings unter dem Vorbehalt des Möglichen und sei regelungsbedürftig. Ein unbegrenztes subjektives Anspruchsdenken (d. h. Anspruch jedes Bewerbers zu jeder Zeit auf den von ihm gewünschten Studienplatz) auf Kosten der Allgemeinheit sei unvereinbar mit dem Sozialstaatsgedanken, da es dem Gebot sozialer Gerechtigkeit zuwiderlaufen würde, die nur begrenzt verfügbaren öffentlichen Mittel unter Vernachlässigung anderer wichtiger Gemeinschaftsbelange bevorzugt einem privilegierten Teil der Bevölkerung zugute kommen zu lassen.¹³² Im Zusammenhang mit der strittigen Bevorzugung von Landeskindern, die das bayerische Hochschulgesetz vorsah, erklärte das Bundesverfassungsgericht, das Recht zur freien Wahl der Studienstätte korrespondiere mit dem durch Wissenschaftspluralismus charakterisierten Lernangebot in einer für verschiedene Auffassungen und Schulrichtungen offenen freiheitlichen Gesellschaft und dürfe daher gegenüber anderen Gesichtspunkten nicht gänzlich vernachlässigt werden.¹³³

Die Einschränkungen des Zulassungsrechts seien nur durch ein Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes verfassungsrechtlich statthaft. Der Zugang zu den Ausbildungsstätten dürfe nur unter strengen formal- und materiellrechtlichen Voraussetzungen beschränkt werden, d. h. ein absoluter Numerus Clausus sei nur verfassungsmäßig,

- wenn er in den Grenzen des unbedingt Erforderlichen unter erschöpfender Nutzung der vorhandenen, mit öffentlichen Mitteln geschaffenen Ausbildungskapazitäten angeordnet werde und wenn

¹³¹ Ebd., S. 331 f.

¹³² Ebd., S. 334 f.

¹³³ Ebd., S. 353 f.

- Auswahl und Verteilung nach sachgerechten Kriterien mit einer Chance für jeden an sich hochschulreifen Bewerber und unter möglicher Berücksichtigung der individuellen Wahl des Ausbildungsortes erfolgten.

In diesem Zusammenhang äußerte sich das Bundesverfassungsgericht auch zum Thema Kapazitätsermittlung, deren Art und Weise zum Kern des Zulassungswesens gehöre; daher falle auch die Festlegung objektiver, nachvollziehbarer Kriterien für die Kapazitätsermittlung an sich in den Verantwortungsbereich des Gesetzgebers. Da hierfür materiell-rechtliche Normen festgelegt werden müssten, die in den Grundrechtsschutz eingriffen, sei es notwendig, dass durch ein formalisiertes, gerichtlich kontrollierbares Verfahren für eine Prüfung der wesentlichen Entscheidungsfaktoren und eine wirkliche Erreichung der mit der Norm angestrebten Ziele gesorgt werde.¹³⁴

Neben der Kapazitätsermittlung gehöre auch die Regelung über die Auswahl der Bewerber zum Kern des Zulassungswesens. Aus einem Kreis prinzipiell gleichberechtigter hochschulreifer Anwärter sei auszuwählen, wer durch Zulassung privilegiert und wer abgewiesen und damit am Ausbildungsbeginn, möglicherweise sogar an der Wahl eines bestimmten Berufs gehindert werde. Die Regelung müsse frei von Willkür sein und jedem zulassungsberechtigten Bewerber eine Chance lassen; die Verantwortlichen müssten sich in steter Orientierung am Gerechtigkeitsgedanken um eine auch für den Benachteiligten zumutbare Auswahl bemühen. Formalrechtlich sei es Sache des Gesetzgebers, die Art der anzuwendenden Auswahlkriterien und deren Rangverhältnis untereinander selbst festzulegen, statt andere (z. B. Universitäten) zu ermächtigen.¹³⁵

Im Zusammenhang mit der Prüfung des bayerischen Hochschulgesetzes äußerte sich das Bundesverfassungsgericht auch zur Frage der drei Auswahlkriterien Leistungsprinzip, Jahrgangsprinzip und Bereitstellung eines Teils der Studienplätze für soziale Härtefälle und für Ausländer. Es sprach sich im Fall des absoluten Numerus Clausus für eine kumulative Anwendung der verschiedenen Auswahlkriterien aus (wie sie das bayerische Zulassungsgesetz vorsah), weil nur dann jeder Bewerber, der die subjektiven Immatrikulationsvoraussetzungen erfülle, eine Zulassungschance

¹³⁴ Ebd., S. 341.

¹³⁵ Ebd., S. 345 f.

behalte.¹³⁶ Zur Frage des Leistungsprinzips führte das Bundesverfassungsgericht aus, es sei sachgemäß, dass die Zulassung bevorzugt nach dem Grad der Eignung erfolge, insbesondere, wenn die Eignung durch außerordentliche Leistungen zuverlässig nachgewiesen werde. Bedenken habe das Gericht lediglich dann, „wenn der Grad der Eignung auch im übrigen stets nach dem Abiturzeugnis bestimmt wird, von dem dann nicht nur allgemein die Hochschulreife, sondern auch die bevorzugte Auswahl aus dem Kreis der hochschulreifen Bewerber abhängig wird.“ Die Entscheidung über Zulassung oder Ablehnung dürfe nicht undifferenziert von der Gesamtdurchschnittsnote der Reifeprüfung abhängig gemacht werden. Zumindest müssten Leistungen, die in einem engen Zusammenhang mit dem gewählten Studium stünden, besonders bewertet werden. Ob dies eine verfassungsrechtliche Pflicht darstelle, bedürfe in diesem Zusammenhang allerdings keiner abschließenden Prüfung.¹³⁷

Absolute Zulassungsbeschränkungen hätten zur Folge, dass der Ausgleich zwischen den Universitäten sowie die Auswahl und Verteilung der Zuzulassenden zu einer bundesweiten Aufgabe würden. Das Problem der Mehrfachbewerbungen erschwere dabei einen effektiven Rechtsschutz in hohem Maße. Das Bundesverfassungsgericht erkannte daher weitgehend an, dass im Fall eines absoluten Numerus Clausus die Verteilung aller freien Studienplätze durch eine überregionale Stelle möglichst unter Anwendung einheitlicher Auswahlkriterien und durch ausreichend begründete, auch im Fall von Mehrfachbewerbungen einheitlich anfechtbare Bescheide erfolgen müsse. Dies wäre in erster Linie Sache des Bundes; wenn er die Aufgabe nicht übernehme, sollten die Länder – etwa durch Abschluss von Staatsverträgen – ihrer Mitverantwortung für eine kooperative Verwirklichung des Grundrechtsschutzes gerecht werden. Wenn es um den Grundrechtsschutz des Staatsbürgers gehe, der sowohl dem Bundes- wie dem Landesrecht unterstehe, müssten Bund und Länder sich als Einheit behandeln lassen und gemeinsame Verantwortung übernehmen.¹³⁸

Der Erste Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen aus dem Jahre 1972

Die Gesetzgeber der Länder reagierten umgehend auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts. Da das Hochschulrahmengesetz des Bundes, das eine einheitliche

¹³⁶ Ebd., S. 350.

¹³⁷ Ebd., S. 349.

¹³⁸ Ebd., S. 356 ff.

Neuregelung des Zulassungswesens herbeiführen sollte, zunächst nicht zustande kam, schlossen die Länder am 20. Oktober 1972 einen Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen, der nach Zustimmung aller Länderparlamente am 1. Mai 1973 in Kraft trat. Insbesondere wurde eine Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen in zulassungsbeschränkten Fächern mit Sitz in Dortmund errichtet, die ab dem Wintersemester 1973/74 folgende Vergabeverfahren durchführte:¹³⁹

- ein Ortsverteilungsverfahren in Fächern, in denen zwar an den meisten, aber nicht an allen Hochschulen Zulassungsbeschränkungen bestanden;
- ein Auswahl- und Verteilungsverfahren in Fächern, in denen die Zahl der Bewerber die Gesamtzahl der an allen Hochschulen festgesetzten Höchstzahlen überstieg.

Es wurde festgelegt, dass zu 15 % für Bewerber, für die eine Versagung der Zulassung eine außergewöhnliche Härte bedeuten würde, sowie zu 8 % für ausländische und staatenlose Bewerber vorab Studienplätze vorbehalten werden sollten. Als Kriterien für die Vergabe der übrigen Studienplätze galten

1. die Qualifikation der Bewerber für das gewählte Studium. Die Anlage zum Staatsvertrag und später die Vergabeverordnung legten fest, 60 % der Studienplätze sollten nach Abzug von Sonderquoten nach der Leistungsliste vergeben werden, und die Zulassung nach der Leistungsliste solle sich grundsätzlich nach der Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung richten. Unterschiede in den Notendurchschnitten der Länder seien durch ein „Bonus-Malus-System“¹⁴⁰ auszugleichen. Eine besondere Gewichtung von Fächern, die in engem Zusammenhang mit dem angestrebten Studium stehen, war nicht vorgesehen. Bewerber, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nach Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung erworben hatten, sollten einen chancenverbessernden Bonus von 0,5 erhalten.

¹³⁹ Vgl. BVerfGE 43, S. 291.

¹⁴⁰ Bei der Auswahl der Bewerber für überfüllte Studiengänge sollten die Durchschnittsnoten der Reifezeugnisse um einen „malus“ verschlechtert werden, wenn die Durchschnittsnote des Landes, in dem der Bewerber seine Reifeprüfung abgelegt hat, die Gesamtdurchschnittsnote aller Länder überschreite (Art.11 Abs.8 des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen).

2. die Zeitdauer, die seit dem Erwerb der Berechtigung für das gewählte Studium verstrichen war (Wartezeit), wobei die Berechtigung nicht älter als acht Jahre sein sollte. Laut Anlage zum Staatsvertrag und Vergabeverordnung sollten 40 % der Studienplätze nach der Warteliste vergeben werden.

Das erste Hochschulrahmengesetz (1976)

Der Bund hatte im Jahr 1969 infolge einer Grundgesetzänderung die Gesetzgebungskompetenz für Rahmenvorschriften über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens erhalten. Hintergrund hierfür war eine sich abzeichnende Auseinanderentwicklung des Hochschulwesens, die die Freizügigkeit von Hochschullehrern und Studierenden sowie die gegenseitige Anerkennung von Studien und Abschlüssen gefährdete. Nach fünfjährigen Beratungen verabschiedeten Bundestag und Bundesrat im Dezember 1975 das erste Hochschulrahmengesetz,¹⁴¹ das die Vorschriften des ersten Staatsvertrags ersetzte.

Die §§ 27–35 des Gesetzes sind seitdem der Zulassung zum Studium gewidmet. Wie der Staatsvertrag, so sieht auch das HRG in zulassungsbeschränkten Fächern eine zentrale Vergabe von Studienplätzen durch die von den Ländern errichtete Zentralstelle vor, wenn die Gesamtzahl der Studienplätze an allen staatlichen Hochschulen nicht zur Zulassung aller Bewerber ausreicht. Im Gesetzestext heißt es, bis zu drei Zehnteln der Studienplätze seien vorzubehalten für soziale Härtefälle, ausländische und staatenlose Bewerber sowie eine Reihe von anderen Bewerbern mit besonderen Voraussetzungen.¹⁴² Zur Vergabe der verbleibenden Studienplätze schreibt das HRG ebenso wie der Staatsvertrag vor, sie sollten überwiegend nach dem Grad der Qualifikation für das gewählte Studium oder nach der Dauer der Zeit seit dem Erwerb der Qualifikation vergeben werden.

¹⁴¹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulrahmengesetz, Januar 1976, S. 3.

¹⁴² Bewerber, die sich verpflichtet hätten, ihren Beruf in Bereichen besonderen öffentlichen Bedarfs auszuüben; Bewerber, die in einem anderen noch nicht abgeschlossenen Studiengang oder sonstigen gleichwertigen Ausbildungsgängen nach Landesrecht die Qualifikation für das gewählte Studium erworben hätten; ihre Auswahl solle nach dem Grad der Qualifikation erfolgen; Bewerber, die bereits ein Studium in einem anderen Studiengang abgeschlossen hätten, wenn der Studiengang, für den sie sich bewerben würden, eine sinnvolle Ergänzung ihres früheren Studiums darstelle; ihre Auswahl solle nach den Prüfungsergebnissen des Erststudiums sowie nach den für die Bewerbung für ein weiteres Studium maßgeblichen Gründen erfolgen.

Anders als im Staatsvertrag sollten laut HRG beim Qualifikationskriterium Leistungen, die über die Eignung für den jeweiligen Studiengang besonderen Aufschluss geben könnten, gewichtet werden. Die umstrittene Bonus-Malus-Regelung wurde durch eine Landesquoten-Regelung ersetzt: Im Gesetz wird ausgeführt, solange die Vergleichbarkeit der Länder untereinander nicht gewährleistet sei, müssten für die Auswahl der Studienbewerber Landesquoten gebildet werden, wobei sich die Quote eines Landes zu einem Drittel aus seinem Anteil an der Gesamtzahl der Bewerber für den betreffenden Studiengang und aus zwei Dritteln an seinem Anteil an der Gesamtzahl der Achtzehn- bis unter Einundzwanzigjährigen bemesse.¹⁴³

Neu kam hinzu, dass bei der Vergabe der Studienplätze nach Wartezeit eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit berücksichtigt und ein außerhalb der Hochschule erlangter berufsqualifizierender Abschluss als Vergünstigung besonders bewertet werden könne. Dagegen sollten Zeiten eines Parkstudiums nicht mehr auf die Wartezeit angerechnet werden können. Eine über acht Jahre hinausgehende Wartezeit solle unberücksichtigt bleiben, aber nicht mehr zum Ausschluss aus dem Verfahren führen.

Als weitere Neuerung führte das HRG auch das „Besondere Auswahlverfahren“ (§ 33) für solche Studiengänge ein, in denen die Auswahl nach der Qualifikationsliste zu unverträglich hohen Anforderungen an den Grad der Qualifikation führen würde oder die Auswahl nach der Warteliste den Studienbeginn für einen unverhältnismäßig großen Teil der Bewerber unangemessen verzögern würde. Bei diesem Verfahren entfiel eine Zulassung nach Wartezeit. Als Auswahlkriterien galten zum einen die Noten der Hochschulzugangsberechtigung und zum anderen die Leistungen, die die Bewerber im Rahmen eines sogenannten Feststellungsverfahrens erbrachten. In diesem Verfahren sollten grundsätzlich nicht die Kenntnisse festgestellt werden, die der jeweilige Bewerber bereits durch die Hochschulzugangsberechtigung erbracht hatte, sondern es sollte ihm Gelegenheit gegeben werden, nicht ausgewiesene Fähigkeiten und Kenntnisse nachzuweisen, die für den Studienerfolg von Bedeutung sein könnten. Zu diesem Zweck könnten entsprechende Testverfahren durchgeführt

¹⁴³ Für die Länder Berlin, Bremen und Hamburg sollten die sich nach dieser Formel ergebenden Quoten um drei Zehntel erhöhen.

und auf das Studium ausgerichtete, mit Leistungsnachweisen verbundene praktische Tätigkeiten bewertet werden.

Mit dem zweiten Staatsvertrag vom 23. Juni 1978 übernahmen die Länder das Recht des Hochschulrahmengesetzes; die darauf beruhende Vergabeverordnung wurde im Frühjahr 1980 mit gleichem Text in allen Ländern verkündet und galt ab dem Studienjahr 1980/81.¹⁴⁴

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 8.2.1977 (BVerfGE 43, 291)

1977 erging ein weiteres Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Thema Numerus Clausus.¹⁴⁵ Inzwischen war die Zahl der Abiturienten und der Studienanfänger trotz Numerus Clausus und zentraler Vergabe von Studienplätzen stark gestiegen, während das Angebot an Studienplätzen weit hinter der Nachfrage zurückgeblieben war. Immer mehr Studiengänge wurden zulassungsbeschränkt (1976: 27, davon 11 Fächer im Ortverteilungsverfahren). Die für die Zulassung erforderlichen Durchschnittsnoten und Wartezeiten stiegen auf unzumutbare Höhe an. Das Bundesverfassungsgericht entschied daher, dass die Auswahlregelungen für zulassungsbeschränkte Studiengänge jedem Zulassungsberechtigten eine Chance lassen müssten. Die Vergabe freier Studienplätze nach Durchschnittsnoten und Wartezeit sei in Numerus-Clausus-Fächern mit hohem Bewerberüberhang daher beschleunigt durch ein anderes Auswahlverfahren zu ersetzen.

Infolge dieses Urteils wurde ein neuer Test für medizinische Studiengänge (TMS) eingeführt, der zusammen mit der Durchschnittsnote des Abiturs als Hauptkriterium für die Vergabe der medizinischen Studienplätze galt. 45 % der medizinischen Studienplätze wurden aufgrund der Kombination von Durchschnittsnote und Testergebnis, 10 % für die Auswahl nur nach dem Testergebnis, 20 % für die Auswahl nach Wartezeit und 15 % von den Hochschulen selbst nach dem Ergebnis eines Auswahlgesprächs vergeben.

¹⁴⁴ Bahro, H./Berlin, H./Hübentahl, H.-M.: „Hochschulzulassungsrecht. Kommentar“, Köln u.a. ³1994, S. 2.

¹⁴⁵ Die Ausführungen sind dem Gutachten für das Land Baden-Württemberg entnommen: Hailbronner, K.: „Zentrale Vergabe von Studienplätzen und erweiterte Rechte der Hochschulen zur Auswahl ihrer Studentinnen und Studenten“ (Typoskript), S. 23 ff.

Des Weiteren überprüfte das Bundesverfassungsgericht in seinem zweiten Numerus-Clausus-Urteil, ob das Auswahlssystem als solches unter Berücksichtigung seiner Auswirkungen und der inzwischen eingetretenen Entwicklungen noch den verfassungsrechtlichen Anforderungen genüge. Es kam, wie bereits in seinem ersten Urteil, zu dem Schluss, dass sich ein absoluter Numerus Clausus am Rande des „verfassungsrechtlich Hinnehmbaren“ bewege. Das Gericht bekräftigte, der Grundsatz, dass jeder hochschulreife Staatsbürger ein Recht auf Zulassung zum Studium seiner Wahl habe, beruhe „auf der hohen Bedeutung freier Berufsentscheidungen für eine eigenverantwortliche Lebensführung in einem freiheitlichen Gemeinwesen“ und könne in seiner normativen Geltung nicht von dem geringeren oder höheren Grad der Realisierungsmöglichkeiten abhängen. Gerade bei solchen Studiengängen, in denen wegen günstiger Berufsaussichten und eines starken Bewerberüberhangs die Realisierungsmöglichkeiten am geringsten seien, wirke sich die Ungleichbehandlung als Folge von Zulassungsbeschränkungen besonders krass aus, denn den zugelassenen Bewerbern werde über die kostspielige Ausbildung hinaus der Weg in eine vorteilhafte Berufsposition und damit diejenige Lebensgestaltung ermöglicht, die sie anstrebten, während den Abgewiesenen nicht nur die erstrebte Ausbildung verweigert, sondern ein Ausweichen auf andere, zumeist überfüllte Berufswege und ein Verdrängungswettbewerb mit anderen Jugendlichen abverlangt werde. Das Gericht forderte, dass einerseits der prinzipielle Ausschluss ganzer Gruppen geeigneter Bewerber durch starre und durch eigenes Zutun nicht mehr korrigierbare Grenzziehungen mit unvertretbar hohen Schwellen vermieden und andererseits für angemessene Ausgleichsmöglichkeiten Sorge getragen werden müsse. Der Verschärfung der Zulassungssituation solle bevorzugt durch kapazitätsverbessernde Maßnahmen begegnet werden.

Die Gesetze zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und weitere Staatsverträge

Das Hochschulrahmengesetz wurde in den 16 Jahren seines Bestehens sechsmal geändert; jeder Änderung des HRG folgte eine Änderung des Staatsvertrags der Länder und der darauf beruhenden Vergabeverordnung. Zu den wichtigsten Neuerungen gehört,

- dass auch Staatsangehörige eines anderen Mitgliedstaats der Europäischen Union Deutschen gleichgestellt sind, wenn die für das Studium erforderlichen Sprachkenntnisse nachgewiesen werden;
- dass in der beruflichen Bildung Qualifizierte den Nachweis der für das Studium erforderlichen Qualifikation nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise als durch eine studiumsvorbereitende Schulbildung erbringen können;
- dass das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und das Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt, studiengebührenfrei ist;
- dass auch im Bereich der Ortsverteilung des ZVS-Verfahrens eine „Leistungsquote“ eingeführt wurde;
- dass ein Teil der Studienplätze aufgrund des Ergebnisses eines von den Hochschulen durchzuführenden Auswahlverfahrens vergeben wird, wobei als Kriterien der Grad der Qualifikation, das Ergebnis eines von der Hochschule durchgeführten Gesprächs mit dem Bewerber, die Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit vor oder nach dem Erwerb der Qualifikation für das Hochschulstudium oder eine Kombination dieser verschiedenen Kriterien gelten.

*Gegenwärtige Situation*¹⁴⁶

Gemäß den geschilderten Rechtsvorschriften müssen sich Deutsche oder den deutschen Studienbewerbern gleichgestellte Ausländer/Staatenlose (EU-Bürger, Staatsangehörige von Vertragsstaaten des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum, Bildungsinländer) für in das zentrale Vergabeverfahren einbezogene Studiengänge bei der ZVS bewerben, während sich alle übrigen Ausländer und Staatenlose direkt bei der gewünschten Hochschule bewerben können. Daneben vergibt die ZVS auch Studienplätze für die Fachhochschulstudiengänge in Nordrhein-Westfalen und für eine Reihe von universitären Studiengängen in verschiedenen

¹⁴⁶ Das folgende Unterkapitel beruht auf den Merkblättern der ZVS, die auf deren Homepage unter www.zvs.de (Stand: WS 2002/03) einzusehen sind.

Bundesländern, zuletzt allerdings ebenfalls ausschließlich in Nordrhein-Westfalen (zur Auswahl durch die Hochschulen s. u.).

Die ZVS vergibt Studienplätze grundsätzlich nur an Studienanfänger; hierzu zählen auch Personen, die in einem anderen Studiengang (auch im Ausland) eingeschrieben sind oder waren, bereits ein Studium erfolgreich abgeschlossen haben, nur vorläufig oder beschränkt eingeschrieben sind, Gasthörer sind oder zwischen Fachhochschule und Universität bzw. umgekehrt in einen gleichnamigen Studiengang wechseln wollen. Ein weiterer Sonderfall sind Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in einem anderen, noch nicht abgeschlossenen Studiengang erworben haben und aufgrund dieser Studienberechtigung das gewünschte Studium aufnehmen wollen (sog. besondere Hochschulzugangsberechtigung). Für alle anderen Bewerber, die bereits an einer Hochschule in Deutschland als Studenten eingeschrieben sind, ist –mit Ausnahme von Härtefällen – die Bewerbung bei der ZVS in demselben Studiengang und in derselben Hochschulart ausgeschlossen.

Bereits zwei Jahre nach Aufnahme ihrer Arbeit vergab die ZVS Studienplätze in 38 Fächern im Auswahlverfahren (zum Wintersemester 1975/76). Die Anzahl der Fächer reduzierte sich jedoch bald erheblich und hat sich seit Beginn der achtziger Jahre bei etwa acht bis zehn Fächern im Auswahlverfahren und sechs Fächern im Verteilungsverfahren eingependelt. Daneben wurden vom Wintersemester 1986/87 bis zum Wintersemester 1997/98 die Studienplätze in den medizinischen Fächern in einem besonderen Auswahlverfahren vergeben, das die Einbeziehung von Ergebnissen studienangabezogener Eignungstests vorsah. Zuletzt waren zum Wintersemester 2002/03 nur noch sieben Fächer im Auswahlverfahren. Neben den medizinischen Fächern wurden seit dem Wintersemester 1975/76 nur die vier Fächer Betriebswirtschaft, Biologie, Pharmazie und Psychologie kontinuierlich im Rahmen von Verfahren der ZVS vergeben.

Über die ZVS schrieben sich im Wintersemester 2002/2003 knapp 12 % aller Studienanfänger an Universitäten ein.¹⁴⁷ Ca. 13 % der Studienplätze werden als Vorabquoten an ausländische Studienbewerber, Sanitätsoffizier-Anwärter der Bundeswehr,

¹⁴⁷ Studienanfänger im ersten Fachsemester an Universitäten im WS 2002/03: 266.974; Einschreibungen über die ZVS an Universitäten in den Fächern Betriebswirtschaft, Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin und Zahnmedizin: 31.008.

Bewerber mit besonderer Hochschulzugangsberechtigung, Zweitstudienbewerber und Härtefälle vergeben. Weitere Plätze werden für Bewerber mit Anspruch auf erneute Auswahl nach einem Dienst (z. B. Wehrdienst, Zivildienst) vorbehalten. Die verbleibenden Studienplätze werden zu 51 % nach der Durchschnittsnote und zu 25 % nach Wartezeit vergeben.

Die Anzahl der zu vergebenden Studienplätze hat sich in den vergangenen zehn Jahren in den meisten bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern kaum verändert, eine größere Steigerung um etwa ein Viertel waren nur in der Biologie, den Haushalts- und Ernährungswissenschaften und der Lebensmittelchemie feststellbar (vgl. hierzu Anhang 5, Tabelle 14). Auch das Verhältnis von Studienplatzangebot und Nachfrage (Anzahl der Bewerbungen) variiert im Zeitverlauf in fächerspezifisch unterschiedlichem Maße (ebd., Tabelle 17). In der Mehrzahl der Fächer hat sich die Bewerbersituation zuletzt wieder erheblich verschlechtert. Vergleichsweise gering ist die Zulassungsquote kontinuierlich in der Psychologie (um ein Drittel im Zeitverlauf) und in den medizinischen Fächern mit Ausnahme des Faches Zahnmedizin, in dem die Zulassungsquote im Zeitverlauf stark schwankt.

Innerhalb der Quote für die Auswahl nach der Durchschnittsnote teilt die ZVS die verfügbaren Studienplätze in 16 Länderquoten auf. Die Studienplätze einer Landesquote sind nur für Bewerber bestimmt, die in dem betreffenden Land ihr Abiturzeugnis erworben haben, so dass nur Landeskinder miteinander konkurrieren und sich unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe bei der Benotung der schulischen Leistungen zwischen den einzelnen Ländern nicht nachteilig auswirken. Für jede Landesquote wird eine Rangliste gebildet, die nach den Durchschnittsnoten und bei Bewerbern mit gleicher Durchschnittsnote nach längerer Wartezeit geordnet ist. Bei gleicher Durchschnittsnote und Wartezeit hat Vorrang, wer einen Dienst geleistet hat. In letzter Instanz entscheidet das Los.

Nachdem die ZVS über das Auswahlverfahren festgestellt hat, wer im nächsten Semester in einem zulassungsbeschränkten Studiengang studieren kann, entscheidet sie in einem zweiten Schritt über die Studienorte (sog. Verteilungsverfahren). Hierbei werden in erster Linie die Ortswünsche der Bewerber berücksichtigt. Gibt es mehr Interessenten für eine Hochschule, als diese unterbringen kann, werden 25 % der Studienplätze nach dem Kriterium Abiturdurchschnittsnote und 75 % der Studienplät-

ze aufgrund sozialer Gesichtspunkte (z. B. Schwerbehinderte, Bewerber mit Ehegatten oder Kind in der Nähe der Hochschule etc.) vergeben.

Ein Teil der Bewerber, die weder nach der Durchschnittsnote noch nach der Wartezeit zugelassen werden konnten, haben eine Zulassungsmöglichkeit im Auswahlverfahren der Hochschulen; nach diesem Verfahren wurden zuletzt ca. 24 % der Studienplätze vergeben.¹⁴⁸ Die Vorauswahl richtet sich nach der Durchschnittsnote, und es werden Landesquoten vergeben. Die Hochschulen können dann für jeden Studiengang die Auswahlkriterien in folgendem Rahmen selbst bestimmen:

- Auswahl nach Durchschnittsnote;
- Auswahl nach dem Ergebnis eines von der Hochschule durchzuführenden Gesprächs mit den Bewerbern;
- Auswahl nach der Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit vor oder nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung;
- Auswahl aufgrund einer Verbindung dieser drei Kriterien.

Im Rahmen dieser Auswahlmöglichkeit konnten zum Wintersemester 2002/2003 insgesamt 69 Universitäten in den Fachgebieten Betriebswirtschaft, Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tier- und Zahnmedizin Studierende auswählen. Die Hochschulen verzichteten jedoch bislang mit Ausnahme der medizinischen Fächer auf das ihnen eingeräumte Auswahlrecht weitgehend und beauftragen mit der Auswahl die ZVS (vgl. Anhang 5, Tabelle 15). Diejenigen Hochschulen, die ihr Auswahlrecht selbst wahrnehmen, wenden als Auswahlkriterien neben dem Grad der Qualifikation (Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung) Ergebnisse von Auswahlgesprächen, die Art einer vorausgegangenen beruflichen Tätigkeit oder Ausbildung oder eine Kombination dieser Kriterien an.

Für eine weitere Erhöhung der Hochschulauswahlquote in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss

¹⁴⁸ Vgl. hierzu und zum Folgenden ZVS (Hrsg.): „Nach eigenen Maßstäben. Das Auswahlverfahren der Hochschulen in den bundesweit einbezogenen Studiengängen“, http://www.zvs.de/Service/Download/M12_04-2002.pdf (Stand: 24. September 2002).

vom 6. März 2003 zwei Ausgestaltungsmodelle entwickelt.¹⁴⁹ Das erste Modell stellt das Auswahlverfahren der Hochschulen der Vergabe von Studienplätzen im Übrigen voran. Vorab können nach dem Grad der Eignung des jeweiligen Bewerbers für den gewählten Studiengang bis zu 50 % der Studienplätze durch die Hochschulen vergeben werden. Die ZVS vergibt dann 25 % der Studienplätze an die „Abiturbesten“ entsprechend ihren Ortswünschen. Die verbleibenden Studienplätze werden nach den Kriterien Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und Wartezeit vergeben. Im zweiten Modell werden zunächst 25 % der Gesamtzahl der Studienplätze durch die ZVS an die „Abiturbesten“ entsprechend ihren Ortswünschen, weitere 25 % durch die Hochschulen nach dem Grad der Eignung der Bewerber für den gewählten Studiengang, die verbleibenden Studienplätze durch die ZVS nach den Kriterien Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung und Wartezeit vergeben. Auch die Bewerbungen für das Hochschulauswahlverfahren erfolgen über die ZVS.

Neben den Regelungen zu bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen sind an vielen Hochschulen, insbesondere Fachhochschulen, örtliche Numeri clausi für bestimmte Fächer festgelegt. Hier müssen sich Studieninteressierte direkt bei den Hochschulen bewerben. Eine Ausnahme bilden die Fachhochschulstudiengänge im Land Nordrhein-Westfalen mit studiengangbezogener Eignungsfeststellungsprüfung (zurzeit nur der Studiengang Architektur), die von der ZVS in einem besonderen Landesverfahren für das Bundesland Nordrhein-Westfalen vergeben werden.

¹⁴⁹ Kultusministerkonferenz: „Eckpunkte für die Neuordnung der Hochschulzulassung“, Beschluss vom 6. März 2003. Die Eckpunkte sind in der Zwischenzeit in einen am 11.7.2003 beschlossenen Gesetzentwurf des Bundesrates zur Novellierung des Hochschulrahmengesetzes eingegangen (BR-Drs. 463/03).

Anhang 3 Eignungsfeststellung: Begriffe, Kriterien, Verfahren

Im Folgenden werden zunächst einige zentrale Begriffe der langjährigen Bildungsdebatte mit Bezug auf die Eignungsfeststellung umrissen: „Fähigkeiten“, „Neigungen“, „Studierfähigkeit“, „Studierbarkeit“ und „Studienerfolg“.

Der Begriff der **Fähigkeiten** bezeichnet die vor allem kognitiven Leistungsvoraussetzungen, die zur Bewältigung der intellektuellen Anforderungen des jeweiligen Studiengangs erforderlich sind.¹⁵⁰ Der Begriff der **Neigungen** bezieht sich dagegen auf die motivationale Seite, auf das Interesse an einem Studiengang. Die beiden Begriffe Fähigkeiten und Neigungen werden in jüngerer Zeit auch als Teilaspekt von **Kompetenzen** verstanden; Kompetenzen werden als körperliche und geistige Dispositionen definiert, die benötigt werden, um Aufgaben oder Probleme zielorientiert zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.¹⁵¹

Es hat in der Vergangenheit verschiedene Versuche gegeben, den bildungspolitischen Terminus **Studierfähigkeit** zu bestimmen und festzulegen, worin diese besteht.¹⁵² Der Begriff umfasst ein Konglomerat unterschiedlicher Fähigkeiten. Eine genaue Bestimmung ist dadurch erschwert, dass je nach Fach unterschiedliche Fähigkeiten erforderlich sind; seitens der Hochschulen wurden aber bislang nur in seltenen Fällen studienfachspezifische Anforderungen vorgelegt. Die Schnittmenge der Fähigkeiten, die für alle Studienfächer wichtig sind, ist nach Auffassung der Fachwissenschaftler sehr gering. Als kleinster gemeinsamer Nenner gelten fachliche Kennt-

¹⁵⁰ Definition aus dem Diskussionspapier von Dr. Ernst Fay, ITB Consulting GmbH, für die Sachverständigen-Anhörung der Arbeitsgruppe „Reform des Hochschulzugangs“ des Wissenschaftsrates am 6. Februar 2003 in Bonn.

¹⁵¹ Frey, A.: „Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium“, in Empirische Pädagogik, 13 (1), 1999, S. 29-56.

¹⁵² Eine Zusammenfassung bietet Konegen-Grenier, Ch.: „Studierfähigkeit und Hochschulzugang“, Kölner Texte & Thesen 61, Köln 2002. Vgl. auch Heldmann, W.: „Studierfähigkeit. Mit Thesen des Hochschulverbandes“, Schriften des Hochschulverbandes Heft 29, Göttingen 1984; Finkenstaedt, Th./Heldmann, W. (Hrsg.): „Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität“, Deutscher Hochschulverband, Bad Honnef 1989; „Grundsätzliche Stellungnahmen des Deutschen Hochschulverbandes – Studierfähigkeit“, 43. Hochschulverbandstag 1993 vom 25.–27. März 1993, www.hochschulverband.de/resolut/stell_2.html. „Stärkung des Abiturs und Auswahlrecht der Universitäten. Resolution des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes“, Koblenz/Bonn, 9. April 2002, <http://www.hochschulverband.de>; Kazemzadeh, F./Minks, K.-H./Nigmann, R.-R.: „Studierfähigkeit – eine Untersuchung des Übergangs von Gymnasien zur Universität“, Hannover 1987.

nisse in Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache. Ein drittes Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass in Bildungsprozessen eine eindeutige Beziehung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen nicht nachzuweisen ist.¹⁵³

Der Forderung der Hochschulen nach Studierfähigkeit der Schulabgänger steht die Forderung der Studienanfänger nach **Studierbarkeit** der Studiengänge gegenüber. Der Begriff wird häufig im Zusammenhang mit dem Bezug zwischen Prüfungsordnung, Studienordnung und Lehrangebot verwendet; aus Sicht der Studierenden bedeutet Studierbarkeit die Möglichkeiten, in der vorgesehenen Studiendauer fertig zu werden. Der Studienerfolg hängt nicht nur von der Studierfähigkeit der Studienanfänger, sondern auch von der Studierbarkeit der Studiengänge ab.

Auch für den Begriff **Studienerfolg**¹⁵⁴ existiert keine allgemein akzeptierte Definition. Die meisten wissenschaftlichen Untersuchungen zum Thema Studienerfolg verstehen darunter einen Studienabschluss mit guter Note oder gute Zwischenprüfungsnoten. In manchen Analysen wird auch die Studiendauer berücksichtigt; allerdings werden die Studienzeitstatistiken durch Quereinsteiger oder Fach- und Ortswechsler verzerrt. Außerdem sind die Gründe für eine lange Studiendauer nicht ausschließlich im Leistungs- und Motivationsbereich zu suchen, sondern hängen auch mit institutionellen oder universitätsexternen Rahmenbedingungen (wie schlechte Studienorganisation, mangelnde Finanzierung u. ä.) ab. Die übrigen Definitionen für Studienerfolg (Zufriedenheit des Studierenden mit dem Studium, allgemeine/berufsqualifizierende Kompetenzen, Berufserfolg) werden aufgrund von Definitions- und Messproblemen selten verwendet. Nicht genannt bzw. unter die allgemeinen berufsqualifizierende Kompetenzen subsummiert wird die erfolgreiche Vermittlung der Kompetenz zu wissenschaftlichem Arbeiten.

Eine **Auswahl von Studierenden** soll die Aussichten auf einen Studienerfolg in dem jeweiligen gewählten Fach verbessern. Viele Modelle für die Auswahl von Studienanfängern gehen von der Annahme aus, dass es Merkmale gibt, die für den Studienerfolg wichtig sind, und dass diese Merkmale bei den Studienbewerbern in unterschiedlichem Maße ausgeprägt, messbar und gleichbleibend sind, so dass eine län-

¹⁵³ Konegen-Grenier (wie Anm. 152 auf S. 86), S. 27 f.

¹⁵⁴ Vgl. Rindermann, H./Oubaid, V.: „Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs“, in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 20, 1999, S. 172–91, hier S. 175.

gerfristige Prognose möglich ist.¹⁵⁵ Als Messgrößen werden verschiedene Faktoren („Prädiktoren“) angesehen, denen jedoch in unterschiedlichem Maße die Fähigkeit zur Prognose des Studienerfolgs zugesprochen wird.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Auswahlinstrumente, die zurzeit im In- und Ausland angewandt werden, kurz vorgestellt werden.

Schulnoten gelten in vielen Ländern der Welt als die wichtigsten Kriterien für die Zulassung zum Hochschulstudium. Im deutschen Bildungssystem wird davon ausgegangen, dass das Abitur im Hinblick auf ein künftiges Studium konzipiert ist (Zeugnis für die Hochschulreife); somit kommt hier den Abiturnoten eine besondere Studienrelevanz zu. Im Hinblick auf mögliche Instrumente für die Eignungsfeststellung ist zu unterscheiden zwischen dem Notendurchschnitt im Abiturzeugnis und Einzelfachnoten bzw. einer gewichteten Kombination von Einzelfachnoten.

Abiturdurchschnittsnoten¹⁵⁶ haben nach Expertenmeinung gegenüber anderen Messgrößen verschiedene Vorteile:

- Sie sind eine numerisch differenzierte Größe und gelten infolge ihres höheren Aggregationsniveaus als messgenauer als Einzelfachnoten.
- Sie liegen für alle Studienbewerber vor und stellen aufgrund ihrer leichten Verfügbarkeit auch aus ökonomischer Sicht ein günstiges Auswahlinstrument dar.
- Sie spiegeln nach Einschätzung von Bildungsexperten Allgemeinbildung und allgemeine kognitive und nichtkognitive Kompetenzen sowie motivationale Einstellungen wider, die für einen erfolgreichen Schulbesuch und ein erfolgreiches Studium notwendig sind (Arbeitshaltung, Motivation, Fleiß, Anpassung, Arbeitsmanagement etc.).

¹⁵⁵ Deidesheimer Kreis: „Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge“, Göttingen/Zürich 1997, S. 78f. Ein standardisierter Vorschlag liegt für die berufliche Eignungsdiagnostik bereits in der DIN-Norm DIN 33430 vor („DIN 33430: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen“, Berlin 2002); zum Begriff der „Kompetenzen“ vgl. ferner Lang, D./Mengelkamp, C./Jäger, R.S.: „Entwicklung von Testverfahren zur Berufsberatung bei Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen“, Landau 2003.

¹⁵⁶ Die folgenden Angaben sind, soweit nicht anders belegt, dem Artikel von Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 176 ff. entnommen.

- Sie sind in Grenzen prognostisch valide für einen Studienerfolg; ihre prognostische Validität für Studiennoten variiert für die verschiedenen Studienfächer zwischen $r = .28$ und $.48$. In Metaanalysen über verschiedene Studienfächer erreichen Abiturdurchschnittsnoten eine höhere prognostische Validität ($r = .68$) als Einzelfachnoten ($r = .31$).

Kritische Studien haben dagegen eingewandt, dass Schulnoten nur eine mäßige Objektivität in Bezug auf eine Beurteilerübereinstimmung und eine relativ niedrige Wiederholungszuverlässigkeit aufweisen.¹⁵⁷ So wird in der PISA-Studie, in der die Bildungsunterschiede zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland untersucht werden, im Ergebnis festgestellt,

- dass die Noten unterschiedlicher Bildungsgänge praktisch nicht miteinander vergleichbar seien;
- dass es sich von Land zu Land unterscheidet, wie stark die bildungsgangsspezifischen Bezugsnormen gegeneinander versetzt seien;
- dass sich die Länder in der Strenge der Beurteilung von Fachleistungen unterscheiden;
- dass die Leistungsmaßstäbe auch von Schule zu Schule derselben Schulform variierten.¹⁵⁸

Als Ursachen für die unterschiedlichen Bewertungen von Schulleistungen werden in einer anderen Untersuchung zum Beispiel die mangelnde Standardisierung von Beurteilungsverfahren, die Häufigkeit der Leistungskontrolle in den Schulen oder der soziale Hintergrund des jeweiligen Schülers genannt.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Z. B. Baron-Boldt, J.: „Die Validität von Schulabschlussnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg“, Frankfurt a. Main 1989; Finlayson, D.S.: „Die Zuverlässigkeit bei der Zensurierung von Aufsätzen“, in: Ingenkamp, K. (Hrsg.): „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“, Weinheim 1989, S. 103–116; Kornadt, H.-J.: „Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung“, Düsseldorf 1975. Literatur zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 79f.

¹⁵⁸ Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): „PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde“, Berlin 2003, S. 72.

¹⁵⁹ Vgl. Hödl, E.: „Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz“, Studien zu Politik und Verwaltung Bd. 77, Wien u.a. 2002, S. 117.

Darüber hinaus wird in Bezug auf Noten darauf hingewiesen, dass diese nicht nur reine Leistungsbelege seien, sondern z. B. auch eine Beurteilung des Betragens und anderer persönlichkeitsbezogener Faktoren enthielten. Die Durchschnittsnoten verschiedener Schüler einer Schule setzten sich aufgrund der Wahlfreiheit in der Oberstufe aus sehr unterschiedlichen Fächerkombinationen zusammen. Die Tatsache, dass begehrte Studienplätze aufgrund der Abiturdurchschnittsnote vergeben würden, könne auch dazu führen, dass Schüler eine rein zweckorientierte Auswahl von Schulfächern trafen, in denen leicht gute Noten erzielt werden könnten.¹⁶⁰

Für **Einzelfachnoten** als Auswahlkriterium für einen Studiengang spricht, dass sie spezifische Begabungen und Interessen am deutlichsten widerspiegeln. Allerdings können spezifische Fachnoten fehlen, wenn das Fach abgewählt wurde, oder sie können das Ergebnis unterschiedlich umfangreicher Leistungs- und Grundkurse sein. Ihre Prognosekraft ist laut Untersuchungen niedriger als die der Abiturdurchschnittsnote, unter der sogar die höchste Einzelnotenvalidität liegt.¹⁶¹ Je nach Fach sind die Studienleistungen unterschiedlich gut durch Einzelfachnoten prognostizierbar; besonders schwierig ist ein Studienerfolg in den Studienfächern zu prognostizieren, für die es fachlich an den Schulen kein Äquivalent gibt. Laut einer Studie ist in der Medizin sowie den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften eine gute Prognostizierbarkeit gegeben, in den Rechts- und Geisteswissenschaften sowie der Pädagogik dagegen nicht.¹⁶² Dies sei auf die unterschiedlichen Prüfungsmodalitäten (schriftlich oder mündlich), Messgütern der Prüfungen und Strukturierungsgrade der Studiengänge zurückzuführen.

Eine Untersuchung¹⁶³ zur Prognosefähigkeit einer **gewichteten Kombination von Einzelfachnoten** zur Vorhersage des Studienerfolgs hat ergeben, dass ein solches Vorgehen im Vergleich zur Verwendung des Abiturnotendurchschnitts die Vorhersage des Erfolgs in bestimmten Studienfächern nur in geringem Maße steigert. Zudem

¹⁶⁰ Meyer, H.J.: „Studierfähigkeit und Hochschulzugang“, in: ders./Müller-Böling, D. (Hrsg.): „Hochschulzugang in Deutschland“, Gütersloh 1996, S. 15–28.

¹⁶¹ Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 80 f.; vgl. jetzt auch für die Rechtswissenschaft Meier, B.-D.: „Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im Ersten Juristischen Staatsexamen“, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 25, 2003, S. 18–35.

¹⁶² Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 178.

¹⁶³ Lissmann, U.: „Gewichtung von Abiturnoten und Studienerfolg“, Weinheim 1977, zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 80.

gehen die Befunde hinsichtlich der Frage nach einer optimalen Gewichtung weit auseinander. Einer anderen Quelle zufolge liegt der Prognosewert der gewichteten Einzelfachnoten oft noch unter dem der Abiturdurchschnittsnote.¹⁶⁴

In anderen Ländern (z. B. Großbritannien, USA) gehören **Gutachten oder Empfehlungsschreiben** (*letters of recommendation*) des Schuldirektors, von Lehrern oder des *Study Counselor* zu einem der Instrumente, die für die Auswahl von Bewerbern für Studienplätze herangezogen werden; sie werden kumulativ gemeinsam mit anderen Auswahlinstrumenten eingesetzt. Gutachten können neben einer Darstellung der schulischen Leistungen eine Bewertung der allgemeinen Lernfähigkeit und -motivation des Bewerbers sowie Angaben zu seinen spezifischen Begabungen, Interessen und Persönlichkeitseigenschaften enthalten.¹⁶⁵ Als Auswahlinstrument haben Schulgutachten laut einer Untersuchung¹⁶⁶ eine hohe Akzeptanz und bieten die Möglichkeit einer langfristigen Vorhersage des Studienerfolgs, da sie sonst schwer zu erfassende motivationale Aspekte berücksichtigen. Allerdings werden die mangelnde Objektivität und Zuverlässigkeit sowie fehlende Formvorschriften kritisiert, die zu einer erheblichen Variationsbreite der Inhalte führen könnten. Erstellung und Bewertung von Schulgutachten sind zudem nach Einschätzung der Untersuchung mit einem erhöhten Kostenaufwand verbunden.

Tests sind ein weltweit übliches Eignungsfeststellungsverfahren; sie dienen zum einen der Untersuchung empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale¹⁶⁷, zum anderen der Objektivierung der Schulleistungen oder der ergänzenden Erhebung von Fähigkeiten, die durch die Abiturdurchschnittsnoten nicht oder nicht ausreichend erfasst werden.¹⁶⁸ In der Fachliteratur wird in der Regel unterschieden zwischen Fähigkeitstests und Kenntnistests.¹⁶⁹

a) **Studierfähigkeitstests (Aptitude Tests)**¹⁷⁰ messen kognitive Fähigkeiten, die für die Bewältigung der Studienanforderungen von Bedeutung und noch nicht durch

¹⁶⁴ Konegen-Grenier (wie Anm. 152 auf S. 86), S. 32.

¹⁶⁵ Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 82 f.

¹⁶⁶ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 121f.

¹⁶⁷ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 122f.

¹⁶⁸ Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 180.

¹⁶⁹ Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 180 f.; Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 84 ff.; Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 122 ff.

¹⁷⁰ Folgende Studierfähigkeitstests wurden in der Vergangenheit in Deutschland durchgeführt: Test für medizinische Studiengänge (TMS); Test für den Studiengang Pharmazie (TSP); Studienfeldbezogene

Schulnoten oder Ergebnisse von Schulleistungstests dokumentiert sind. Beim Studierfähigkeitstest werden zwei Formen unterschieden:

- **Allgemeine Studierfähigkeitstests** versuchen die generell für ein Studium erforderlichen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erfassen. Sie bestehen meist aus einem sprachlichen und einem quantitativen Teil, wie z. B. der amerikanische *Scholastic Assessment Test* (SAT). Die Messgenauigkeit bei Wiederholung des Tests zu einem späteren Zeitpunkt wird je nach Untersuchung zwischen zufriedenstellend und hoch angegeben.¹⁷¹ In Untersuchungen zum SAT, in denen die Ergebnisse in zwei strukturgleichen Hälften eines Tests verglichen werden, oder in denen die Beziehung jeder Aufgabe zu jeweils allen übrigen Aufgaben eines Testteils bestimmt wird,¹⁷² wurde eine in der Regel hohe Messgenauigkeit festgestellt. Die Prognosefähigkeit eines allgemeinen Studierfähigkeitstests wird durch Kombination mit Schulnoten noch erhöht, wie eine amerikanische Untersuchung belegt.¹⁷³
- **Studienfachspezifische Fähigkeitstests** sind auf die Fähigkeiten zugeschnitten, die für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen bestimmter Studiengänge als erforderlich gelten, wie z. B. der Test für Medizinische Studiengänge (TMS), der zwischen 1980 und 1998 durchgeführt und dann aus Kostengründen eingestellt wurde. Die Messgenauigkeit bei Testwiederholungen gilt als zufriedenstellend bis hoch. Studierfähigkeitstests gelten als gutes Maß zur Vorhersage des Studienerfolgs, das sich durch die Kombination mit Schulnoten und mit den Ergebnissen von Kenntnistests noch weiter erhöhen lässt.

Tests (SFT); Auswahltest der Studienstiftung (ATS); Test der akademischen Befähigung (TAB). Zurzeit werden Studierfähigkeitstests für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an baden-württembergischen Fachhochschulen sowie für Informatik an der Universität Karlsruhe und der Universität Stuttgart durchgeführt.

¹⁷¹ Beller 1993; Messick 1980; Nevo/Eitan 1987; Willingham/Breland 1982, zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155, S. 88), S. 91 f.

¹⁷² Beller 1993; Donlon 1984, zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155, S. 88), S. 92.

¹⁷³ McDonell 1975, zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155, S. 88), S. 92.

Eine Untersuchung¹⁷⁴ ermittelte den Zusammenhang zwischen Abiturdurchschnittsnote, TMS-Ergebnis und den Studienerfolgskriterien „im ersten Anlauf erzielte Gesamtpunktezahl im schriftlichen Teil der Ärztlichen Vorprüfung“, „Ergebnisse im mündlichen Teil der Ärztlichen Vorprüfung“ und „Gesamtnote in der Ärztlichen Vorprüfung“. Das Ergebnis für den Zeitraum von Februar 1993 bis Januar 1994 lautete, dass beim schriftlichen Teil der Gesamtwert im TMS (Korrelationskoeffizienten in drei Test-Kohorten: .51, .54 und .53) die Abiturdurchschnittsnote (Korrelationskoeffizienten: = .48, .49 und .47) an Prognosekraft übertreffe. Die Kombination von Testergebnis und Abiturdurchschnittsnote sei von deutlich höherer Prognosekraft (.57, .59 und .58) als jedes der beiden Auswahlkriterien für sich allein genommen. Die Untersuchung der Korrelation zwischen Abiturnotendurchschnitt und dem Ergebnis der mündlichen Prüfung habe dagegen ergeben, dass die Abiturdurchschnittsnote (.32) den Gesamtwert im TMS (.28) an Prognosekraft übertreffe und die Kombination aus beiden zu einer Erhöhung der Prognosekraft führe ($r=.36$). Hinsichtlich der Gesamtnote in der Ärztlichen Vorprüfung habe der TMS eine etwas höhere Prognosekraft aufgewiesen (.48) als die Abiturdurchschnittsnote (.45), und die Kombination aus beiden habe eine Steigerung des Medians der Korrelationskoeffizienten auf den Wert .54 ergeben. Späteren Untersuchungen¹⁷⁵ zufolge lag die Prädiktionskraft des TMS für medizinische Zwischenprüfungen von $r=.35$ in der Nähe des Abiturnotendurchschnitts von $r=.37$; beide in Kombination erreichten eine erhöhte Prädiktionsfähigkeit von $r=.43$.

Da sie kein erworbenes Wissen abfragen, sind Studierfähigkeitstests laut mehreren Untersuchungen nur in geringerem Maße trainier- und erlernbar.¹⁷⁶ Unter der Voraussetzung, dass die Tests standardisiert sind und unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt werden, werden ihnen von Sachverständigen eine sehr hohe Objektiv-

¹⁷⁴ Trost, G. (Hrsg.): „Test für medizinische Studiengänge (TMS): Ergebnisse zum achten Testtermin im besonderen Auswahlverfahren. Teilnehmergruppen aus den alten und den neuen Bundesländern. Vorhersagekraft des TMS im Studiengang Medizin. Bewerberzahlen und Grenzwerte für die Zulassung. Auswirkungen der Neugestaltung des Konzentrationstests“, 18. Arbeitsbericht: 1. Februar 1993 bis 31. Januar 1994, Bonn 1994, S. 158–61.

¹⁷⁵ Stumpf, H./Nauels, H.-U.: „Zur prognostischen Validität des ‚Tests für medizinische Studiengänge‘ (TMS) im Studiengang Humanmedizin“, in: Diagnostica 36, 1990, S. 16–32; Trost, G./Blum, F./Fay, E./Klieme, E./Maichle, U./Meyer, M./Nauels, H.-U.: „Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse“, Bonn 1998. Beide Quellen zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 181.

¹⁷⁶ Manche Autoren halten Studierfähigkeitstest durchaus für trainierbar; vgl. Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 126 f.

tät und eine hohe Wiederholungszuverlässigkeit attestiert. Die Kosten für die Entwicklung, Erprobung und Abnahme von standardisierten Testverfahren seien allerdings hoch; nur wenn eine maschinelle Auswertung möglich sei, könnten die Kosten relativ niedrig gehalten werden.

b) **Kenntnistests (*Achievement Tests*)** dienen der Überprüfung des Wissenstandes eines Studienbewerbers im Allgemeinen oder in bestimmten Bereichen, die in Zusammenhang mit der Studienwahl stehen; sie erfassen das Leistungsvermögen nach erfolgtem Lernprozess.¹⁷⁷ In der Regel handelt es sich um Multiple-Choice-Verfahren, doch sind auch Fragen mit offenen Antworten oder das Verfassen eines Aufsatzes möglich. Es ist zu unterscheiden zwischen

- **schulfachbezogenen Kenntnistests (Schulleistungstests)**, die der Objektivierung des Lehrerurteils und der durch die Schulen vergebenen Noten dienen und schulbezogene Kenntnisse erheben. In vielen Ländern der Welt (z. B. USA, Japan, Belgien, China, Griechenland, Israel, Südkorea, Türkei) werden sie als Auswahlinstrumente für die Hochschulzulassung eingesetzt. Solche Tests könnten nach Ansicht von Experten Unterschiede zwischen den Standards, Curricula, Schulen und Bundesländern ausgleichen, doch fehlt eine Studienerfolgsorientierung.
- **studienfachspezifischen Kenntnistests**, die spezifische Inhalte (wie z. B. Fremdsprachenkenntnisse) prüfen und sich nicht auf konkrete Schulcurricula beziehen, sondern sich an den Voraussetzungen orientieren, die für die Aufnahme des jeweiligen Studiums für erforderlich gehalten werden; ein Beispiel hierfür ist der TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*).

Wegen ihrer Standardisierung wird die Objektivität von Kenntnistests (insbesondere in der Multiple-Choice-Form) als hoch eingeschätzt. Aufwand und Kosten für die Entwicklung und Erprobung standardisierter Kenntnistests werden in der Fachliteratur als hoch bezeichnet; bei maschineller Auswertung sei dies allerdings ein sehr kostengünstiges Auswahlinstrument. Die Vorhersagekraft von Kenntnistests wird in

¹⁷⁷ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 129 f.

Studien als zufriedenstellend bezeichnet; sie bleibt hinter der Prognosekraft von Schulleistungen zurück.¹⁷⁸

Als problematisch sehen es Experten an, dass Kenntnistests trainierbar seien und dass sie wesentliche Rückwirkungen auf Inhalte und Gestaltung des Schulunterrichts haben könnten. Zudem würden andere für ein erfolgreiches Studium notwendige Fähigkeiten wie analytisches Denken oder ein eigenständiges Urteilsvermögen vernachlässigt.

Kenntnis- und Fähigkeitstests ist ein hoher Aufwand gemeinsam, da jährlich neue Formen entwickelt werden müssen. Beide Instrumente können sowohl zur Auswahl der leistungsstärksten Bewerber als auch zur Beratung der Studienanfänger herangezogen werden.

Interviews/Auswahlgespräche¹⁷⁹ werden als gelenkte Gespräche definiert, die darauf abzielen, Informationen objektiver und subjektiver Art über eine Person zu gewinnen.¹⁸⁰ In vielen Staaten (z. B. USA, Großbritannien) werden Interviews als ein Auswahlinstrument unter anderen für die Hochschulzulassung herangezogen; in Deutschland waren Auswahlgespräche Bestandteil des Besonderen Auswahlverfahrens für die Zulassung zu den medizinischen Studiengängen (1986-1998) und werden auch für die Bewerberauswahl bei örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen und von Privathochschulen eingesetzt.

Bei Interviews/Auswahlgesprächen kann der Grad der Strukturierung variieren. Das Spektrum reicht vom voll strukturierten Interview, in dem Inhalt, Reihenfolge der Fragen sowie die Antwortkategorien und der Auswertungsmodus genau festgelegt werden, bis zum unstrukturierten Interview, in dem höchstens allgemeine Themen vorgegeben sind, so dass Inhalte und Reihenfolge offen bleiben. In der Regel werden Interviews/Auswahlgespräche in unstrukturierter oder teilstrukturierter Form durchge-

¹⁷⁸ Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 87; Ebach, J./Troost, G.: "Admission to Medical Schools in Europe. Overview on Admission Procedures, Evaluation of Selection Instruments, Samples of Assessment Elements", Lengerich u.a. 1997. Zitiert nach Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S.130.

¹⁷⁹ Alle Angaben, soweit nicht anders belegt, stammen aus Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 97–103.

¹⁸⁰ Ingenkamp, K. (Hrsg.): „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“, Weinheim 1989, zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 97.

führt. Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Korrelation zwischen Strukturierung und Validität von Auswahlgesprächen besteht.¹⁸¹

Aufgrund des dafür erforderlichen hohen personellen, institutionellen und finanziellen Aufwands wird das Instrument in anderen Staaten meist nicht für alle Bewerber, sondern als zweites Auswahlverfahren nach einer Vorauswahl (aufgrund der Leistungen in der Oberstufe der weiterführenden Schule, der Ergebnisse von Studierfähigkeitstests oder schulbezogenen Leistungstests oder aufgrund von Kombinationen dieser Kriterien) angewandt. In Deutschland wurde die Quote der Kandidaten, die zu Interviews mit zwei Hochschullehrern gebeten wurden, im Losverfahren aus der Gruppe der über die anderen Quoten nicht zugelassenen Bewerber ermittelt.

Die Inhalte und Ziele, die durch Interviews verfolgt werden können, haben eine große Spannbreite, die von der fachspezifischen Studieneignung und allgemeinen kognitiven Studienvoraussetzungen (wie der generellen intellektuellen Leistungsfähigkeit) über personale Qualifikationen (Lernfähigkeit, Gedächtnisleistungen, Ausdauer) und die kommunikative Kompetenz bis hin zu affektiv-motivationalen Merkmalen (Studienmotivation, Charakterzüge wie Humor, Hang zur Fairness u. ä.) reicht. Darüber hinaus können Auffälligkeiten und Unstimmigkeiten in den Bewerbungsunterlagen diskutiert werden.

Vor allem bei unstrukturierten Interviews werden eine mäßige Messgenauigkeit und eine mangelnde Validität festgestellt. Die Zuverlässigkeit (d. h. die Übereinstimmung der Urteile mehrerer Interviewer über denselben Bewerber) und die Unabhängigkeit des Gesprächsergebnisses von der Person des Interviewers seien fraglich, zumal die Interviewer eine Vielzahl an verbalen und nichtverbalen Informationen gewichten müssten.¹⁸² Ergebnis könnten verfälschende Informationsverarbeitungsprozesse sein (z: B. Verzerrung der Urteilsbildung durch emotionale Einflüsse, Wahrnehmungsselektion);¹⁸³ zudem seien zahlreiche Störfaktoren möglich. Außerdem bestehe die Ge-

¹⁸¹ Marchese, M.C./Muchinsky, P.M.: „The Validity of the Employment Interview: A Meta-Analysis“, in: *International Journal of Selection and Assessment*, I, S. 18–26, zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 183.

¹⁸² Trost, G.: „Interview“, in: Pawlik, K. (Hrsg.): „Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie“, *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C, Serie VIII, Göttingen 1996, S. 463–505. Zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 99 f.; Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 136.

¹⁸³ Keßler, B.H.: „Daten aus dem Interview“, in: Jäger, R.S. (Hrsg.): „Psychologische Diagnostik“, München 1988, S. 363–72, zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 183; Rottmann,

fahr, dass nicht auf Studienerfolgskriterien bezogene Merkmale (z. B. weltanschaulichen Charakters) als Auswahlkriterien herangezogen würden.

Die Prognosekraft von Interviews/Auswahlgesprächen ist nach amerikanischen Studien gering; es wurden nur schwach positive Zusammenhänge zwischen dem Rangplatz eines Bewerbers aufgrund des Interviewergebnisses und dem späteren Notendurchschnitt im Studium gefunden. In Kombination mit Studierfähigkeitstests und/oder Schulnoten erhöhte sich nach Angaben von Experten die Prognosekraft der Interviews nur geringfügig.

In Bezug auf die Auswahlgespräche für die Zulassung zu medizinischen Studiengängen in Deutschland gibt es empirische Untersuchungen zur Validität, in denen die Merkmale der über verschiedene Verfahren (Abiturquote, Testquote, Gesprächsquote und Kombinationen) zugelassenen Studierenden verglichen wurden.¹⁸⁴ Demnach erzielten die über Interviews zugelassenen Studierenden schlechtere Noten in den Zwischenprüfungen und benötigten längere Studienzeiten, erreichten im Persönlichkeitsbereich aber deutlich günstigere Ergebnisse als die über Abitur- oder Testquote Zugelassenen, d.h. sie schätzten sich als kooperativer, am Studienfach interessierter, kontaktfähiger und kontaktorientierter sowie als sozial kompetenter ein. Daraus kann gefolgert werden, dass Interviews eher Auskunft über für das Studium wichtige psychosoziale Aspekte als über Leistungsfähigkeit geben.

So besteht denn auch die Bedeutung von Interviews/Auswahlgesprächen nach Ansicht von Sachverständigen in der Einbeziehung subjektiv-individueller Faktoren in die Auswahlentscheidung.¹⁸⁵ Eine Verbesserung der Validität kann nach Ansicht von Experten¹⁸⁶ durch einen sinnvollen Strukturierungsgrad (Balance zwischen Strukturierung und der Möglichkeit, auf befragte Personen einzugehen oder situative Be-

F./Breinersdorfer, S.: „Das Auswahlgespräch im Hochschulzulassungsrecht“, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 1988/10, S. 883, zitiert nach Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 136.

¹⁸⁴ Ittner, E./Halsig, N.: „Prognostische Relevanz des Auswahlgesprächs als qualitativ neue Methode beim Zugang zum Studium der Medizin“, in: Baumgärtel, F. (Hrsg.): „Klinische Psychologie im Spiegel ihrer Praxis“, Bonn 1993, S. 113–99, im Folgenden zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 182.

¹⁸⁵ Deidesheimer Kreis, (wie Anm. 155 auf S. 88) S. 100 f.

¹⁸⁶ Schuler, H.: „Interviews“, in: Greif, S./Holling, H./Nicholson, N. (Hrsg.): „Arbeits- und Organisationspsychologie“, München 1989, S. 260–65; Amelang, M./Zielinski, W.: „Psychologische Diagnostik und Intervention“, Heidelberg 1997, beide zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 183 f.

sonderheiten zu berücksichtigen) und weitere formale Modifikationen (z. B. anforderungsbezogene Gestaltung, Auswahl von Interviewfragen nach empirischer Evidenz, Schulung der Interviewer durch verfahrensspezifisch konzipierte Trainings etc.) erzielt werden. So könnten mit Hilfe von Interviews/Auswahlgesprächen nichtkognitive Merkmale wie Interessen, Motivationen oder Kommunikationsvermögen erfasst werden, die mit Fähigkeitstests oder Abiturnoten nicht zuverlässig zu bestimmen seien, aber relevante Prädiktoren zur Prognose einer Form des Studienerfolgs, nämlich der Studienzufriedenheit, seien.

Ein weiterer Vorteil von Auswahlgesprächen wird vielfach darin gesehen, dass Bewerber in persönlichen Kontakt mit Vertretern der Hochschule treten, individuelle Besonderheiten vorstellen und zugleich Informationen über den Studiengang und die Hochschule einholen können. Der Informationsgewinn wird noch dadurch erhöht, dass sich die Bewerber hierfür intensiv mit dem eigenen Studienwunsch und den späteren Berufsanforderungen auseinandersetzen müssen, was auch der Selbstselektion der Bewerber dient.

Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale (Motivationen, Interessen, Arbeitshaltungen, Verhaltensweisen u. ä.) können durch Aufsätze, Essays oder Bewerbungsschreiben, Persönlichkeitstests, Fragebögen und andere Beschreibungen der eigenen Studieninteressen und –motivation erfasst werden; hierdurch kann die Studienzufriedenheit gut vorhergesagt werden (mittleres multiples $r = .48$).¹⁸⁷

Essays können als Anhang zum Bewerbungsschreiben oder dessen Teil zum Auswahlverfahren gehören; es kann sich dabei auch um Aufsätze handeln, die die Bewerber in einem Prüfungsverfahren zu einem vorgegebenen Thema verfassen müssen. Als Bewerbungsschreiben sollen sie einen Eindruck von der Ausdrucksfähigkeit und der Sprachbeherrschung sowie von den persönlichen Qualitäten eines Bewerbers vermitteln, die Motivation für die Wahl des Studienfachs und die Gründe für die Wahl der Hochschule darlegen sowie weitere differenzierte Auskünfte über den Bewerber geben (z. B. über sein Engagement auf dem gewählten Fachgebiet, außerschulische Interessen, berufliche Erfahrungen und Zukunftspläne, den Erziehungs-

¹⁸⁷ Giesen, H./Gold, A.: „Individuelle Determinanten der Studiendauer. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung“, in: Lompscher, J./Mandl, H. (Hrsg.): „Lehr- und Lernprobleme im Studium“, Bern 1996, S. 86–99. Zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 181.

und Bildungshintergrund des Bewerbers). Essays sollen zu einer größeren Fairness beim Auswahlverfahren beitragen, da der jeweilige Einzelfall stärker berücksichtigt werden kann. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass das Bewerbungsschreiben nicht vom Bewerber verfasst wurde; dem kann durch eine Kombination der Auswahlinstrumente Essay und Interview zumindest teilweise begegnet werden, da im Interview Faktenangaben im Bewerbungsschreiben abgefragt werden können.¹⁸⁸

Essays als vor Ort zu verfassende Aufsätze sind z. B. in Japan, den USA (im Rahmen des Medical College Admission Test) und einem Bundesstaats Australiens (Queensland) neben anderen Auswahlinstrumenten Bestandteil des Auswahlverfahrens. Sie gelten als Instrument zur Feststellung der Eignung und des Vorwissens eines Bewerbers unter der Voraussetzung, dass die Aufgabe präzise festgelegt ist, die Bewertungskriterien und die Auswertungsinstruktionen eindeutig formuliert sind und die Aufsätze unter kontrollierten Bedingungen geschrieben werden.¹⁸⁹

Persönlichkeitstests sollen die typischen Verhaltensmuster einer Person erfassen. Zu unterscheiden ist zwischen zwei Testformen: der Beobachtung einer Person durch spezielle geschulte Beobachter (wie beim Assessment-Center, siehe unten) und der Selbstbeschreibung der Testperson. Persönlichkeitstests haben wie Essays den Vorteil, dass die Persönlichkeit des Bewerbers bei der Entscheidung über die Zulassung berücksichtigt wird; für die Studierenden können sie eine wichtige Orientierungsfunktion erfüllen. Von Nachteil sind jedoch die mangelnde Vergleichbarkeit und eine fragliche Wiederholungszuverlässigkeit. Bislang wird das Instrument Persönlichkeitstest nicht für die Auswahl von Studienbewerbern eingesetzt, da eine relativ hohe Gefahr besteht, dass die Bearbeiter zu einem nicht der wahren Merkmalsausprägung entsprechenden Ergebnis gelangen; zudem ist der Einsatz von Persönlichkeitstests mit einem hohen Kostenaufwand verbunden.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 96.

¹⁸⁹ Trost, G.: „Principles and Practices in Selection for Admission to Higher Education“. Paper presented at the 18th Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Dublin, Ireland, September 14–18, 1992. Zitiert nach Deidesheimer Kreis (wie Anm. 155 auf S. 88), S. 96.

¹⁹⁰ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 132 f.

Interessen korrelieren laut einer Studie¹⁹¹ im Schnitt in der Höhe von $r = .33$ mit Studienleistungen (Zwischenprüfung universitärer Offiziersausbildung), laut anderen Untersuchungen stellen fachspezifische Interessen den bedeutendsten Prädiktor für die Studienzufriedenheit mit den Inhalten des Studienfachs dar.¹⁹² In nicht für die Selektion bestimmten Erhebungen ließen sich durch Interessen und nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale auch Studienleistungen in mittlerer Höhe prognostizieren.¹⁹³

Andere Auswahlinstrumente bzw. -kriterien sind z. B. Assessment-Center, praktische Kenntnisse, Studium auf Probe. Ähnliches wie für die Bewerbungsgespräche gilt auch für Assessment Center, in denen mehrere Bewerber gemeinsam von mehreren Beobachtern in verschiedenen ausbildungsnahen Anforderungssituationen (Gruppendiskussionen, Präsentationen, Stellungnahmen zu Fallbeispielen, Rollenspielen etc.) beobachtet werden. Als Vorteile eines Assessment Centers wird gesehen, dass mehrere Beobachter eingesetzt werden, dass die Anforderungssituation aufgabenbezogen ist und dass damit Sozialverhalten und Persönlichkeitsmerkmale erhoben werden können; als Nachteil wird der erhebliche zeitliche und finanzielle Aufwand gesehen.

Praktika werden als zusätzliches Auswahlkriterium nur in speziellen Fällen herangezogen.¹⁹⁴ In einer Studie wird darauf hingewiesen, dass durch Praktika keine Chancengleichheit gewährleistet und die Reliabilität des Praktikums nicht hoch einzuschätzen ist.¹⁹⁵

Berufspraktische Kenntnisse werden auch im Allgemeinen Auswahlverfahren berücksichtigt; wer eine Berufstätigkeit, Berufsausbildung oder einen berufsqualifi-

¹⁹¹ Schiefele, U./Krapp, A./Wild, K.-P./Wintereler, A.: „Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)“, in: *Diagnostica* 39, 1993, S. 335–51. Zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 181.

¹⁹² Heise, E./Westermann, R./Spies, K./Schiffler, A.: „Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11, 1997, S. 123–32; Heise, E./Westermann, R./Spies, K./Stephan, H.: „Übereinstimmung von Fähigkeiten und Bedürfnissen mit Anforderungen und Angeboten als Determinanten der Studienzufriedenheit“, in: Kittler, U./Metz-Göckel, H. (Hrsg.): „Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation“, Essen 1997, S. 113–29. Zitiert nach Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 181.

¹⁹³ Rindermann/Oubaid (wie Anm. 154 auf S. 87), S. 181 f.

¹⁹⁴ Die private Universität Witten/Herdecke verlangt z. B. von Bewerbern um einen Studienplatz im Fach Medizin die vorherige Absolvierung eines sechsmonatigen Krankenpflegerpraktikums, das ausdrücklich als „Beobachtungspraktikum“ im dem Sinne verstanden wird, dass der jeweilige Bewerber sowohl die zu betreuenden Kranken als auch sich selbst beobachten soll, um sich über die künftigen Anforderungen seines Berufs und die Voraussetzungen klar zu werden, die er dafür mitbringt.

¹⁹⁵ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 138 ff.

zierenden Abschluss vorweisen kann, erhält eine Vergünstigung bei der Wartezeit;¹⁹⁶ streng genommen handelt es sich dabei jedoch nicht um ein Auswahlinstrument. Als solches werden berufliche Vorkenntnisse nur bei der Zulassung zu manchen Aufbaustudiengängen eingesetzt.

Das Studium auf Probe dient in manchen Bundesländern als ein Auswahlinstrument für Berufstätige ohne allgemeine Hochschulreife. Die Bewerber werden für eine bestimmte Zeit (in der Regel zwei bis vier Semester) auf Probe immatrikuliert; haben sie nach Ablauf dieser Frist die meisten notwendigen Prüfungen absolviert oder andere Selektionskriterien erfüllt, können sie endgültig immatrikuliert werden, wobei die bis dahin erbrachten Leistungen anerkannt werden. Die Objektivität dieses Instruments hängt vom jeweiligen Selektionskriterium ab. Eine empirische Untersuchung der Validität, Prognosefähigkeit und Reliabilität liegt bislang nicht vor.

Zusätzlich wird in Deutschland die **Wartezeit** als Auswahlkriterium eingesetzt. Hier handelt sich naturgemäß nicht um ein eignungsdiagnostisches Verfahren, sondern um ein Instrument, das negative Auswirkungen anderer Auswahlinstrumente ausgleichen soll. Infolgedessen erlaubt die Wartezeit keine Vorhersage des Studienerfolges. Sie wirkt sogar vielfach eher chancenmindernd, da lange Wartezeiten Studieninteressierte, deren Studienfinanzierung über längere Zeit gesichert ist, privilegieren sowie zu einer Verschiebung der Altersstruktur der Absolventen und gegebenenfalls auch zu einer Verschlechterung von deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt beitragen. Untersuchungen des Wartezeitkriteriums im Rahmen der Zulassung zu medizinischen Studiengängen haben zusätzlich gezeigt, dass der Studienerfolg solcher Studierende, die über dieses Kriterium zugelassen werden, in aller Regel hinter dem Studienerfolg anderer Studierendengruppen (Abitur und Testergebnis, Testergebnis allein) – z.T. erheblich – zurückbleibt.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Hochschulrahmengesetz vom 25. August 1998, § 32, Ziffer 3, Absatz 2, Sätze 10 und 11.

¹⁹⁷ Vgl. Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 143 f.; „Test für medizinische Studiengänge (TMS): ...“, 18. Arbeitsbericht, Bonn 1994, S. 139–51 (Medizin); 19. Arbeitsbericht, Bonn 1995, S. 110–21 (Tiermedizin); 20. Arbeitsbericht, Bonn 1996, S. 172–86 (Zahnmedizin).

Anhang 4 Internationale Vergleichsmodelle

Im Folgenden werden Elemente des Hochschulzugangs in drei exemplarisch ausgewählten Bildungssystemen anderer Länder (USA, England/Wales, Niederlande) dargestellt, um aus der Schilderung der Unterschiede zum deutschen Bildungssystem Erkenntnisse über andere Sichtweisen und Formen des Umgangs mit der Gestaltung der Phase vom Abschluss der höheren Schulbildung bis zum Beginn des Studiums zu gewinnen. Die beiden angloamerikanischen Länder wurden aufgrund der langjährigen Erfahrungen ihrer Hochschulen mit der Selbstauswahl von Studierenden gewählt, die Niederlande aufgrund der systematischen Verankerung der Studienvorbereitung in der Schulphase.

I. Vereinigte Staaten¹⁹⁸

Ein Grundrecht auf (Hochschul-)Bildung besteht in den USA ebenso wie in Deutschland,¹⁹⁹ doch hat der amerikanische Staat kein Ausbildungsmonopol inne; daher kann dort das in Deutschland geltende Recht der Teilhabe aller zum Hochschulzugang Berechtigten an der staatlich geförderten Bildung nicht geltend gemacht werden. Auch mit öffentlichen Geldern geförderte amerikanische Hochschulen haben die Möglichkeit, den Zugang zur ihren Ausbildungsgängen als Privileg und nicht als Recht für alle zu behandeln.

Der gesamte Komplex von höherer Schulbildung, Schulabschluss, Hochschulzulassung und ersten Studienjahren unterscheidet sich in den USA infolge einer grundlegend anderen Struktur des Bildungssystems in erheblichem Maße von den deutschen Bedingungen. Im Folgenden sollen die Bereiche dargestellt werden, die mit Blick auf die Hochschulzulassung von besonderer Bedeutung sind.

¹⁹⁸ Das Unterkapitel beruht, soweit nicht anders angegeben, auf dem Diskussionspapier von Dr. Stephen McClain, The Johns Hopkins University, European Office in Berlin: „Admissions Policies and Procedures in the United States“ für die Sachverständigenanhörung der Arbeitsgruppe „Reform des Hochschulzugangs“ des Wissenschaftsrates am 6. Februar 2003 in Bonn.

¹⁹⁹ 5. *Amendment* der Verfassung der USA, *due process- and equal protection-clauses*. Vgl. Perkins, J.A./Burn, B.B. (Hrsg.): „Hochschulzugang in den USA und der Bundesrepublik Deutschland“, Bericht einer deutsch-amerikanischen Studiengruppe des International Council for Educational Development. Schriftenreihe der Stiftung Volkswagenwerk Bd. 18, Göttingen 1980, S. 112.

1. **Schulische Voraussetzungen:** Einerseits ist das Schulwesen der USA nicht so stark differenziert wie das deutsche, d.h. nur zweistufig. Neben den aufeinander aufbauenden Schultypen *Elementary School* (ggf. *Middle School*)²⁰⁰ und *High School* gibt es keine anderen Schulformen; die Berufsvorbildung findet ebenfalls in diesen Schulen statt. Im Prinzip hat jeder Jugendliche, der lange genug (insgesamt 12 Jahre) regelmäßig die Schule besucht hat, die Möglichkeit, ein *High School Diploma* zu absolvieren und damit eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine Hochschulzulassung zu erwerben. Die Vorentscheidung für den Weg zum Studium wird nicht für Kinder im Alter von 10 Jahren getroffen wie in Deutschland, sondern erst mit dem Ende der Schulpflicht im Alter von 16 Jahren; wer danach an der *High School* bleibt und die letzten beiden Jahre absolviert, hat die schulischen Voraussetzungen für ein Studium.

Andererseits ist der Unterschied zwischen der Qualität der *High Schools* und den vermittelten Lehrinhalten erheblich größer als bei deutschen Gymnasien, da die Zuständigkeit für die Schulbildung auf 51 Einzelstaaten verteilt ist und da die Schüler neben einer begrenzten Zahl an Pflichtfächern (die je nach Staat variieren; meist handelt es sich aber um Englisch, Mathematik, *Social Studies* und *Science*) aus einer großen Zahl an Wahlfächern beliebig auswählen können.

2. **Schulabschlussprüfung:** Das *High School Diploma* wird im Gegensatz zum deutschen Abitur in der Regel nicht durch Abschlussprüfungen erworben, sondern belegt das Absolvieren des 12. Schuljahrs, verbunden mit dem Erreichen einer Zahl von Punktnoten (*grade points*). Ergänzend zum *High School Diploma* werden von den meisten amerikanischen Hochschulen die ebenfalls als Punktnoten notierten Ergebnisse eines standardisierten bundesweiten Fähigkeitstests erwartet, des *Scholastic Assessment Test (SAT I)*,²⁰¹ in dem das Sprachvermögen in Englisch und die Fähigkeit zur Lösung mathematischer Probleme geprüft werden, oder der Wissensprüfung *American College Test (ACT)*, die die Kenntnisse in Englisch, Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften prüft. Beide standardisierte Testverfahren werden nicht von staatlichen Stellen, sondern von privaten, gemeinnützigen

²⁰⁰ Die höheren Jahrgänge der *Primary Education* können in gesonderten Schulen (*Middle Schools*) zusammengefasst werden, die – je nach Bundesstaat – mit der vierten, fünften oder sechsten Klasse beginnen und mit der sechsten, siebten oder achten Klasse enden.

²⁰¹ Neben dem SAT I gibt es SAT-II-Tests zum Prüfen von Wissen und der Fähigkeit in einem besonderen Fach, dieses Wissen anzuwenden; diese Tests werden von vielen *Colleges* verlangt.

Institutionen entworfen. SAT I und ACT werden nicht sequentiell nach dem Abschluss der *High School*, sondern parallel zu den letzten *High School*-Jahren absolviert. Sie können beliebig oft wiederholt werden.

3. **Beratung von Schülern und Studierenden:** Das Beraterwesen ist in den amerikanischen Schulen und Hochschulen stärker ausgeprägt und systematisiert als in den deutschen. In den *High Schools* beraten *Guidance Counselors* jeden Schüler individuell in schulischen Angelegenheiten und helfen auch bei der Wahl der Hochschule. Ansonsten gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium: Viele *High Schools* bieten *college preparatory programs* an, die auf die Zulassungsbestimmungen der regionalen Hochschulen zugeschnitten sind, oder das *International Baccalaureate (IB)* als zusätzlichen Abschluss. Das *College Entrance Examination Board (College Board)*²⁰² führt ein *Advanced Placement (AP)*-Programm durch, das es begabten Schülern ermöglicht, in ausgewählten Fächern Einführungskurse auf Hochschulniveau zu besuchen, die von erfahrenen und speziell für AP-Kurse ausgebildeten Lehrern gegeben werden.

An den Hochschulen können sich die Studierenden regelmäßig an Studienberater – entweder hauptamtliche *academic advisors* oder Mitglieder eines Fachbereichs (*faculty advisors* oder *faculty counseling advisors*) – bei der Auswahl der Kurse, der Planung ihrer akademischen Laufbahn und in generellen Fragen im Zusammenhang mit dem Studium wenden; *advisors* stehen das ganze Semester über für Fragen zur Verfügung. Viele Hochschulen beauftragen darüber hinaus für jeden Studenten einen älteren Studenten mit der Aufgabe eines *peer advisor*. Etliche amerikanische Hochschulen evaluieren ihr Studienberatungsprogramm regelmäßig oder lassen es durch Studenten evaluieren. Es gibt Dachverbände für Studienberater, die Mindestanforderungen für diesen Beruf festlegen, Konferenzen veranstalten und Preise für gute Studienberatung verleihen (z. B. *National Academic Advising Association NACADA*, *American School Counselor Association ASCA*).

²⁰² Es handelt sich um einen Zusammenschluss aus verschiedenen Bildungseinrichtungen. *College Board* führt auch den SAT I, den SAT II und eine Reihe von anderen standardisierten Testverfahren durch.

4. **Hochschulzulassung:** Die amerikanischen Hochschulen haben eine wesentlich größere Autonomie bezüglich der Zulassung von Studienanfängern zu ihren Studiengängen als die deutschen. Die Schulabsolventen müssen sich bewerben, und jede Hochschule, ob öffentlich oder privat, kann selbst bestimmen, nach welchen Regeln sie Studierende zulässt, und kann Bewerber ohne Begründung ablehnen. Das Spektrum der Möglichkeiten an den insgesamt 4.182 Hochschulen, die einen Hochschulgrad (*degree*) verleihen, reicht von der offenen Zulassung ohne Voraussetzungen (wie z. B. an manchen zweijährigen, weitgehend berufsbildenden *Community Colleges* üblich) über die Zulassung aufgrund des *Grade Point Average* (GPA) des *High School Diploma* oder die Auswahl anhand der Punktezahl, die sich aus der Kombination vom *Grade Point Average* (GPA) des *High School Diploma* und dem Ergebnis des SAT I oder ACT ergibt,²⁰³ bis hin zur stark beschränkten Zulassung, für die verschiedene zusätzliche Bedingungen erfüllt werden müssen, z. B. :

- der in den letzten beiden *High School*-Klassen eingenommene Platz des Bewerbers in der Leistungsskala (*class rank*),
- die Struktur der vom Bewerber gewählten *High School*-Kurse (*pattern of High School course work*),
- college-level work an der High School (z. B. *Dual enrollment*, *International Baccalaureate programs*, *Early/Middle College High Schools*),
- autobiographische Darstellungen der Bewerber (*essays*),
- Interviews,
- Empfehlungsschreiben (*Letters of recommendation*) von High Schools counsellors und Lehrern,
- das Ergebnis fachspezifischer Kenntnistests (*achievement test scores*),

²⁰³ Die Testergebnisse werden von vielen Hochschulen als Schwellenwerte angesehen, die ein Bewerber erreichen oder übertreffen muss, um zum Studium an der jeweiligen Institution zugelassen zu werden. Renommierte Hochschulen setzen einen sehr hohen Schwellenwert an. Vgl. Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 124 f.

- das Belegen von Kursen im *Advanced Placement Program* (AP), die während der Kursteilnahme erhaltenen Noten oder die Examensnoten im AP (*AP Course Enrollment, AP Course Grades, AP Exams Grades*),
- Mappen mit eigenen künstlerischen Arbeiten (*portfolios*), Vorsprechen bzw. Vorsingen (*auditions*) und andere Nachweise künstlerischer Leistungen,
- andere Faktoren, wie z. B. eine Benennung des Hauptfachs (*declaration of major*), die an manchen Hochschulen an bestimmte Bedingungen geknüpft ist (z.B. Zustimmung eines Fachberaters an der University of California, Berkeley), Herkunft aus dem amerikanischen Bundesstaat,²⁰⁴ Herkunftsland, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Bedürftigkeit, Gesundheitsstatus, Behinderung, Vollzeit-/Teilzeitstudienwunsch, *School and Community Activities* etc.

Eine Untersuchung der Auswahlkriterien von amerikanischen Hochschulen im Jahr 2000 hat ergeben,²⁰⁵ dass der *High School GPA* oder *class rank* als bedeutendster Faktor angesehen wurde, gefolgt von Zulassungstests wie ACT oder SAT I sowie der Struktur der *High School*-Kurse. Hinsichtlich der weiteren Reihenfolge der wichtigsten Kriterien gibt es Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen: Bei privaten Institutionen liegen Empfehlungsschreiben und Essays gleichauf mit *college-level work*, gefolgt von den Ergebnissen fachspezifischer Kenntnistests. Für private Hochschulen sind auch Interviews relativ wichtig (7. Rang). Öffentliche Einrichtungen tendieren dazu, *college-level work* den Empfehlungsschreiben und Essays vorzuziehen.

Die große Differenzierung bei der Zulassung zu amerikanischen Hochschulen bringt es mit sich, dass jeder Studierwillige eine Möglichkeit zum Studium findet, wenn nicht auf einer der zulassungsbeschränkten Hochschulen, dann auf einer der frei zugänglichen. Der unterschiedliche Rang und Ruf der Hochschulen bestimmt den Wert der Ausbildung und damit die Chancen des Studierenden auf dem Arbeitsmarkt.

²⁰⁴ Einige Staaten lassen nur in begrenztem Ausmaß Bewerber aus anderen (amerikanischen) Staaten für ein Studium an ihren öffentlichen Hochschulen zu.

²⁰⁵ Breland, H./Maxey, J./Gernand, R./Cumming, T./Trapani, C.: "College Admission 2000", A Report of a Survey of Undergraduate Admissions Policies, Practices, and Procedures, Alexandria/VA 2002 (<http://www.airweb.org/images/trendsreport.pdf>).

5. **Rollenverständnis von Studierenden und Hochschulen:** Bei einem Großteil der amerikanischen Hochschulen (2000/01: 4.519 Einrichtungen, ~ rd. 70 % der insgesamt 6.636 amerikanischen Hochschulen)²⁰⁶ handelt es sich um privatwirtschaftliche Einrichtungen, die im Wettbewerb um die besten Studierenden und Professoren stehen, einem Wettbewerb, dem sich auch die 2.117 öffentlichen Hochschulen nicht entziehen können. Infolgedessen werben sowohl die Hochschulen um Schulabsolventen – durch ein gutes Lehrangebot, verschiedene Dienstleistungen (wie z. B. ausführliche, für die Dauer des ganzen Studiums verfügbare Studienberatung) Kontakte zur Wirtschaft, Stipendien etc. – als auch die Schulabsolventen durch ihre Bewerbungen um Hochschulen, deren Ausbildungsangebote ihnen die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen.
6. **Gestaltung der ersten Hochschuljahre:** Die starken Divergenzen der schulischen Bildungsinhalte in den USA können nicht allein durch das Absolvieren eines standardisierten Tests ausgeglichen werden. In den ersten beiden Studienjahren müssen die Studierenden an amerikanischen Hochschulen daher Pflichtveranstaltungen in den *liberal arts* (= Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften) belegen, um bei allen Studierenden ein Basiswissen für ein breites Spektrum von akademischen Gebieten zu schaffen sowie die Voraussetzungen für interdisziplinäre Forschung und Teamwork zu bilden, auf die im amerikanischen Hochschulsystem viel Wert gelegt wird.²⁰⁷ Erst nach dieser allgemeinbildenden Phase können sich Studierende des dritten und vierten Studienjahres auf ein oder mehrere Haupt- und Nebenfächer konzentrieren.
7. **Zentrale Koordinierung der Studienzulassung:** Zentrale Einrichtungen für diese Aufgabe gibt es in den USA nur für Graduiertenstudiengänge im medizinischen Bereich.²⁰⁸ Die größte ist der *American Medical College Application Service* (AMCAS), dem sich 114 der 144 *Medical Schools* des Landes angeschlossen haben.

²⁰⁶ National Center for Education Statistics (NCES): "Quick Tables and Figures: Number of Title IV postsecondary institutions, by control and level of institution: 50 states, District of Columbia, and the outlying areas, academic year 2000-01", <http://nces.ed.gov/quicktables/Detail.asp?Key=709>.

²⁰⁷ U.S. Network for Education Information (USNEI): "Teaching in the United States, Postsecondary Level, General Information", <http://www.ed.gov/NLE/USNEI/us/underposted-geninfo.html>

²⁰⁸ Das amerikanische Medizinstudium besteht aus der *pre-medical education* an einem *College*, der mit dem M.D. (*Doctor of Medicine* oder *medical doctor*) abschließenden *medical education* (drei bis fünf Jahre) an einer *Medical School* und der *graduate medical education*, die aus einem medizinischen Pflichtpraktikum und/oder der Spezialausbildung besteht.

AMCAS weist im Unterschied zur ZVS keine Studienplätze zu, sondern erleichtert den angeschlossenen Hochschulen die Bewerberauswahl durch ein standardisiertes Erhebungsverfahren. Wer sich um einen Studienplatz in Medizin bewirbt, muss ein standardisiertes Antragsformular von AMCAS ausfüllen und verschiedene Unterlagen beifügen. Verlangt wird unter anderem ein Essay (*personal statement*), in dem man erläutert, warum man Arzt werden will und welche Voraussetzungen man dafür hat; *transcripts*, d. h. Zeugnisse, aus denen hervorgeht, welche Noten ein Studierender für welche Lehrveranstaltungen erhalten hat; sowie eine Liste der Lehrveranstaltungen, die man besucht hat (*course work*). AMCAS vergleicht die Liste der Lehrveranstaltungen mit den *transcripts*, um sicherzugehen, dass und mit welchem Ergebnis ein Bewerber das studiert hat, was er angibt, und errechnet einen eigenen *AMCAS Grade Point Average (GPA)*. Wenn keine Beanstandungen wegen fehlender *transcripts*, nicht bezahlter Gebühren für die Bewerbung, Fehler oder Lücken in den Angaben von Lehrveranstaltungen o.ä. vorliegen, versendet AMCAS die Bewerbung an die vom Bewerber angegebenen Hochschulen. Außerdem teilt AMCAS diesen Hochschulen auch mit, welche Ergebnisse ein Bewerber im *Medical College Admission Test (MCAT)* erzielt hat. Die Hochschulen entscheiden aufgrund der von AMCAS eingereichten Unterlagen, ob sie einen Bewerber in die engere Wahl nehmen und weiteren hochschulspezifischen Prüfungen unterziehen sollen.

II. Großbritannien²⁰⁹

Wie das amerikanische, so weist auch das englische Bildungssystem erhebliche Unterschiede in Bezug auf höhere Schulbildung, Schulabschluss und Hochschulzulassung im Vergleich zum deutschen System auf. Im Folgenden werden die wichtigsten Bereiche kurz dargestellt, die im Zusammenhang mit der Hochschulzulassung von Bedeutung sind.

1. **Schulische Voraussetzungen:** Bis zum 16. Lebensjahr haben englisch-walisische Schüler eine relativ einheitliche Ausbildung. Sie legen im Alter von 7,

²⁰⁹ Das britische Bildungssystem setzt sich aus dem englischen und walisischen, schottischen und nordirischen Bildungssystem zusammen. Da das schottische und das nordirische System aufgrund anderer Traditionen einige Abweichungen aufweisen, beschränkt sich der folgende Text auf eine Darstellung des englischen und walisischen Bildungssystems.

11, 14 und 16 Jahren standardisierte Prüfungen ab, deren Ergebnisse ihnen zeigen sollen, welche Kenntnisstufe im jeweiligen Fach sie erreicht haben. Die Ergebnisse der letzten dieser Prüfungen, des *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), bilden die Voraussetzung und die Basis für eine weiterführende Schulbildung (*Upper Secondary Education*), die zum Studium oder zur Berufsausbildung hinführt. Englische und walisische Schüler müssen mithin im Alter von 16 Jahren eine Berufsentscheidung treffen und diejenigen Fächer wählen, die die Grundlagen für ihr späteres Studium oder ihren späteren Beruf schaffen.

In den beiden weiterführenden, „*Sixth Form*“ genannten Schuljahren haben die Schüler die freie Auswahl unter einer Vielfalt von ebenso akademischen (*A-Level*, *AS-Level*²¹⁰) wie vorbereitenden berufsbildenden (GNVQ oder NVQ)²¹¹ Programmen. Wer studieren will, wählt diejenigen *A-Level*-Kurse, die seinen oder ihren Fähigkeiten und Berufsplänen am meisten entsprechen, sowie zusätzliche Fächer, um eine möglichst breite Bildung zu erzielen.

2. **Schulabschlussprüfung:** Jeder von einem Schüler gewählte Kurs wird mit einem *Advanced General Certificate of Education* (GCE) abgeschlossen. Diese so genannten *A-Levels* sind in England die eigentlichen Selektionsinstrumente für den Hochschulzugang. Lehrpläne wie Abschlussexamina werden stark von den Hochschulen beeinflusst.²¹² Die Prüfungen werden von verschiedenen externen Prüfungseinrichtungen unabhängig von den Schulen entworfen;²¹³ die meisten Schu-

²¹⁰ Das *AS-Level* wurde im Jahr 1989 als *Advanced Supplementary* eingeführt und im Rahmen der *A-Level*-Modularisierung im Jahr 2000 durch das *Advanced Subsidiary* abgelöst. Das *AS-Level* wird in der Regel nach einem Studienjahr erreicht, anschließend kann durch das *A2-Modul* mit dem *A-Level* abgeschlossen werden; vgl. <http://www.qca.org.uk>, auch Stokes, P.: „Länderstudie England und Wales“, in: Mitter, W. (Hrsg.): „Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland“, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 70, Köln u.a. 1996, S. 141–96, hier S. 161 f.

²¹¹ GNVQ = *General National Vocational Qualifications*, berufsbildende Fächer (z. B. Informatik, kaufmännische Ausbildung, Textilkunde etc.), zielen sowohl auf eine umfassende Berufsausbildung wie auf eine akademische Karriere ab. NVQ = *National Vocational Qualifications* sind noch stärker berufsbezogen; sie sind „work-related, competence based qualifications“, „reflect the skills and knowledge needed to do a job effectively“ und „represent national standards recognised by employers throughout the country“. <http://www.dfes.gov.uk/nvq/what.html#WHO>.

²¹² Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 104.

²¹³ Prüfungseinrichtungen sind z. B. *Assessment & Qualifications Alliance* (AQA), *Edexcel*, *Northern Examinations & Assessment Board*, *Welsh Joint Education Committee* (WJEC). Die Webpage *Teachernet* (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/1440/Examdets.xls) führt 69 bestehende und 15 inzwischen aufgelöste oder ungewandelte *Examination/Qualification Awarding Bodies* auf. Jede Prüfungs-

len in England und Wales bieten Prüfungen von mehreren Prüfungseinrichtungen an.

3. **Hochschulzulassung:** Ein verfassungsmäßig garantiertes Recht auf einen Studienplatz an einer Hochschule existiert in England nicht. Gute Noten beim Schulabschluss sind eine notwendige, aber keine hinreichende Qualifikation für die Zulassung an einer Hochschule. Eine allgemeine Hochschulreife ist nicht Voraussetzung für eine Zulassung und wird vom englischen/walisischen Schulsystem auch nicht angestrebt; vielmehr bedeuten die Schulabschlüsse (*A-Levels*) eine Spezialisierung auf einige wenige Fächer.²¹⁴ Die Hochschulen in Großbritannien sind vollständig autonom in der Auswahl ihrer Studenten und müssen eine Ablehnung nicht begründen. Das Ansehen einer englischen/walisischen Hochschule zeigt sich unter anderem dadurch, welche Zugangsbedingungen sie festsetzt.²¹⁵
4. **Zentrale Koordinierung der Studienzulassung:**²¹⁶ Wer in England/Wales ein Studium aufnehmen will, meldet sich in der Regel beim *University and Colleges Admission Service* (UCAS) an, einer zentralen Koordinierungsstelle für Vollzeitstudiengänge. UCAS wählt die Studierenden nicht für die einzelnen Hochschulen aus, sondern sorgt für eine Anmeldung nach bestimmten Regeln und verteilt die Anmeldungen auf die gewünschten Hochschulen.

Ein englischer Bewerber muss sich bereits während des laufenden letzten Schuljahrs bei UCAS anmelden, obwohl seine Abschlussnoten noch nicht vorliegen (dies wird erst im Sommer des darauf folgenden Jahres der Fall sein).²¹⁷ Man kann sich um maximal sechs Studienangebote (von über 30.000 Studiengängen insgesamt) bewerben, wobei das Spektrum der Möglichkeit von sechs verschiedenen *courses*/Studiengängen an einer Hochschule bis zu je einem Studiengang an sechs verschiedenen Hochschulen reicht. Ein Bewerber muss in einem viersei-

behörde veröffentlicht die Durchführungsbestimmungen und die Stoffpläne (*syllabuses*) für die einzelnen Fächer. Vgl. Stokes (wie Anm. 210 auf S. 109), S. 156.

²¹⁴ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 98.

²¹⁵ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 104.

²¹⁶ Alle Angaben, soweit nicht anders angegeben, stammen aus dem Diskussionspapier von Jess Enderby, UCAS, für die Sachverständigenanhörung der Arbeitsgruppe „Reform des Hochschulzugangs“ des Wissenschaftsrates am 6. Februar 2003 in Bonn.

²¹⁷ Für die meisten Studiengänge und an den meisten Hochschulen muss man sich bis 15. Januar anmelden, für Oxford und Cambridge sowie für die Fächer Medizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin bereits bis 15. Oktober.

tigen Formular persönliche Angaben sowie Angaben über die vollendeten und erwarteten schulischen Leistungen und über seine Berufserfahrungen machen sowie ein Essay über seine Studienwünsche und seine Person verfassen; hinzu kommt ein Referenzschreiben, in dem sich ein Lehrer oder der Schuldirektor zu den akademischen, kulturellen, sportlichen und sozialen Interessen des Bewerbers äußert.²¹⁸ Das ausgefüllte Formular und das Referenzschreiben leitet der Bewerber an den *Co-ordinator* weiter, einen Mitarbeiter der Schule, der als Mittelsmann zwischen Schule und UCAS fungiert. Der *Co-ordinator* sammelt die Bewerbungen, überprüft sie auf ihre Richtigkeit und leitet sie weiter an UCAS. Des Weiteren sorgt er dafür, dass die Anmeldegebühren (£ 15 [~22 €] für Mehrfachbewerbungen oder 5 £ [7 €] für diejenigen, die sich nur für einen Studiengang an einer Hochschule beworben haben) an UCAS bezahlt werden.

Sobald UCAS die vollständigen Unterlagen erhalten hat, verteilt es sie auf die verschiedenen Hochschulen, wo für jeden Studiengang ein *Admission Tutor* feststellt, ob der Bewerber das Wissen, die Fähigkeiten und die Prüfungsnoten hat, um den beantragten Studiengang erfolgreich zu absolvieren. Manche Hochschulen laden Bewerber, die sie in die engere Wahl ziehen, zu einem Vorstellungsgespräch (*Interview*) ein; für manche Studiengänge, z. B. die Lehrerbildung, sind Vorstellungsgespräche Pflicht. Es handelt sich dabei nicht nur um Wissensprüfungen; die Interviews haben vielmehr auch den Zweck, ein allgemeines Bild von der Persönlichkeit des Bewerbers (Intelligenz, Kreativität, Aktivität, Interessen) zu erhalten.²¹⁹

Rund ein Zehntel der Bewerber erhalten von den von ihnen gewählten Hochschulen ein „*U: unconditional offer*“, d. h. sie müssen keine weiteren Bedingungen mehr erfüllen. Rund zwei Drittel erhalten ein „*C: conditional offer*“; hierbei wird die Zulassung von bestimmten Bedingungen abhängig gemacht, in der Regel von den Abschlussnoten der *A-Level*-Fächer. Sobald diese vorliegen, erhalten ungefähr zwei Drittel dieser Bewerber einen Studienplatz. Manche Hochschulen vergeben auch ein „*H: joint offer*“ für zwei Kurse, für die unterschiedliche Bedingungen festgesetzt werden. Wer kein Angebot von einer Hochschule erhält, wird von UCAS mit „*R: reject*“ eingestuft.

²¹⁸ Oxford und Cambridge haben zusätzliche Aufnahmeverfahren mit eigenen Bewerbungsformularen entwickelt. Man kann sich nur für eine von beiden Hochschulen bewerben.

²¹⁹ Hödl (wie Anm. 159 auf S. 89), S. 101.

Wenn die Entscheidungen aller Hochschulen vorliegen, für die sich eine Person beworben hat, sendet UCAS dieser einen *Statement of Decisions Letter* sowie eine Antwortkarte zu. Der Bewerber muss damit auf alle Angebote antworten. Hierfür hat er in der Regel etwa einen Monat Zeit. Alternativ kann sich ein Bewerber auch schon für eine Hochschule entscheiden, sobald ihm ein entsprechendes Angebot vorliegt. Mit seiner Zusage verpflichtet er sich allerdings für dieses eine Angebot und kann später diese Entscheidung nicht mehr zugunsten anderer Angebote rückgängig machen.

Alle Bewerber, die im UCAS-Verfahren keinen Studienplatz gefunden, das Angebot einer Hochschule ausgeschlagen oder sich zu spät angemeldet haben, können sich für ein *Clearing* genanntes Verfahren bei UCAS anmelden. Es handelt sich um ein Verfahren zur Besetzung freier Studienplätze. Die Hochschulen melden UCAS nach Beendigung der ersten Auswahlrunde ihre nicht vergebenen Studienplätze, und UCAS veröffentlicht die Listen ab 15. August auf seiner Homepage sowie in mehreren großen Tageszeitungen (*The Independent*, *The Independent on Sunday*, *Daily Mirror*). Die Bewerber müssen sich selbst an die Hochschulen wenden, für deren Studiengänge sie sich interessieren. Wenn die Hochschule einen Bewerber annehmen will, bittet sie ihn zunächst um das *Clearing Entry Form* (CEF)²²⁰ von UCAS, das nur im Original und nur an eine Hochschule gleichzeitig geschickt werden darf. Nach Prüfung des CEF entscheidet die Hochschule, ob sie den Bewerber akzeptiert; in diesem Fall gibt sie UCAS eine positive Rückmeldung. Wenn eine Hochschule einen Bewerber nicht annehmen will, schickt sie das CEF an ihn zurück.

Im Jahr 2000 haben sich insgesamt 442.028 Bewerber bei UCAS registrieren lassen, von denen 339.747 einen Studienplatz erhielten, davon 273.863 im Hauptverfahren und 45.421 im *Clearing*-Verfahren.²²¹

UCAS ist eine Einrichtung mit 380 Mitarbeitern, von denen die meisten (142 Mitarbeiter) im *Applications Services Department* tätig sind. Die Institution hatte im Studienjahr 2001/02 Ausgaben in Höhe von 16,0 Mio. £ (~ 23,4 Mio. €), davon 8,4

²²⁰ Das CEF enthält eine *Clearing entry number*, persönliche Angaben sowie die Ergebnisse der Abschlussklausuren und/oder Angaben über berufliche Qualifikationen.

²²¹ Vgl. *Table A1: Summary of the UCAS scheme, 2000 entry*, <http://www.ucas.com/figures/archive/download/index.html> (Stand: 19.02.2001)

Mio. £ (~12,2 Mio. €) für Personalkosten. Betrachtet man die Ausgaben der einzelnen Abteilungen, so entfielen die höchsten Summen mit rd. 4,3 Mio. £ (~ 6,1 Mio. €) auf die Abteilung *Applications Processing* (Bearbeitung der Bewerbungen), 2,9 Mio. £ (~ 4,2 Mio. €) auf den Bereich *Digital Services* (DV), 2,4 Mio. £ (~ 3,5 Mio. €) auf den Bereich *Outreach* (Abteilung, die Empfehlungen zu Verbesserungen der britischen Hochschulentwicklung gibt) und mit 1,7 Mio. £ (~ 2,4 Mio. €) auf *Data and Analytical Services* (Datenbanken).²²² Die Einnahmen von UCAS im Studienjahr 2001/02 betragen 15,7 Mio. £ (~ 22,9 Mio. €), darunter 6,5 Mio. £ (~ 9,5 Mio. €) an Gebühren der Hochschulen und 5,7 Mio. £ (~ 8,3 Mio. €) an Gebühren der Bewerber.

Als administrative Organisation stellt UCAS nicht primär Angestellte mit einer spezifischen akademischen Ausbildung ein; lediglich auf der mittleren und höheren Leitungsebene sowie in Bereichen, in denen eine spezifische Qualifikation (z. B. im EDV-Bereich) notwendig ist, werden Bewerber mit Hochschulausbildung (mindestens mit einem ersten Studienabschluss) eingestellt.

III. Die Niederlande

Beginnend mit dem Jahr 1993 wurden in den Niederlanden mehrere Reformen der Schulausbildung durchgeführt. Bei der Sekundarschulausbildung verlagerte sich der Schwerpunkt der Zielsetzung vom reinen Wissenstransfer zur Anwendung von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten. Ab 1998 verfolgten die Reformen vor allem das Ziel, den Übergang zur weiteren Ausbildung und zur Beschäftigung zu erleichtern.²²³

1. **Schulische Voraussetzungen:**²²⁴ Das niederländische Schulwesen ist stark dezentral organisiert. Es gibt öffentliche und private Schulen, die gleichgestellt sind,

²²² Quelle für diese und die folgenden Angaben: Auskunft von UCAS vom 10.4.2003.

²²³ Vgl. Eurydice, The Information Database on Education Systems in Europe: „The Education System in the Netherlands (2000/2001). 5. Secondary Education 5.1. Historical Overview“, <http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/frameset.asp?country=NL&language=EN>

²²⁴ Alle Angaben stammen aus folgenden Texten: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF (Koordination): Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, Berlin 2003, S. 50 ff., <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie>; Universität Oldenburg: „Das Bildungswesen in den Niederlanden“, www.uni-oldenburg.de/niederlandistik/bildungswesen.htm

d. h. auch die privaten Schulen werden zu 100 Prozent mit öffentlichen Geldern finanziert. 65 % der Schulen sind in freier Trägerschaft (z. B. Kirchen, Stiftungen, Vereine), 35 % werden von Gemeinden getragen. Gesetzlich festgelegt sind Übergangs- und Prüfungsvorschriften (z. B. die Teilnahme an landesweit durchgeführten Abschlussprüfungen), die Berücksichtigung arbeitsrechtlicher Bestimmungen bei der Einstellung von Personal, Rahmenrichtlinien für Pflichtfächer und Stundenzahl, die Mindestgröße einer Schule sowie der Finanzrahmen.

Alle Schulen haben weitgehende Autonomie in der Auswahl von Lehrmaterial und Unterrichtsgestaltung. Zur Qualitätssicherung müssen sie staatliche Inspektionen akzeptieren, die vom Bildungsministerium zur Überwachung der Standards und Indikatoren für die Schul- und Unterrichtsqualität eingesetzt werden; viele Schulen führen auch eine Selbst-Evaluierung durch. Der niederländische Bildungsrat hat zudem die Einführung nationaler Bildungsziele im Sinne von Minimalstandards für die Primar- und Sekundarstufe empfohlen.

Die Grundschulausbildung dauert acht Jahre (vom vierten/fünften²²⁵ bis zum zwölften Lebensjahr). Die Sekundarschulbildung (für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 18 Jahren) besteht aus folgenden Bildungsgängen:

- VMBO (*Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* = Vorbereitende Mittlere Berufsbildung): Ein einjähriger Bildungsgang, der von ca. 50 % aller Schüler besucht wird, die zwischen einem theoretischen, gemischten, berufsorientierten oder praktischen Zweig wählen können; nach dem Ablegen des Examens kann eine Einrichtung für die mittlere Berufsbildung (*Middelbaar Beroepsonderwijs* MBO) mit dem Ziel einer Lehrlingsausbildung oder einer Berufsausbildung besucht werden. Schüler, die den theoretischen Zweig gewählt haben, können auch einen HAVO-Bildungsgang wählen.
- HAVO (*Hoger algemeen voortgezet onderwijs* = Mittlere Allgemeine Bildung): Ein fünfjähriger Bildungsgang, der vor allem der Vorbereitung auf den berufsbildenden Tertiärbereich dient und von ca. 25 % aller Schüler besucht wird. Die

²²⁵ Die Schulpflicht dauert vom fünften bis zum sechzehnten Lebensjahr, doch wird die Mehrheit der Kinder im Alter von vier Jahren eingeschult.

Schüler erwerben mit dem Abschlussexamen die Berechtigung, ein Studium an einer Fachhochschule (*Hogeschool*) anzufangen.

- VWO (*Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* = Universitätsvorbereitende Bildung): Ein sechsjähriger Bildungsgang, der von ca. 25 % aller Schüler besucht wird und an Gymnasien und Lyzeen (altsprachlich) und Athenäen (neusprachlich) oder *Scholen voor Integraal Voorwetenschappelijk Onderwijs* (= Zusammenschluss von Gymnasien, Lyzeen und Athenäen) angeboten wird. Der Abschluss des VWO-Bildungsgangs entspricht in etwa dem allgemeinen Abitur in Deutschland; er berechtigt sowohl zu einem Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule.

Hinweise, welchen Bildungsgang ein Schüler einschlagen solle, geben u. a. die Tests des Zentralen Instituts für Testentwicklung (*Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling*, CITO).

In den ersten drei Jahren (Klassenstufen 9 bis 11) wird ein einheitliches Curriculum für alle Schüler unterrichtet. Danach beginnt die Vorbereitung auf das Abschlussexamen im jeweiligen Studiengang.

2. **Übergang von der Schule zur Hochschule.**²²⁶ 1998 wurde für die zweijährige zweite Phase der Sekundarbildung in den Bildungsgängen HAVO und VWO das *studiehuis*-Konzept eingeführt. Ziel der Reform ist es, den Unterricht in der Oberstufe im Hinblick auf die weiterführenden Ausbildungsgänge an Fachhochschulen und Universitäten so zu strukturieren, dass u. a. die Grundlagen für ein erfolgreiches Studium gelegt und eine höhere Studienerfolgsquote erreicht werden.

Die bis dahin bestehende Freiheit der Schüler, unter einer Vielzahl von Fächern zu wählen, wurde ersetzt durch die Möglichkeit, zwischen vier Profilen zu wählen: „Natur und Technik“, „Natur und Gesundheit“, „Wirtschaft und Gesellschaft“ sowie „Kultur und Gesellschaft“. Das gesamte Unterrichts- und Lernvolumen, das ein Schüler zu bewältigen hat, besteht

²²⁶ Die folgenden Angaben beruhen im Wesentlichen auf dem Diskussionspapier von Dr. Roland Richter, Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen: „Zur Reform des Hochschulzuganges durch Maßnahmen der Kooperation von Schulen und Hochschulen“ für die Sachverständigenanhörung der Arbeitsgruppe „Reform des Hochschulzugangs“ des Wissenschaftsrates am 6. Februar 2003 in Bonn.

- zu 40 % (VWO) oder 35 % (HAVO) aus einem allen Profilen gemeinsamen Fächerkanon;
- zu 30,8 % (VWO) bzw. 35 % (HAVO) aus dem jeweiligen Profil;
- zu rund 30 % aus einem Wahlbereich von zwei zusätzlichen Wahlfächern.

Mit der Wahl eines Profils ist seit 2001/2002 die Zugangsberechtigung zu profilnahen Studiengängen verbunden; Schüler, die sich für einen Studiengang entscheiden, der inhaltlich nicht an das gewählte Profil anschließt, müssen in der Regel zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen erbringen, die das Bildungsministerium landeseinheitlich definiert hat.

Didaktisch bedeutet das *studiehuis*-Konzept, dass der Unterricht stärker als bisher darauf ausgerichtet ist, die Schüler zu aktivem, selbständigem und fächerübergreifendem Lernen anzuregen. Die Lehrenden übernehmen dabei die Rolle von Moderatoren und Unterstützern von Lernprozessen. Das Konzept der Wissensübertragung durch Lehrer wird somit durch ein Konzept des aktiven Wissenserwerbs durch Schüler ersetzt. In jedem Fach ist neben praktischen Aufgaben die obligatorische Anfertigung einer Profilarbeit vorgesehen, zu deren Bewältigung auch der Kontakt zu Hochschulen gesucht werden kann und soll. Den Schülern wird von den Fachlehrern jeweils ein zu bearbeitendes Thema zugewiesen, das sie innerhalb eines Zeitkontingents von 40 Wochen pro Jahr mit jeweils 40 Arbeitsstunden pro Woche bearbeiten; dieses Kontingent umfasst alle Aktivitäten der Lernenden für das jeweilige Fach außerhalb und innerhalb der Schule.

Über das *studiehuis* hinaus sind in der HAVO- und VWO-Ausbildung Lehreinheiten zur „Orientierung auf Studium und Beruf“ (*Oriëntatie op Studie en Beroep*, OSB) im Umfang von 10 Stunden pro Jahr vorgesehen. Hier sollen Schüler von Fachlehrern Informationen darüber erhalten, welche Rolle das jeweilige Fach in Studium und Beruf spielen kann, und dazu befähigt werden, ihre fachspezifischen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen im Blick auf eine mögliche Studienfachwahl selbständig zu überprüfen und zu begründen. Die Ergebnisse können in sogenannten „Zukunftsdossiers“ niedergelegt werden, die zur Berufsberatung herangezogen werden können.

Im Wahlbereich können die Schüler zusätzliche Fächer in ihr Profil wählen für den Fall, dass sie sich später für einen nicht zum Profil passenden Studiengang entscheiden möchten, oder die von Schulen und Hochschulen gemeinsam entwickelten Lehreinheiten zur „Orientierung auf die weiterführenden Ausbildungsgänge“ (*Oriëntatie op vervolgonderwijs*, OVO) wählen, die auf den OSB-Einheiten aufbauen und in der „Laufbahnorientierung und –begleitung“ (*Loopbaanoriëntatie en –begeleiding*, LOB) zusammengefasst werden. Die OVO-Lehreinheiten sind noch stärker auf die Studiengänge der Hochschulen sowie die entsprechenden Berufe und Funktionen bezogen als die OSB-Lehreinheiten, sollen die Schüler in Kooperation mit den Hochschulen mit den Anforderungen an den Hochschulen vertraut machen sowie bei einer durchdachten Wahl des Studienfachs helfen. Die Lehreinheiten sind modularisiert; sie werden von Lehrer-Mentoren an Schulen und Hochschulen betreut und beurteilt. Im HAVO-Bildungsgang können maximal zwei, im VWO-Bildungsgang maximal drei aufeinander aufbauende Module zu je 40 Stunden belegt werden, die teils von den Schulen, teils von den Hochschulen angeboten werden:

- Modul A dient dem allgemeinen Kennenlernen des Hochschulwesens, seiner Rahmenbedingungen sowie der verschiedenen Studienfächer und –gänge;
- Modul B dient dem praktischen Kennenlernen eines bestimmten Studienfachs durch Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Begleitung von Studierenden und Mentoren;
- Modul C soll die individuelle Entscheidung für einen Studiengang durch eine zusätzliche Laufbahnuntersuchung absichern, falls sich ein Schüler bezüglich seiner Studienfachwahl auch nach Absolvieren der Module A und B noch nicht sicher ist.

Die OVO-Angebote sind stark gefragt und haben ersten Ergebnissen zufolge zu einer deutlichen Verbesserung der Studienwahl geführt.

3. **Schulabschlussprüfung:**²²⁷ Die Abschlussprüfungen bestehen aus einem landesweiten Examen (*eindexamen*) und dem Schulexamen; in manchen Fächern ist nur eine Schulprüfung erforderlich. Beim Schulexamen wird ein Examensdossier angelegt, das verschiedene Elemente (z. B. Notenlisten, Beispiele für Projektarbeit) umfasst, über deren Auswahl die jeweilige Schule entscheidet. Die Anforderungen, die das Schulexamen erfüllen muss, werden für jedes einzelne Fach im vom Bildungsministerium genehmigten Lehrplan festgelegt. Das landesweite Examen ist für alle Schüler einheitlich; es orientiert sich an nationalen Standards.

Schulabsolventen mit HAVO-Examen können in den fünften Jahrgang des VWO-Bildungsgangs wechseln. Für das VWO-Examen muss im gemischten und theoretischen Bildungsgang u. a. eine Hausarbeit geschrieben sowie im berufsorientierten und praktischen Bildungsgang eine praktische Prüfung absolviert werden.

In den Bildungsgängen HAVO und VWO werden die Leistungen von der 12. bis zur 14. Jahrgangsstufe auf einer Punktekarte aufgeführt und mit der Note der Abschlussexamina zusammengerechnet. Der VWO- und der HAVO-Bildungsgang schließen jeweils mit einem Diplom ab.

4. **Hochschulzulassung:**²²⁸ Wer an einer der 13 Universitäten und Technischen Hochschulen der Niederlande studieren möchte, benötigt entweder ein VWO-Diplom oder einen propädeutischen Fachhochschulabschluss (Abschluss des höheren berufsbildenden Unterrichts HBO = *hoger beroepsonderwijs*). Für ein Studium an einer der 56 *Hogescholen* ist ein HAVO- oder ein VWO-Diplom oder ein Abschluss des mittleren Managements oder einer Spezialistenausbildung notwendig.

Wer mindestens 21 Jahre alt ist und keine Hochschulzugangsbefreiung vorweisen kann, kann auch ein Colloquium doctum ablegen, ein Zulassungsexamen, das vor einer Prüfungskommission aus Hochschullehrern der Fakultät abgelegt wird, zu der das beabsichtigte Studienfach gehört. Geprüft werden der allgemeine Bil-

²²⁷ Vgl. DIFP (Koordination): Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (wie Anm. 227 auf S. 113), S. 51, und Eurybase: „The Education System in the Netherlands (2000/2001), 5.3.2.9. HAVO/VWO School-Leaving Examinations and Certificates“ (wie Anm. 223 auf S. 113).

²²⁸ Eurybase: „The Education System in the Netherlands (2000/2001), 6.3.1. Higher Professional Education, 6.3.1.2. Admission Requirements“ und „6.3.2. Universities, 6.3.2.2. Admission Requirements“ (wie Anm. 223 auf S. 113).

dungsstand des Bewerbers und seine Motivation für dieses Fach. Bei positivem Ergebnis erhält der Bewerber eine fach- oder fakultätsgebundene Zulassung.²²⁹

Bei allen anderen hängt die Zulassung nicht nur vom VWO-/HAVO-Diplom oder anderen Abschlüssen ab, sondern auch von den Profilen, die sie während ihrer Schulausbildung belegt haben. Die Hochschulen geben für jedes Studienfach an, welches Profil dafür Voraussetzung ist. Zusätzlich können von den Studienbewerbern auch Wahlfächer geltend gemacht werden. Die Hochschulen können weitere Anforderungen an die Studienbewerber im Hinblick auf den durch einen Studiengang zu erreichenden Beruf erheben.

Manche Studiengänge sind zulassungsbeschränkt („*numerus fixus*“). Prospektive Studierende müssen sich beim *Centraal Bureau Aanmelding en Plaatsing* (CBAP) bewerben. Bis 1999/2000 galten folgende Bestimmungen für drei unterschiedliche Formen von Zulassungsbeschränkungen:

- eine landesweite studienfachbezogene Zulassungsbeschränkung in Fächern, in denen die landesweite Zahl an Studienplätzen unter der Zahl der Bewerber liegt. In diesen Fällen veranstaltet CBAP zwei Verlosungen; bei der ersten wird entschieden, welche Bewerber einen Studienplatz im gewünschten Fach erhalten, bei der zweiten, an welcher Institution sie studieren können.
- eine arbeitsplatzbezogene Zulassungsbeschränkung, die dann erforderlich ist, wenn die Zahl der Graduierten in einem Fach die Nachfrage für eine längere Periode übersteigt. Auch hier werden zwei Losverfahren von CBAP durchgeführt.
- eine institutionenbezogene Zulassungsbeschränkung, die dann eintritt, wenn die Kapazität an Studienplätzen im ganzen Land zwar ausreicht, aber an manchen Institutionen knapp ist. In diesem Fall erhalten alle Bewerber einen Studienplatz, doch wird per Los entschieden, an welchen Institutionen sie studieren können.

²²⁹ Angaben nach anabin – Informationssystem zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse: Niederlande (Stand: 30.06.2003). <http://www.ifos.de/anabin/scripts/frmKapitel.asp?ID=2340&Text=AI>

Seit dem Studienjahr 1999/2000 wird dieses System ergänzt durch eine Verknüpfung der Studienplatzzuteilung mit dem Notendurchschnitt im Schulabschluss-Diplom. Schulabsolventen mit einer Durchschnittsnote von 8 oder höher (auf einer Skala von 1 = ungenügend bis 10 = exzellent) erhalten automatisch einen Studienplatz im gewünschten Fach, wenn sie das entsprechende Profil auf der Schule gewählt haben. Die übrigen Bewerber können nur noch zweimal an Verlosungen teilnehmen. Diejenigen, die nicht das richtige Profil gewählt haben, dürfen nicht mehr an einer Verlosung teilnehmen. Bei zulassungsbeschränkten Fachhochschulstudiengängen wird nur noch eine Verlosung pro Hochschule durchgeführt.

Darüber hinaus dürfen die Hochschulen nunmehr auch eine begrenzte Zahl an Studienbewerbern um Numerus-fixus-Fächer selbst auswählen (dezentrale Zulassung), z. B. Bewerber mit Forschungs- oder Arbeitserfahrungen. Die Kriterien für die Auswahl und die Vorgehensweise werden von den Hochschulen selbst festgelegt und bekannt gegeben.

5. **Beratung der Studierenden:**²³⁰ Studierende haben ein Recht auf Betreuung. Die jeweilige Hochschulverwaltung ist verpflichtet, besonders die Angehörigen der ethnischen Minderheiten zu betreuen.

Die Universitäten beraten am Ende des ersten Studienjahres, des so genannten Propädeutikums (*propedeuse*) die Studierenden, ob sie ihr Studium in dem gewählten Fach fortsetzen oder das Fach wechseln sollten. Dieser Rat ist verbindlich; derjenige, dem von einer Fortführung des Studium in einem bestimmten Fach abgeraten wurde, kann sich nicht wieder dafür einschreiben. Der Rat zum Fachwechsel muss auf objektiven Kriterien beruhen, die sich aus den Leistungen des Studierenden ergeben; dem/der Studierenden müssen die Kriterien zu Beginn des Studiums bekannt gegeben werden, und wenn sich ein negatives Ergebnis im Verlauf des ersten Studienjahres abzeichnet, muss die Hochschule den/die Betreffende/n rechtzeitig vorwarnen.

²³⁰ Eurybase: „The Education System in the Netherlands (2000/2001),6.3.2.7. Students' Progress“ und „6.3.2.10. Guidance“ (wie Anm. 223 auf S. 113).

Anhang 5 Tabellen

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Absolventen/Abgänger des Schuljahres 2001/2002 mit Erwerb der allgemeinen und der Fachhochschulreife	122
Tabelle 2: Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2002 nach schulischer Vorbildung und Ausbildungsbereichen	122
Tabelle 3: Schüler im sekundären Bildungsbereich an allgemein bildenden Schulen nach Schularten und ausgewählten Schuljahrgängen im Schuljahr 2002/2003 sowie Verteilung im Jahr 1958	123
Tabelle 4: Anzahl der studienberechtigten Absolventen und Studienberechtigtenquoten nach Ländern im Schuljahr 2001/2002	124
Tabelle 5: Entwicklung der Studienberechtigtenquote, Absolventen aller Schulen mit Hochschul- und Fachhochschulreife, Anteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung 1970 bis 2020 (ab 2005 Prognose)	125
Tabelle 6: Entwicklung der Studienanfängerquote: Deutsche und ausländische Studienanfänger im 1. HS, Anteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung 1970 bis 2020 (ab 2005 Prognose)	126
Tabelle 7: Studienanfängerquote nach Ländern und Hochschularten im Jahr 2002	127
Tabelle 8: Studienanfänger im 1. Hochschulsemester nach Fächergruppen, Hochschularten sowie Frauenanteil in % (Studienjahr 2002)	127
Tabelle 9: Hochschulzugangsberechtigungen nach Art, Hochschularten und Bildungsweg (in Auswahl) 2000	128
Tabelle 10: Studienanfänger (1. HS) mit beruflicher Qualifikation nach Hochschularten und Fächergruppen 2000	129
Tabelle 11: Studienanfänger im 1. Hochschulsemester nach Hochschularten, Fächergruppen, Studienbereichen sowie Art der Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2000.....	130
Tabelle 12: Ausländische Studienanfänger nach Fächergruppen und Hochschularten und Anteil an allen Studienanfängern der jeweiligen Fächergruppe in der jeweiligen Hochschulart 1993, 1996, 1999, 2002.....	139
Tabelle 13: Studiengänge an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (ohne Lehramtsstudiengänge), die bundesweit in die zentralen Vergabeverfahren der ZVS einbezogen sind oder waren: Wintersemester 1975/76 bis 2003/04.....	140
Tabelle 14: Höchstzahlen, Bewerbungen, Zulassungen und Einschreibungen in den Studiengängen des Allgemeinen und Besonderen Auswahlverfahrens (nur bundesweite Verfahren) Deutschland insgesamt 1991 bis 2001: Nur deutsche Bewerber und Plätze für deutsche Studienanfänger.....	142
Tabelle 15: Auswahlkriterien der Hochschulen in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen zum Wintersemester 2002/2003 ...	145
Tabelle 16: Verhältnis von Zulassungen zu Einschreibungen in den bundesweiten Auswahlverfahren der ZVS Wintersemester 2002/03.....	146
Tabelle 17: Angebot und Nachfrage in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen WS 1985/86, 1990/91, 1995/96, 1997/98, 1999/00, 2001/02 und 2002/03	147

Tabelle 1:
Absolventen/Abgänger des Schuljahres 2001/2002 mit Erwerb
der allgemeinen und der Fachhochschulreife

	Allg. Hochschulreife ¹⁾		Fachhochschulreife	
	Abs.	in %	Abs.	in %
Allg. bild. Schulen				
Gymnasium	201.526	79,6	8.436	7,8
Integr. Gesamtschule	14.606	5,8	2.036	1,9
Freie Waldorfschule	2.221	0,9	307	0,3
Sonderschule	55	0,0	40	0,0
Abendrealschule	-	-	11	0,0
Abendgymnasium	2.149	0,8	787	0,7
Kolleg	2.420	1,0	458	0,4
Externe	272	0,1	1	0,0
Zusammen	223.249	88,1	12.076	11,2
Berufliche Schulen				
Berufsschulen im dualen System	-	-	1.252	1,2
Berufsfachschulen	3.447	1,4	28.683	26,5
Fachoberschulen	287	0,1	42.966	39,7
Fachgymnasien	24.360	9,6	1.502	1,4
Kollegschulen ²⁾	9	0,0	12	0,0
Berufsober-/Techn. Oberschulen	1.922	0,8	3.310	3,1
Fachschulen	-	-	17.467	16,1
Fachakademien	38	0,0	918	0,8
Zusammen	30.063	11,9	96.110	88,8
Insgesamt	253.312	100,0	108.186	100,0

1) Bei beruflichen Schulen auch einschl. fachgebundener Hochschulreife.- 2) Auslaufende Bildungsgänge der ehemaligen Kollegschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1: Allgemein bildende Schulen und Reihe 2: Berufliche Schulen, Schuljahr 2002/2003.

Tabelle 2:
Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2002
nach schulischer Vorbildung und Ausbildungsbereichen

Ausbildungsbereich	Insg.	darunter mit:		
		Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Hochschulreife
Industrie u. Handel ¹⁾²⁾	305.003	22,5%	38,3%	19,0%
Handwerk	177.042	49,5%	28,3%	3,7%
Landwirtschaft	14.169	38,0%	30,8%	7,8%
Öffentlicher Dienst ³⁾	14.680	5,7%	63,7%	22,2%
Freie Berufe ³⁾	52.160	21,1%	53,2%	16,2%
Hauswirtschaft	4.869	33,4%	6,5%	0,7%
Seeschifffahrt	159	11,9%	67,9%	17,6%
Insgesamt	568.082	30,9%	36,7%	13,6%

1) Einschl. Banken, Versicherungen, Gast- u. Verkehrsgewerbe. – 2) Einschl. neu abgeschlossener Anschlussverträge in Stufenausbildung. – 3) Ohne diejenigen Auszubildenden, deren Ausbildungsverträge nach dem Berufsbildungsgesetz bei anderen zuständigen Stellen (Kammern) außerhalb dieses Ausbildungsbereiches registriert werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3: Berufliche Bildung, 2002, Tab. 3.5.

Tabelle 3:
Schüler im sekundären Bildungsbereich an allgemein bildenden Schulen nach Schularten und
ausgewählten Schuljahrgängen im Schuljahr 2002/2003 sowie Verteilung im Jahr 1958

Schul- jahr- gang	Insge- samt (= 100%)	Schulartunabh. Orientierungsstufe		Hauptschulen		Schularten mit mehreren Bildungsgängen		Realschulen		Gymnasien		Integrierte Gesamtschulen		Freie Waldorfschulen		Sonderschulen	
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
5	886.770	164.497	18,6	170.980	19,3	47.026	5,3	161.264	18,2	241.048	27,2	61.100	6,9	6.338	0,7	34.517	3,9
6	952.806	186.494	19,6	181.111	19,0	59.382	6,2	165.185	17,3	249.401	26,2	63.337	6,6	6.373	0,7	41.523	4,4
7	989.809	x	x	216.536	21,9	84.653	8,6	240.436	24,3	313.699	31,7	86.233	8,7	6.150	0,6	42.102	4,3
10	739.326	x	x	83.812	11,3	69.950	9,5	226.562	30,6	257.902	34,9	79.471	10,7	5.329	0,7	16.300	2,2
11	271.696	x	x	x	x	x	x	x	x	241.876	89,0	23.970	8,8	4.961	1,8	889	0,3
12	251.825	x	x	x	x	x	x	x	x	225.450	89,5	21.012	8,3	4.860	1,9	503	0,2
13	211.572	x	x	x	x	x	x	x	x	190.404	90,0	17.799	8,4	2.989	1,4	380	0,2
<i>Nachrichtlich: Verteilung der Schüler im Jahr 1958</i>																	
Schul- jahr- gang	Insgesamt	Volksschulen ¹⁾		Mittelschulen ³⁾		Höhere Schulen ⁴⁾		Schulen mit neu organisiertem Schulaufbau		Sonderschulen							
								abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %				
5 ²⁾	773.770			559.790	72,3	52.306	6,8	112.504	14,5	30.087	3,9	19.083	2,5				

x = Wert nicht vorhanden oder Berechnung nicht möglich.

1) Einschl. der Aufbauzüge an Volksschulen; ohne Hamburg, Bremen u. ohne die Volksoberschule in Schleswig-Holstein, deren Angaben in der Spalte "Schulen mit neu organisiertem Schulaufbau" enthalten sind. - 2) Altes Bundesgebiet einschl. Berlin(West). - 3) Ohne Aufbauzüge an Volksschulen; ohne Hamburg, Bremen u. ohne die Volksoberschule in Schleswig-Holstein, deren Angaben in der Spalte "Schulen mit neu organisiertem Schulaufbau" enthalten sind. - 4) Ohne Hamburg, Bremen u. ohne die Volksoberschule in Schleswig-Holstein, deren Angaben in der Spalte "Schulen mit neu organisiertem Schulaufbau" enthalten sind.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1: Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2002/2003; Statistisches Bundesamt: „Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland“, 1960, S. 96–102. Als Referenzzeitpunkt ist hier der Mai 1958 gewählt, um möglichst einen vollen nach dem Zweiten Weltkrieg geborenen Schülerjahrgang zu erfassen.

Tabelle 4:
Anzahl der studienberechtigten Absolventen und Studienberechtigtenquoten
nach Ländern im Schuljahr 2001/2002

Land	Allg. Hochschulreife			Fachhochschulreife			Absolventen insg.	Gleichaltrige Wohnbevölkerung ³⁾	Studienberechtigtenquote		
	Allgemein bildende Schulen ¹⁾	Berufliche Schulen ²⁾	Insg.	Allgemein bildende Schulen ¹⁾	Berufliche Schulen ²⁾	Insg.			Allg. Hochschulreife	Fachhochschulreife	Gesamt
Baden-Württemberg	25.269	10.536	35.805	249	8.713	8.962	44.767	120.467	29,7	7,4	37,2
Bayern	25.635	1.044	26.679	53	13.466	13.519	40.198	137.758	19,4	9,8	29,2
Berlin	12.017	476	12.493	0	2.308	2.308	14.801	38.567	32,4	6,0	38,4
Brandenburg	10.639	948	11.587	0	1.972	1.972	13.559	37.172	31,2	5,3	36,5
Bremen	2.170	57	2.227	0	593	593	2.820	7.066	31,5	8,4	39,9
Hamburg	4.819	529	5.348	235	2.402	2.637	7.985	17.260	31,0	15,3	46,3
Hessen	16.763	2.334	19.097	883	6.986	7.869	26.966	64.339	29,7	12,2	41,9
Mecklenburg-Vorpommern ⁴⁾	343	742	1.085	141	807	948	2.033	26.824	X	X	X
Niedersachsen	18.088	3.177	21.265	1.797	8.984	10.781	32.046	87.492	24,3	12,3	36,6
Nordrhein-Westfalen	54.231	3.645	57.876	6.543	27.625	34.168	92.044	196.451	29,5	17,4	46,9
Rheinland-Pfalz	9.871	1.083	10.954	601	4.357	4.958	15.912	45.156	24,3	11,0	35,2
Saarland	2.624	0	2.624	128	1.899	2.027	4.651	11.500	22,8	17,6	40,4
Sachsen	15.627	1.719	17.346	0	2.951	2.951	20.297	58.554	29,6	5,0	34,7
Sachsen-Anhalt ⁴⁾	369	766	1.135	188	1.707	1.895	3.030	35.383	X	X	X
Schleswig-Holstein	6.009	1.295	7.304	461	2.159	2.620	9.924	28.731	25,4	9,1	34,5
Thüringen	9.275	704	9.979	0	2.180	2.180	12.159	34.253	29,1	6,4	35,5
Deutschland insgesamt	213.749	29.055	242.804	11.279	89.109	100.388	343.192	947.117	27,2 ⁵⁾	11,0 ⁵⁾	38,2 ⁵⁾

1) Ohne Externenprüfungen. – 2) Einschl. fachgebundener Hochschulreife. – 3) Durchschnitt der 18- bis unter 21-jährigen (13 Jahre Schulzeit) bzw. der 17- bis unter 20-jährigen (12 Jahre Schulzeit) deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung am 31.12.2001. - 4) Einführung des 13. Schuljahrganges in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. - 5) Durchschnittliche Studienberechtigtenquote für Deutschland ohne Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1/2 Allgemein bildende/berufliche Schulen, Schuljahr 2001/2002; Bevölkerung am 31.12.2001 nach Alters- und Geburtsjahren (Sonderauswertung).

Tabelle 5:
Entwicklung der Studienberechtigtenquote,
Absolventen aller Schulen mit Hochschul- und Fachhochschulreife,
Anteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung 1970 bis 2020 (ab 2005 Prognose)

Schuljahr	Insgesamt			mit Hochschulreife			mit Fachhochschulreife		
	Deutsch- land	alte Länder	neue Länder	Deutsch- land	alte Länder	neue Länder	Deutsch- land	alte Länder	neue Länder
	Anteil an der gleichaltrigen deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung ¹⁾								
1970/71	-	13,4	-	-	11,3	-	-	2,1	-
1974/75	-	22,9	-	-	16,7	-	-	6,2	-
1979/80	-	22,4	-	-	17,0	-	-	5,4	-
1984/85	-	27,9	-	-	21,5	-	-	6,4	-
1989/90	-	31,4	-	-	22,8	-	-	8,6	-
1991/92	31,0	33,1	22,9	22,8	23,4	20,3	8,2	9,7	2,6
1993/94	34,0	35,4	29,1	25,4	25,6	24,6	8,6	9,8	4,5
1995/96	36,0	36,0	36,1	27,6	26,2	32,1	8,4	9,8	4,0
1997/98	36,7	37,5	34,1	27,4	26,5	29,9	9,3	11,0	4,2
1999/2000	37,1	38,1	34,4	27,6	27,0	27,6	9,5	11,1	5,0
2001/2002	38,2
2004/05	38,6	39,7	34,9	27,7	27,1	27,7	10,9	12,6	5,4
2009/10	38,7	39,8	33,5	27,8	27,6	27,8	10,9	12,2	4,9
2014/15	39,4	39,6	38,4	27,9	27,1	27,9	11,6	12,5	5,9
2019/20	38,6	39,0	36,3	27,4	26,8	27,4	11,1	12,2	5,7

1) Für die Berechnung des Anteils der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung wurden von der KMK folgende Altersgruppen zu Grunde gelegt:
1970/71 bis 1989/90 : Durchschnitt der 18- bis unter 21-Jährigen deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung jeweils am 31.12. des erstgenannten Jahres.
1991/92 bis 2019/20 : Durchschnitt der 17- bis unter 20-Jährigen (12 Jahre Schulzeit) bzw. 18- bis unter 21-Jährigen (13 Jahre Schulzeit) deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung jeweils am 31.12. des erstgenannten Jahres.

Quelle: Für 1970/71 bis 1999/2000 und für die Prognose: Kultusministerkonferenz, Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen. Statistische Veröffentlichungen Nrn. 55, 109, 129, 152 und 162. Für 2001/2002: Stat. Bundesamt, Hochschulstandort Deutschland 2003, S. 14.

Tabelle 6:
Entwicklung der Studienanfängerquote:
Deutsche und ausländische Studienanfänger¹⁾ im 1. HS, Anteile an der
gleichaltrigen Wohnbevölkerung²⁾ 1970 bis 2020 (ab 2005 Prognose)

Jahr	Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester					
	Insgesamt		davon			
			an Universitäten ⁵⁾		an Fachhochschulen (einschl. Verw-FH)	
Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ²⁾ in %						
1970	X		11,5		X	
1975	19,0		14,0		5,0	
1980	18,8		13,7		5,1	
1985	19,5		13,6		5,9	
1990 ³⁾	32,1		22,9		9,2	
1992	31,1		21,3		9,8	
1994	31,3		21,2		10,1	
1996	30,6		21,4		9,2	
1998	30,4		20,9		9,6	
2000	33,8		23,2		10,6	
2002	37,2		25,3		12,0	
2003 ⁷⁾	39,6		.		.	

Jahr	Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester					
	Insgesamt		an Universitäten ⁵⁾			
	70% Übergang ⁶⁾		70% Übergang ⁶⁾		70% Übergang ⁶⁾	
	80% Übergang		80% Übergang		80% Übergang	
Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ²⁾ in %						
2005 ⁴⁾	35,9	35,6	24,0	26,3	11,9	13,3
2010	35,5	39,3	23,6	26,0	11,9	13,3
2015	36,8	40,6	24,4	26,7	12,5	13,9
2020	37,5	41,3	24,9	27,3	12,6	14,0

1) Jeweils Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester des Sommer- und des Wintersemesters. – 2) Anteil am Durchschnitt der 19- bis unter 25-Jährigen (bis 1996 der 18- bis unter 22-Jährigen) deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung am 31.12. des jeweiligen Jahres. – 3) Angaben nur für das frühere Bundesgebiet, ab 1992 für Deutschland insgesamt. – 4) Abnahme vor allem in Folge Ausfalls eines Studienberechtigtenjahrgangs in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt durch Umstellung von 12 auf 13 Schuljahre im Jahr 2001. – 5) Einschl. Gesamthochschulen, Pädagogische, Theologische und Kunsthochschulen. – 6) Die aktuelle Bruttostudierquote für das Jahr 2002 beträgt ca. 72%. – 7) Vorläufiger Wert.

Quellen: Für die Jahre 1970 bis 1990 und 2002: eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studenten an Hochschulen. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bildung im Zahlenspiegel 1974, S. 135. Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 1,3, Bevölkerung nach Alter und Familienstand. Statistisches Bundesamt, Statistisches Jahrbuch 1987, S. 61, bzw. Statistisches Jahrbuch 1992, S. 64. Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik, unveröffentlichte Tabelle A1, Bevölkerung am 31.12.2002. Für die Jahre 1992 bis 2000 und die Prognose: Kultusministerkonferenz, Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020, Statistische Veröffentlichung Nr. 154, S. 16* und 31* sowie Dokumentation Nr. 176, S. 31. Für das Jahr 2003: Stat. Bundesamt, http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/hochschul_stat_hahlen.htm

Tabelle 7:
Studienanfängerquote nach Ländern und Hochschularten im Jahr 2002

Land	Studienanfängerquote			
	Universitäten und gleichgestellte Hochschulen	Fachhoch- schulen	VerwFH	Hochschulen insgesamt
	in %			
Baden-Württemberg	26,4	11,7	1,7	39,8
Bayern	23,6	9,4	1,0	34,0
Berlin	39,3	10,7	2,1	52,1
Brandenburg	15,7	6,5	0,5	22,7
Bremen	42,3	21,8	1,7	65,9
Hamburg	42,5	16,8	2,5	61,8
Hessen	27,6	12,6	2,3	42,5
Mecklenburg-Vorpommern	16,1	6,6	0,6	23,3
Niedersachsen	21,9	10,0	1,4	33,3
Nordrhein-Westfalen	28,2	10,3	2,1	40,7
Rheinland-Pfalz	24,7	12,5	1,6	38,7
Saarland	23,7	7,4	1,5	32,5
Sachsen	23,5	9,4	0,5	33,4
Sachsen-Anhalt	15,3	10,9	0,4	26,5
Schleswig-Holstein	15,7	10,6	1,5	27,8
Thüringen	20,1	7,4	0,8	28,2
Länder insgesamt (D)	25,3	10,5	1,5	37,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, Vorbericht sowie Bevölkerungsstatistik, unveröffentlichte Tabelle A1, Bevölkerung am 31.12.2002.

Tabelle 8:
Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester nach Fächergruppen,
Hochschularten sowie Frauenanteil in % (Studienjahr 2002)

Fächergruppe	Univ. (einschl. PH, GH, THS und KHS)		Allgemeine Fachhochschulen		Zusammen	
	insg.	weibl. in %	insg.	weibl. in %	insg.	weibl. in %
Sprach- und Kulturwiss.	72.336	74,4	2.545	71,2	74.881	74,3
Sport	3.702	42,5	0	0,0	3.702	42,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	66.447	51,4	43.153	55,9	109.600	53,2
Mathematik, Naturwiss.	50.619	43,9	12.903	24,3	63.522	39,9
Humanmedizin	12.144	63,0	0	0,0	12.144	63,0
Veterinärmedizin	957	81,8	0	0,0	957	81,8
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	3.774	60,8	3.402	48,9	7.176	55,2
Ingenieurwiss.	23.997	23,5	36.391	20,2	60.388	21,5
Kunst, Kunstwiss.	9.199	67,8	2.705	64,1	11.904	66,9
Sonstige	537	52,7	51	60,8	588	53,4
Fächergruppen insgesamt	243.712	55,2	101.150	39,4	344.862	50,6

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2002/03 sowie unveröffentlichte Tabelle 31, Studienanfänger im Sommersemester 2002.

Tabelle 9:
Hochschulzugangsberechtigungen nach Art, Hochschularten und Bildungsweg (in Auswahl) 2000

	Anzahl	in %
Universitäten u. gleichgestellte Hochschulen		
<i>Allgemeine Hochschulreife</i>	196.966	100,00
Gymnasium u. Gesamtschule	153.420	77,89
Fachgymnasium	7.713	3,92
Beruflich Qualifizierte	83	0,04
Erwerb im Ausland	28.634	14,54
<i>Fachgebundene Hochschulreife</i>	14.235	100,00
Fachgymnasium	1.054	7,40
Abschluss an einer Fach- und Ingenieurschule	279	1,96
Beruflich Qualifizierte	333	2,34
Erwerb im Ausland	10.987	77,18
<i>Fachhochschulreife</i>	4.851	100,00
Gymnasium	392	8,08
Fachoberschule	1.832	37,77
Kollegschule	269	5,55
Beruflich Qualifizierte	11	0,23
Berufsfachschule	917	18,90
Fachschule	158	3,26
Kolleg	120	2,47
Erwerb im Ausland	152	3,13
Fachhochschulen (ohne Verw-FH)		
<i>Allgemeine Hochschulreife</i>	47.788	100,00
Gymnasium u. Gesamtschule	37.485	78,44
Fachgymnasium	3.126	6,54
Beruflich Qualifizierte	17	0,04
Erwerb im Ausland	4.954	10,37
<i>Fachgebundene Hochschulreife</i>	2.979	100,00
Fachgymnasium	654	21,95
Abschluss an einer Fach- und Ingenieurschule	258	8,66
Beruflich Qualifizierte	206	6,92
Erwerb im Ausland	754	25,31
<i>Fachhochschulreife</i>	38.229	100,00
Gymnasium	1.811	4,74
Fachoberschule	21.801	57,03
Kollegschule	733	1,92
Beruflich Qualifizierte	514	1,34
Berufsfachschule	4.194	10,97
Fachschule	923	2,41
Kolleg	2.871	7,51
Studienkolleg	363	0,95
Erwerb im Ausland	951	2,49

Quelle: Eigene Berechnungen, nach: Sonderauswertung des Stat. Bundesamtes.

Tabelle 10:
Studienanfänger (1. HS) mit beruflicher Qualifikation
nach Hochschularten und Fächergruppen 2000

Fächergruppe	Universitäten		Fachhochschulen		Hochschulen insgesamt ¹⁾	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Sprach- und Kulturwiss.	190	44,5	11	1,5	201	17,3
Sport	10	2,3	-	-	10	0,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	84	19,7	472	64,0	614	52,7
Mathematik, Naturwiss.	40	9,4	43	5,8	83	7,1
Humanmedizin	2	0,5	-	-	2	0,2
Veterinärmedizin	0	0,0	-	-	0	0,0
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	17	4,0	10	1,4	27	2,3
Ingenieurwiss.	66	15,5	187	25,4	253	21,7
Kunst, Kunstwissenschaft	18	4,2	14	1,9	32	2,7
Insgesamt	427	100,0	737	100,0	1.164	100,0

1) Einschl. Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Eigene Berechnungen, nach: Sonderauswertung der amtlichen Hochschulstatistik durch das Stat. Bundesamt.

Tabelle 11:

Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester nach Hochschularten, Fächergruppen, Studienbereichen sowie Art der Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2000

Studienbereich	Hochschul- zugangsberechtigungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Universitäten, Gesamthochschulen, Theologische und Pädagogische Hochschulen sowie Kunsthochschulen							
Sprach- und Kulturwissenschaften	60.397	55.500	91,9	4.670	7,7	227	0,4
Sprach- u. Kulturwissenschaften allgemein	914	827	90,5	85	9,3	2	0,2
Evangelische Theologie, Evang. Religionslehre	906	855	94,4	50	5,5	1	0,1
Katholische Theologie, Kath. Religionslehre	795	709	89,2	52	6,5	34	4,3
Philosophie	2.600	2.395	92,1	201	7,7	4	0,2
Geschichte	4.884	4.607	94,3	275	5,6	2	0,0
Bibliothekswiss., Dokumentation, Publizistik	2.139	2.045	95,6	77	3,6	17	0,8
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	2.312	2.159	93,4	153	6,6	0	0,0
Altphilologie (klass. Philol.), Neugriechisch	404	377	93,3	27	6,7	0	0,0
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	19.092	16.831	88,2	2.251	11,8	10	0,1
Anglistik, Amerikanistik	6.939	6.606	95,2	327	4,7	6	0,1
Romanistik	3.181	3.062	96,3	118	3,7	1	0,0
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	611	546	89,4	65	10,6	0	0,0
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	1.922	1.835	95,5	87	4,5	0	0,0
Kulturwissensch. i.e.S.	803	773	96,3	30	3,7	0	0,0
Psychologie	3.825	3.499	91,5	286	7,5	40	1,0
Erziehungswissenschaften	7.351	6.770	92,1	478	6,5	103	1,4
Sonderpädagogik	1.719	1.604	93,3	108	6,3	7	0,4
Sport	3.248	3.188	98,2	60	1,8	0	0,0
Sport, Sportwissenschaft	3.248	3.188	98,2	60	1,8	0	0,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	59.282	53.539	90,3	3.308	5,6	2.435	4,1
Wirtschafts- und Gesellschaftslehre allgemein	593	418	70,5	38	6,4	137	23,1
Regionalwissenschaften	58	56	96,6	1	1,7	1	1,7

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangs- berechtig- ungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Politikwissenschaften	3.620	3.367	93,0	249	6,9	4	0,1
Sozialwissenschaften	5.275	4.846	91,9	223	4,2	206	3,9
Sozialwesen	1.229	685	55,7	67	5,5	477	38,8
Rechtswissenschaft	14.010	13.418	95,8	589	4,2	3	0,0
Verwaltungswissenschaft	631	602	95,4	27	4,3	2	0,3
Wirtschaftswissenschaften	31.341	27.820	88,8	1.917	6,1	1.604	5,1
Wirtschaftsingenieurwesen	2.525	2.327	92,2	197	7,8	1	0,0
Mathematik, Naturwissenschaften	46.905	43.583	92,9	2.442	5,2	880	1,9
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	490	471	96,1	10	2,0	9	1,8
Mathematik	7.104	6.673	93,9	355	5,0	76	1,1
Informatik	17.014	15.279	89,8	1.059	6,2	676	4,0
Physik, Astronomie	3.908	3.621	92,7	232	5,9	55	1,4
Chemie	5.088	4.673	91,8	351	6,9	64	1,3
Pharmazie	2.192	2.134	97,4	58	2,6	0	0,0
Biologie	6.919	6.696	96,8	223	3,2	0	0,0
Geowissenschaften (ohne Geographie)	1.400	1.339	95,6	61	4,4	0	0,0
Geographie	2.790	2.697	96,7	93	3,3	0	0,0
Humanmedizin	11.565	11.146	96,4	418	3,6	1	0,0
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	9.825	9.447	96,2	377	3,8	1	0,0
Zahnmedizin	1.740	1.699	97,6	41	2,4	0	0,0
Veterinärmedizin	956	902	94,4	36	3,8	18	1,9
Veterinärmedizin	956	902	94,4	36	3,8	18	1,9
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	3.340	3.003	89,9	202	6,0	135	4,0
Landespflege, Umweltgestaltung	522	468	89,7	11	2,1	43	8,2

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangs- berechtig- ungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	1.697	1.488	87,7	121	7,1	88	5,2
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	423	381	90,1	42	9,9	0	0,0
Ernährungs- und Haushaltswissenschaften	698	666	95,4	28	4,0	4	0,6
Ingenieurwesen	21.181	18.060	85,3	2.258	10,7	863	4,1
Ingenieurwesen allgemein	730	720	98,6	10	1,4	0	0,0
Bergbau, Hüttenwesen	227	202	89,0	15	6,6	10	4,4
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	7.698	6.597	85,7	814	10,6	287	3,7
Elektrotechnik	5.355	4.330	80,9	732	13,7	293	5,5
Verkehrstechnik, Nautik	686	642	93,6	43	6,3	1	0,1
Architektur, Innenarchitektur	2.866	2.535	88,5	241	8,4	90	3,1
Raumplanung	926	819	88,4	95	10,3	12	1,3
Bauingenieurwesen	2.423	1.967	81,2	291	12,0	165	6,8
Vermessungswesen	270	248	91,9	17	6,3	5	1,9
Kunst, Kunstwissenschaft	8.615	7.679	89,1	644	7,5	292	3,4
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	2.273	2.193	96,5	79	3,5	1	0,0
Bildende Kunst	566	475	83,9	38	6,7	53	9,4
Gestaltung	768	675	87,9	40	5,2	53	6,9
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	967	822	85,0	105	10,9	40	4,1
Musik, Musikwissenschaft	4.041	3.514	87,0	382	9,5	145	3,6
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	563	366	65,0	197	35,0	0	0,0
Universitäten - Kunsthochschulen zusammen	216.052	196.966	91,2	14.235	6,6	4.851	2,2
Fachhochschulen							
Sprach- und Kulturwissenschaften	2.124	1.464	68,9	55	2,6	605	28,5

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschulzugangs-berechtigungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Sprach- u. Kulturwissenschaften allgemein	99	64	64,6	3	3,0	32	32,3
Evangelische Theologie, Evang. Religionslehre	129	72	55,8	10	7,8	47	36,4
Katholische Theologie, Kath. Religionslehre	79	59	74,7	0	0,0	20	25,3
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation, Publizistik	884	589	66,6	21	2,4	274	31,0
Allgem. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	659	503	76,3	7	1,1	149	22,6
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	57	41	71,9	14	24,6	2	3,5
Anglistik, Amerikanistik	7	5	71,4	0	0,0	2	28,6
Romanistik	7	7	100,0	0	0,0	0	0,0
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	28	25	89,3	0	0,0	3	10,7
Psychologie	122	73	59,8	0	0,0	49	40,2
Erziehungswissenschaften	43	18	41,9	0	0,0	25	58,1
Sonderpädagogik	10	8	80,0	0	0,0	2	20,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	38.241	20.581	53,8	1.409	3,7	16.251	42,5
Wirtschafts- und Gesellschaftslehre allgemein	344	235	68,3	4	1,2	105	30,5
Sozialwissenschaften	55	30	54,5	3	5,5	22	40,0
Sozialwesen	9.690	3.544	36,6	483	5,0	5.663	58,4
Rechtswissenschaft	31	24	77,4	0	0,0	7	22,6
Verwaltungswissenschaft	595	391	65,7	11	1,8	193	32,4
Wirtschaftswissenschaften	23.005	13.835	60,1	657	2,9	8.513	37,0
Wirtschaftsingenieurwesen	4.521	2.522	55,8	251	5,6	1.748	38,7
Mathematik, Naturwissenschaften	11.904	6.266	52,6	298	2,5	5.340	44,9
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	51	18	35,3	11	21,6	22	43,1
Mathematik	490	310	63,3	7	1,4	173	35,3
Informatik	10.143	5.128	50,6	268	2,6	4.747	46,8
Physik, Astronomie	171	85	49,7	0	0,0	86	50,3

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangsberechtigungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Chemie	410	264	64,4	5	1,2	141	34,4
Biologie	616	447	72,6	7	1,1	162	26,3
Geographie	23	14	60,9	0	0,0	9	39,1
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	2.777	1.649	59,4	51	1,8	1.077	38,8
Landespflege, Umweltgestaltung	630	430	68,3	6	1,0	194	30,8
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	1.289	723	56,1	36	2,8	530	41,1
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	276	161	58,3	4	1,4	111	40,2
Ernährungs- und Haushaltswissenschaften	582	335	57,6	5	0,9	242	41,6
Ingenieurwissenschaften	31.616	16.326	51,6	1.115	3,5	14.175	44,8
Ingenieurwesen allgemein	1.000	606	60,6	26	2,6	368	36,8
Bergbau, Hüttenwesen	26	7	26,9	1	3,8	18	69,2
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	13.207	6.988	52,9	469	3,6	5.750	43,5
Elektrotechnik	7.139	3.228	45,2	351	4,9	3.560	49,9
Verkehrstechnik, Nautik	1.571	813	51,8	72	4,6	686	43,7
Architektur, Innenarchitektur	3.996	2.385	59,7	79	2,0	1.532	38,3
Raumplanung	186	108	58,1	5	2,7	73	39,2
Bauingenieurwesen	3.841	1.786	46,5	92	2,4	1.963	51,1
Vermessungswesen	650	405	62,3	20	3,1	225	34,6
Kunst, Kunstwissenschaft	2.321	1.497	64,5	43	1,9	781	33,6
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	157	83	52,9	3	1,9	71	45,2
Bildende Kunst	107	51	47,7	2	1,9	54	50,5
Gestaltung	1.967	1.310	66,6	37	1,9	620	31,5
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	51	31	60,8	0	0,0	20	39,2
Musik, Musikwissenschaft	39	22	56,4	1	2,6	16	41,0

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangs- berechti- gungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	13	5	38,5	8	61,5	0	0,0
Fachhochschulen zusammen	88.996	47.788	53,7	2.979	3,3	38.229	43,0
Verwaltungsfachhochschulen							
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	9.457	6.292	66,5	111	1,2	3.054	32,3
Verwaltungswissenschaft	9.420	6.274	66,6	111	1,2	3.035	32,2
Wirtschaftswissenschaften	37	18	48,6	0	0,0	19	51,4
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	34	31	91,2	0	0,0	3	8,8
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	34	31	91,2	0	0,0	3	8,8
Verwaltungsfachhochschulen zusammen	9.491	6.323	66,6	111	1,2	3.057	32,2
Hochschularten insgesamt							
Sprach- und Kulturwissenschaften	62.521	56.964	91,1	4.725	7,6	832	1,3
Sprach- u. Kulturwissenschaften allgemein	1.013	891	88,0	88	8,7	34	3,4
Evangelische Theologie, Evang. Religionslehre	1.035	927	89,6	60	5,8	48	4,6
Katholische Theologie, Kath. Religionslehre	874	768	87,9	52	5,9	54	6,2
Philosophie	2.600	2.395	92,1	201	7,7	4	0,2
Geschichte	4.884	4.607	94,3	275	5,6	2	0,0
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation, Publizistik	3.023	2.634	87,1	98	3,2	291	9,6
Allgem. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	2.971	2.662	89,6	160	5,4	149	5,0
Altphilologie (klass. Philologie), Neugriechisch	404	377	93,3	27	6,7	0	0,0
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	19.149	16.872	88,1	2.265	11,8	12	0,1
Anglistik, Amerikanistik	6.946	6.611	95,2	327	4,7	8	0,1
Romanistik	3.188	3.069	96,3	118	3,7	1	0,0

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangs- berechtigung- ungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	639	571	89,4	65	10,2	3	0,5
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	1.922	1.835	95,5	87	4,5	0	0,0
Kulturwissensch. i.e.S.	803	773	96,3	30	3,7	0	0,0
Psychologie	3.947	3.572	90,5	286	7,2	89	2,3
Erziehungswissenschaften	7.394	6.788	91,8	478	6,5	128	1,7
Sonderpädagogik	1.729	1.612	93,2	108	6,2	9	0,5
Sport	3.248	3.188	98,2	60	1,8	0	0,0
Sport, Sportwissenschaft	3.248	3.188	98,2	60	1,8	0	0,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	106.980	80.412	75,2	4.828	4,5	21.740	20,3
Wirtschafts- und Gesellschaftslehre allgemein	937	653	69,7	42	4,5	242	25,8
Regionalwissenschaften	58	56	96,6	1	1,7	1	1,7
Politikwissenschaften	3.620	3.367	93,0	249	6,9	4	0,1
Sozialwissenschaften	5.330	4.876	91,5	226	4,2	228	4,3
Sozialwesen	10.919	4.229	38,7	550	5,0	6.140	56,2
Rechtswissenschaft	14.041	13.442	95,7	589	4,2	10	0,1
Verwaltungswissenschaft	10.646	7.267	68,3	149	1,4	3.230	30,3
Wirtschaftswissenschaften	54.383	41.673	76,6	2.574	4,7	10.136	18,6
Wirtschaftsingenieurwesen	7.046	4.849	68,8	448	6,4	1.749	24,8
Mathematik, Naturwissenschaften	58.809	49.849	84,8	2.740	4,7	6.220	10,6
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	541	489	90,4	21	3,9	31	5,7
Mathematik	7.594	6.983	92,0	362	4,8	249	3,3
Informatik	27.157	20.407	75,1	1.327	4,9	5.423	20,0
Physik, Astronomie	4.079	3.706	90,9	232	5,7	141	3,5
Chemie	5.498	4.937	89,8	356	6,5	205	3,7

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangs- berechtigung- en insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Pharmazie	2.192	2.134	97,4	58	2,6	0	0,0
Biologie	7.535	7.143	94,8	230	3,1	162	2,1
Geowissenschaften (ohne Geographie)	1.400	1.339	95,6	61	4,4	0	0,0
Geographie	2.813	2.711	96,4	93	3,3	9	0,3
Humanmedizin	11.565	11.146	96,4	418	3,6	1	0,0
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	9.825	9.447	96,2	377	3,8	1	0,0
Zahnmedizin	1.740	1.699	97,6	41	2,4	0	0,0
Veterinärmedizin	956	902	94,4	36	3,8	18	1,9
Veterinärmedizin	956	902	94,4	36	3,8	18	1,9
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	6.151	4.683	76,1	253	4,1	1.215	19,8
Landespflege, Umweltgestaltung	1.152	898	78,0	17	1,5	237	20,6
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	2.986	2.211	74,0	157	5,3	618	20,7
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	733	573	78,2	46	6,3	114	15,6
Ernährungs- und Haushaltswissenschaften	1.280	1.001	78,2	33	2,6	246	19,2
Ingenieurwissenschaften	52.797	34.386	65,1	3.373	6,4	15.038	28,5
Ingenieurwesen allgemein	1.730	1.326	76,6	36	2,1	368	21,3
Bergbau, Hüttenwesen	253	209	82,6	16	6,3	28	11,1
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	20.905	13.585	65,0	1.283	6,1	6.037	28,9
Elektrotechnik	12.494	7.558	60,5	1.083	8,7	3.853	30,8
Verkehrstechnik, Nautik	2.257	1.455	64,5	115	5,1	687	30,4
Architektur, Innenarchitektur	6.862	4.920	71,7	320	4,7	1.622	23,6
Raumplanung	1.112	927	83,4	100	9,0	85	7,6
Bauingenieurwesen	6.264	3.753	59,9	383	6,1	2.128	34,0
Vermessungswesen	920	653	71,0	37	4,0	230	25,0

Noch Tabelle 11:

Studienbereich	Hochschul- zugangs- berechti- gungen insgesamt	Allgemeine Hochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife	
	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Kunst, Kunstwissenschaft	10.936	9.176	83,9	687	6,3	1.073	9,8
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	2.430	2.276	93,7	82	3,4	72	3,0
Bildende Kunst	673	526	78,2	40	5,9	107	15,9
Gestaltung	2.735	1.985	72,6	77	2,8	673	24,6
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	1.018	853	83,8	105	10,3	60	5,9
Musik, Musikwissenschaft	4.080	3.536	86,7	383	9,4	161	3,9
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	576	371	64,4	205	35,6	0	0,0
Hochschularten insgesamt	314.539	251.077	79,8	17.325	5,5	46.137	14,7

Quelle: Wissenschaftsrat, erstellt nach: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Statistik der Hochschulzugangsberechtigungen 2000.

Tabelle 12:
Ausländische Studienanfänger nach Fächergruppen und Hochschularten und Anteil an
allen Studienanfängern der jeweiligen Fächergruppe in der jeweiligen Hochschulart 1993, 1996, 1999, 2002

Fächergruppen	Univers. (einschl. PH,GH,THS u.KHS)								Allg. Fachhochsch.								Hochschulen insg. (einschl. VerwFH)							
	1993		1996		1999		2002		1993		1996		1999		2002		1993		1996		1999		2002	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Sprach- und Kulturwiss.	11.789	22,0	12.727	22,4	14.504	25,7	18.071	25,1	162	14,4	182	12,9	282	14,7	498	22,0	11.951	21,8	12.909	22,2	14.786	25,3	18.569	25,0
Sport	130	5,2	265	7,8	357	11,6	397	10,6	-	-	-	-	-	-	-	-	130	5,2	265	7,8	357	11,6	397	10,6
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.	7.045	13,5	8.198	15,2	10.847	19,0	13.154	19,8	1.833	7,1	2.853	9,5	3.868	10,6	5.040	11,9	8.878	9,4	11.059	11,8	14.742	14,3	18.229	16,8
Mathematik, Naturwiss.	3.870	11,5	3.629	11,9	5.691	14,9	8.748	17,6	490	9,7	551	10,7	984	10,8	1.930	14,7	4.360	11,2	4.180	11,7	6.675	14,1	10.678	17,0
Humanmedizin	1.251	11,1	1.449	12,7	1.560	13,6	1.886	16,2	-	-	-	-	-	-	-	-	1.251	11,1	1.449	12,7	1.560	13,6	1.886	16,2
Veterinärmedizin	65	6,8	80	8,2	78	8,2	81	8,8	-	-	-	-	-	-	-	-	65	6,8	80	8,2	78	8,2	81	8,8
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	371	10,5	493	14,1	575	16,5	930	25,4	94	3,1	149	4,8	281	9,8	310	9,1	467	7,0	642	9,6	857	13,4	1.226	17,3
Ingenieurwiss.	3.302	15,3	3.122	17,2	4.618	23,4	7.678	31,0	2.520	6,9	2.443	8,6	3.294	11,2	5.471	15,0	5.822	10,0	5.565	12,0	7.912	16,1	13.164	21,5
Kunst, Kunstwiss.	1.573	20,5	1.689	21,4	2.028	24,1	2.494	27,6	145	7,5	156	8,5	202	9,3	323	12,4	1.718	17,9	1.845	18,9	2.230	21,1	2.817	24,2
Insgesamt ¹⁾	29.718	15,9	31.929	17,1	40.754	20,4	52.969	21,8	5.244	7,1	6.334	9,1	8.911	10,9	13.717	13,6	34.964	12,6	38.271	14,4	49.693	17,1	68.054	19,8

1) Einschl. Sonstige Fächer und ungeklärt.

Quelle: Datenbank ICE/WR und Statistisches Bundesamt, unveröffentlichte Tabelle 31, Studienanfänger im Sommersemester 2002 und Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2002/03, Vorbericht.

Tabelle 13:
Studiengänge an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (ohne Lehramtsstudiengänge), die bundesweit in die
zentralen Vergabeverfahren der ZVS einbezogen sind oder waren¹⁾: Wintersemester 1975/76 bis 2003/04

Studiengang	75/76	76/77	77/78 ²⁾	78/79	79/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	
Agrarbiologie	A ³⁾	A																												
Agrarökonomie	A ³⁾	A																												
Agrarwissenschaft		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A																	
Anglistik	A ³⁾	A																												
Architektur	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
Bauingenieurwesen	A	A	V	V																										
Betriebswirtschaft	A	A	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	A	V	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
Biochemie	A	A																												
Biologie	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
Chemie	A	A	V	V	V																									
Chemieingenieurwesen	A	A	V	V																										
Datentechnik	A	A																												
Elektrotechnik	A	A	V	V	V	V																								
Ernährungswissenschaft	A	A																												
Forstwissenschaft					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A									
Germanistik	A ³⁾	A																												
Geschichte	A	A																												
Haush.- u. Ernährungswiss.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	V	A	A	A	A				
Informatik	A	A						V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V										
Lebensmittelchemie	A	A			A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
Lebensmitteltechnologie	A ³⁾																													
Maschinenbau	A ³⁾	A	V	V	V	V																								
Mathematik	A	A	V																											
Medizin	A	A	A	A	A	Ü	Ü	Ü	Ü	Ü	Ü	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	
Ökonomie	A	A	V	V																										
Pädagogik	A	A	A	V	V	V	V	V	V																					
Pharmazie	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
Physik	A	A	V																											

noch Tabelle 13:

Studiengang	75/76	76/77	77/78 ²⁾	78/79	79/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	
Politologie	A ³⁾	A																												
Psychologie	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Rechtswissenschaft	A	A	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V					A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
Romanistik	A ³⁾	A																												
Soziologie	A ³⁾	A																												
Sozialwesen	A	A																												
Tiermedizin	A	A	A	A	A	Ü	Ü	Ü	Ü	Ü	Ü	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A
Vermessungswesen	A ³⁾	A	A	A	V	V	V	V	V	V	V	V																		
Volkswirtschaft	A	A	V	V					V	V	V	V	V	V	V	V	V	A	A	A	A									
Wirtschaftsingenieurwesen	A	A					V																							
Wirtschaftspädagogik	A	A	V	V	V	V	V	V	V																					
Zahnmedizin	A	A	A	A	A	Ü	Ü	Ü	Ü	Ü	Ü	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A

A = Auswahlverfahren, V = Verteilungsverfahren (Ortsverteilung mit Studienplatzgarantie), Ü = Übergangsverfahren für medizinische Studiengänge von WS 1980/81 bis WS 1985/86, B = Besonderes Auswahlverfahren von WS 1986/87 bis WS 1997/98.

1) Nicht berücksichtigt werden Fachhochschulstudiengänge an Gesamthochschulen, die integrierten Studiengänge an der Gesamthochschule Kassel sowie die Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. – 2) Zum SS 1977 wurde eine Reihe von Studiengängen aus dem zentralen Vergabeverfahren der ZVS herausgenommen. Neu eingeführt wurde zum SS 1977 das Verteilungsverfahren. – 3) Nur in Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Quelle: Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, Dortmund.

Tabelle 14:
Höchstzahlen, Bewerbungen, Zulassungen und Einschreibungen in den Studiengängen des Allgemeinen und Besonderen Auswahlverfahrens (nur bundesweite Verfahren)¹⁾ Deutschland insgesamt 1991 bis 2001: Nur deutsche Bewerber und Plätze für deutsche Studienanfänger²⁾

Fach	Jahr (jeweils SS+ WS)	Höchst- zahlen (Plätze für 1. Fach- semester)	Bewerbun- gen (Haupt- anträge)	Zulassungen (Stand: Ver- fahrende)	Einschreibun- gen an der Hochschule	Relationen		
						Bewerbun- gen zu Plätzen für 1. FS	Zulassun- gen zu Bewerbun- gen in %	Einschrei- bungen zu Zulassun- gen in %
Architektur	1991	2.031	9.583	2.758	1.943	4,7	28,8	70,4
	1992	1.916	10.040	2.918	1.839	5,2	29,1	63,0
	1993	2.401	10.838	3.577	2.242	4,5	33,0	62,7
	1994	2.425	11.196	3.198	2.064	4,6	28,6	64,5
	1995	2.370	11.475	3.643	2.075	4,8	31,7	57,0
	1996	2.405	10.170	3.660	2.362	4,2	36,0	64,5
	1997	2.532	8.570	4.074	2.459	3,4	47,5	60,4
	1998	2.467	6.930	4.218	2.370	2,8	60,9	56,2
	1999	2.460	5.834	4.221	2.337	2,4	72,4	55,4
	2000	2.445	4.949	4.117	2.302	2,0	83,2	55,9
	2001	2.445	4.077	4.219	2.256	1,7	103,5	53,5
Betriebswirtschaft	1991	11.719	27.683	18.250	10.795	2,4	65,9	59,2
	1992	11.572	28.506	21.401	10.348	2,5	75,1	48,4
	1993	15.183	27.796	26.690	12.926	1,8	96,0	48,4
	1994	14.213	23.903	23.280	11.577	1,7	97,4	49,7
	1995	14.908	23.299	23.932	11.986	1,6	102,7	50,1
	1996	14.880	23.730	24.160	12.687	1,6	101,8	52,5
	1997	13.224	24.829	24.793	11.711	1,9	99,9	47,2
	1998	12.929	25.837	25.439	11.712	2,0	98,5	46,0
	1999	12.669	26.828	25.986	12.035	2,1	96,9	46,3
	2000	13.002	28.854	28.802	12.967	2,2	99,8	45,0
	2001	12.192	31.467	26.815	12.248	2,6	85,2	45,7
Biologie	1991	4.204	9.943	5.876	3.964	2,4	59,1	67,5
	1992	4.614	8.993	7.053	4.174	1,9	78,4	59,2
	1993	4.694	7.924	7.535	4.409	1,7	95,1	58,5
	1994	4.875	6.552	6.274	3.916	1,3	95,8	62,4
	1995	4.939	6.474	6.931	4.229	1,3	107,1	61,0
	1996	4.997	6.726	7.051	4.465	1,3	104,8	63,3
	1997	5.065	7.099	7.393	4.634	1,4	104,1	62,7
	1998	5.079	7.085	7.396	4.712	1,4	104,4	63,7
	1999	5.150	7.648	7.670	5.005	1,5	100,3	65,3
	2000	5.267	7.719	7.975	5.063	1,5	103,3	63,5
	2001	5.202	8.807	7.665	5.055	1,7	87,0	65,9
Haushalts- und Ernäh- rungswissenschaften	1991	594	975	885	566	1,6	90,8	64,0
	1992	588	1.041	893	551	1,8	85,8	61,7
	1993	602	903	938	572	1,5	103,9	61,0
	1994	607	786	791	512	1,3	100,6	64,7
	1995	603	800	827	503	1,3	103,4	60,8
	1996	618	958	967	613	1,6	100,9	63,4
	1997	624	835	850	523	1,3	101,8	61,5
	1998	655	785	861	487	1,2	109,7	56,6
	1999	626	830	873	525	1,3	105,2	60,1
	2000	627	710	789	472	1,1	111,1	59,8
	2001	-	-	-	-	-	x	x

noch Tabelle 14:

Fach	Jahr (jeweils SS+ WS)	Höchst- zahlen (Plätze für 1. Fach- semester)	Bewerbun- gen (Haupt- anträge)	Zulassungen (Stand: Ver- fahrende)	Einschreibun- gen an der Hochschule	Relationen		
						Bewerbun- gen zu Plätzen für 1. FS	Zulassun- gen zu Bewerbun- gen in %	Einschrei- bungen zu Zulassun- gen in %
Lebensmittelchemie	1991	296	800	438	221	2,7	54,8	50,5
	1992	303	736	462	231	2,4	62,8	50,0
	1993	364	677	640	256	1,9	94,5	40,0
	1994	376	651	560	282	1,7	86,0	50,4
	1995	367	600	598	311	1,6	99,7	52,0
	1996	365	636	590	332	1,7	92,8	56,3
	1997	379	627	644	332	1,7	102,7	51,6
	1998	378	674	636	328	1,8	94,4	51,6
	1999	382	629	654	337	1,6	104,0	51,5
	2000	472	599	708	359	1,3	118,2	50,7
	2001	424	698	745	364	1,6	106,7	48,9
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	1991	10.083	32.059	12.268	9.497	3,2	38,3	77,4
	1992	10.130	33.736	13.372	9.805	3,3	39,6	73,3
	1993	10.180	31.193	14.370	10.138	3,1	46,1	70,5
	1994	9.963	27.192	13.089	9.443	2,7	48,1	72,1
	1995	10.105	24.916	14.384	10.153	2,5	57,7	70,6
	1996	10.156	24.881	14.029	10.259	2,4	56,4	73,1
	1997	9.830	26.535	13.413	9.928	2,7	50,5	74,0
	1998	10.061	33.455	15.159	10.253	3,3	45,3	67,6
	1999	10.250	32.536	15.774	10.432	3,2	48,5	66,1
	2000	10.248	30.785	15.705	10.394	3,0	51,0	66,2
	2001	10.297	29.347	15.399	10.529	2,9	52,5	68,4
Pharmazie	1991	2.185	6.803	2.820	2.054	3,1	41,5	72,8
	1992	2.266	7.204	3.305	2.135	3,2	45,9	64,6
	1993	2.354	6.486	3.779	2.270	2,8	58,3	60,1
	1994	2.399	5.364	3.569	2.195	2,2	66,5	61,5
	1995	2.380	5.143	3.963	2.418	2,2	77,1	61,0
	1996	2.370	5.684	3.786	2.415	2,4	66,6	63,8
	1997	2.440	6.310	3.705	2.458	2,6	58,7	66,3
	1998	2.310	5.930	3.646	2.311	2,6	61,5	63,4
	1999	2.353	5.644	3.603	2.330	2,4	63,8	64,7
	2000	2.323	5.082	3.741	2.349	2,2	73,6	62,8
	2001	2.310	4.247	3.595	2.242	1,8	84,6	62,4
Psychologie	1991	3.370	12.729	4.838	3.091	3,8	38,0	63,9
	1992	3.470	14.161	5.127	3.174	4,1	36,2	61,9
	1993	3.725	15.722	5.495	3.495	4,2	35,0	63,6
	1994	3.628	14.962	4.544	3.105	4,1	30,4	68,3
	1995	3.724	16.333	5.497	3.760	4,4	33,7	68,4
	1996	3.908	17.661	5.655	3.843	4,5	32,0	68,0
	1997	3.841	17.378	5.648	3.651	4,5	32,5	64,6
	1998	3.899	15.886	5.919	3.823	4,1	37,3	64,6
	1999	3.885	16.004	5.851	3.850	4,1	36,6	65,8
	2000	3.880	16.588	5.791	3.784	4,3	34,9	65,3
	2001	3.820	16.356	5.773	3.746	4,3	35,3	64,9

noch Tabelle 14:

Fach	Jahr (jeweils SS+ WS)	Höchst- zahlen (Plätze für 1. Fach- semester)	Bewerbun- gen (Haupt- anträge)	Zulassungen (Stand: Ver- fahrende)	Einschreibun- gen an der Hochschule	Relationen		
						Bewerbun- gen zu Plätzen für 1. FS	Zulassun- gen zu Bewerbun- gen in %	Einschrei- bungen zu Zulassun- gen in %
Rechtswissenschaft	1993 ³⁾	14.666	20.124	20.592	14.475	1,4	102,3	70,3
	1994	18.163	31.217	25.135	17.283	1,7	80,5	68,8
	1995	17.895	31.884	26.843	17.877	1,8	84,2	66,6
	1996	17.863	28.654	26.819	17.736	1,6	93,6	66,1
	1997	17.358	24.613	25.005	16.180	1,4	101,6	64,7
	1998	16.873	21.788	22.729	15.095	1,3	104,3	66,4
	1999	16.978	20.444	21.191	14.430	1,2	103,7	68,1
	2000	17.219	18.676	19.585	13.326	1,1	104,9	68,0
	2001	17.009	18.442	19.740	13.427	1,1	107,0	68,0
Tiermedizin	1991	993	3.220	1.207	966	3,2	37,5	80,0
	1992	1.008	2.817	1.348	1.000	2,8	47,9	74,2
	1993	1.013	2.670	1.260	1.020	2,6	47,2	81,0
	1994	1.003	2.570	1.111	928	2,6	43,2	83,5
	1995	1.056	2.557	1.328	1.072	2,4	51,9	80,7
	1996	1.055	2.582	1.318	1.074	2,4	51,0	81,5
	1997	1.046	2.748	1.282	1.077	2,6	46,7	84,0
	1998	1.015	3.738	1.329	1.037	3,7	35,6	78,0
	1999	981	3.719	1.393	1.022	3,8	37,5	73,4
	2000	957	3.923	1.303	971	4,1	33,2	74,5
	2001	957	3.817	1.311	976	4,0	34,3	74,4
Zahnmedizin	1991	2.180	5.992	2.614	1.996	2,7	43,6	76,4
	1992	2.125	6.159	2.854	1.991	2,9	46,3	69,8
	1993	2.174	5.347	3.104	2.060	2,5	58,1	66,4
	1994	2.063	4.263	2.731	1.845	2,1	64,1	67,6
	1995	2.007	4.007	2.921	1.974	2,0	72,9	67,6
	1996	1.972	4.227	2.789	1.962	2,1	66,0	70,3
	1997	1.876	4.391	2.551	1.909	2,3	58,1	74,8
	1998	1.819	5.738	2.705	1.890	3,2	47,1	69,9
	1999	1.898	5.803	2.856	1.958	3,1	49,2	68,6
	2000	1.930	5.310	2.948	1.981	2,8	55,5	67,2
	2001	1.272	4.996	2.999	2.008	3,9	60,0	67,0

1) Berücksichtigt sind nur diejenigen Fächer, die in den Jahren 1991 bis 1997 im Allgemeinen oder Besonderen Auswahlverfahren enthalten waren. – 2) Einschl. Bildungsinländer und EG-Ausländer. – 3) Nur Wintersemester 1993/94.

Quelle: Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, Dortmund, unveröffentlichtes Material; eigene Berechnungen.

Tabelle 15:
Auswahlkriterien der Hochschulen in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen
zum Wintersemester 2002/2003

Von der Hochschule gewähltes Verfahren	Fachgebiet und Anteil des jeweiligen Verfahrens in % (n = Anzahl der Hochschulen, die Studienmöglichkeiten anbieten)							
	Betriebswirtschaft (n = 44)	Biologie (n = 45)	Medizin (n = 35)	Pharmazie (n = 22)	Psychologie (n = 44)	Tiermedizin (n = 5)	Zahnmedizin (n = 30)	Insgesamt (n = 225)
Auswahl durch die Hochschule nach dem Grad der Qualifikation	-	-	-	-	-	-	-	-
Auswahl nach dem Ergebnis eines Auswahlgesprächs	-	2,2	20,0	-	4,5	-	16,7	6,7
Auswahl nach der Art einer Berufsausbildung oder -tätigkeit	-	-	-	-	-	-	-	-
Auswahl nach dem Grad der Qualifikation und dem Ergebnis eines Auswahlgesprächs	-	-	8,6	-	-	20,0	10,0	3,1
Auswahl nach dem Grad der Qualifikation und der Art einer Berufsausbildung oder -tätigkeit	4,5	2,2	-	4,5	-	-	3,3	2,2
Auswahl nach dem Ergebnis eines Auswahlgesprächs und der Art einer Berufsausbildung oder -tätigkeit	-	-	2,9	-	-	20,0	3,3	1,3
Auswahl nach dem Grad der Qualifikation, dem Ergebnis des Auswahlgesprächs und der Art einer Berufsausbildung oder -tätigkeit	2,3	-	-	-	2,3	-	-	0,9
Auswahl durch die Hochschule nach dem Grad der Qualifikation; Auswahl, Erstellung und Versand der Bescheide durch ZVS im Auftrag der Hochschule	93,2	95,6	68,6	95,5	93,2	60,0	66,7	85,8

Quelle: Eigene Berechnungen nach Angaben der ZVS.

Tabelle 16:
Verhältnis von Zulassungen zu Einschreibungen in den bundesweiten Auswahlverfahren der ZVS Wintersemester 2002/03¹⁾

Studiengang	Durchführung des AdH von Hochschulen			Durchführung des AdH von ZVS			Durchführung nach sonstigen Ranglisten			Insgesamt		
	zuge-lassen	einge-schrieben	%	zuge-lassen	einge-schrieben	%	zuge-lassen	einge-schrieben	%	zuge-lassen	einge-schrieben	%
Betriebswirtschaft	85	66	77,6	3.772	1.875	49,7	20.381	7.746	38,0	24.238	9.687	40,0
Biologie	69	58	84,1	1.267	902	71,2	6.194	3.789	61,2	7.530	4.749	63,1
Humanmedizin	448	403	90,0	1.470	1.118	76,1	8.840	6.381	72,2	10.758	7.902	73,5
Pharmazie	7	6	85,7	387	289	74,7	1.789	1.137	63,6	2.183	1.432	65,6
Psychologie	52	48	92,3	941	638	67,8	4.571	2.867	62,7	5.564	3.553	63,9
Tiermedizin	76	69	90,8	160	130	81,3	1.057	782	74,0	1.293	981	75,9
Zahnmedizin	82	79	96,3	239	183	76,6	1.586	1.087	68,5	1.907	1.349	70,7
Insgesamt	819	729	89,0	8.236	5.135	62,3	44.418	23.789	53,6	53.473	29.653	55,5

1) Stand nach dem 3. Nachrückverfahren. - AdH = Auswahlverfahren der Hochschulen.

Quelle: Angaben der ZVS.

Tabelle 17:
Angebot und Nachfrage in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen
WS 1985/86, 1990/91, 1995/96, 1997/98, 1999/00, 2001/02 und 2002/03²³¹

a) Architektur

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	377	1.237	1,1	391	1.801	1,1	412	1.919	1,0	395	1.315	1,0	393	852	0,9	390	644	1,0
U Karlsruhe	139	401	1,0	152	593	0,9	166	699	0,9	157	497	0,9	170	326	0,8	167	224	0,8
U Stuttgart	238	836	1,2	239	1.208	1,2	246	1.220	1,0	238	818	1,0	223	526	1,0	223	420	1,1
Bayern																		
TU München	198	1.017	1,7	204	1.174	1,4	211	1.460	1,4	232	1.138	1,4	223	850	1,6	224	499	1,3
Berlin																		
TU Berlin	261	446	0,6	281	708	0,6	290	1.375	1,0	324	1.127	1,0	290	882	1,3	294	681	1,4
Brandenburg																		
TU Cottbus	-	-	-	-	-	-	123	149	0,3	153	125	0,2	159	66	0,2	137	54	0,2
Hamburg																		
HfbK Hamburg	53	344	2,2	64	561	2,1	65	777	2,5	63	504	2,4	-	-	-	-	-	-
Hessen																		
TH Darmstadt	201	631	1,1	195	973	1,2	199	863	0,9	224	696	0,9	218	438	0,8	205	328	1,0
Niedersachsen																		
TU Braunschweig	310	649	0,7	349	960	0,7	329	1.290	0,8	321	911	0,8	322	663	0,9	341	418	0,7
U Braunschweig	166	196	0,4	211	348	0,4	185	448	0,5	179	367	0,6	175	281	0,7	198	142	0,4
U Hannover	144	453	1,1	138	612	1,1	144	842	1,2	142	544	1,1	147	382	1,1	143	276	1,2
Nordrhein-Westfalen																		
TH Aachen	351	990	1,0	320	1.567	1,2	310	2.029	1,4	309	1.633	1,6	331	1.234	1,6	334	841	1,5
U Aachen	248	706	1,0	237	1.100	1,1	224	1.358	1,3	224	1.090	1,4	226	804	1,5	228	516	1,4
U Dortmund	103	284	0,9	83	467	1,4	86	671	1,6	85	543	1,9	105	430	1,7	106	325	1,8
Rheinland-Pfalz																		
U Kaiserslautern	86	122	0,5	124	186	0,4	94	233	0,5	107	178	0,5	113	120	0,4	120	97	0,5
Sachsen																		
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	157	544	0,7	157	379	0,7	163	280	0,7	152	220	0,9
Thüringen																		
BU Weimar	-	-	-	-	-	-	180	836	1,0	247	564	0,7	248	449	0,8	248	295	0,7
Insgesamt¹⁾	1.837	5.436	3,0	1.928	7.930	4,1	2.370	11.475	4,8	2.532	8.570	3,4	2.460	5.834	2,4	2.445	4.077	1,7

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

²³¹ Da die Studiengänge Architektur, Lebensmittelchemie und Rechtswissenschaft im Wintersemester 2002/2003 nicht mehr in das zentrale Vergabeverfahren einbezogen waren, werden für diese nur die Daten des Wintersemesters 2001/2002 ausgewiesen.

b) Betriebswirtschaft

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemb.	360	2.161	2,4	437	3.219	2,3	513	1.802	2,4	484	2.146	2,3	496	2.352	2,3	432	2.943	2,7	405	3.027	2,9
U Mannheim	262	1.381	2,1	290	1.939	2,1	304	1.213	2,7	285	1.490	2,8	290	1.757	3,0	276	2.174	3,1	276	2.137	3,0
U Tübingen	98	780	3,2	147	1.280	2,7	209	589	1,9	199	656	1,7	206	595	1,4	156	769	2,0	129	890	2,7
Bayern	1.777	3.939	0,9	2.420	6.545	0,8	2.925	3.873	0,9	2.649	4.098	0,8	2.592	4.945	0,9	2.255	5.212	0,9	2.097	5.141	1,0
U Augsburg	-	-	-	432	765	0,6	417	514	0,8	489	412	0,4	540	459	0,4	413	634	0,6	408	761	0,7
U Bamberg	267	133	0,2	287	271	0,3	305	194	0,4	281	183	0,3	229	282	0,6	157	301	0,8	170	276	0,6
U Bayreuth	184	180	0,4	225	607	0,8	289	364	0,9	245	337	0,7	229	554	1,2	263	417	0,6	250	490	0,8
U Eichstätt	-	-	-	-	-	-	143	126	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U Erlangen-Nürnberg	410	691	0,7	350	793	0,7	537	415	0,5	438	456	0,6	450	411	0,4	491	538	0,4	458	651	0,6
U München	283	1.872	2,7	224	1.852	2,6	261	1.140	3,0	245	1.420	3,1	222	1.502	3,3	205	1.585	3,1	203	1.463	2,8
U Passau	245	297	0,5	238	835	1,1	276	335	0,8	309	467	0,8	275	913	1,6	194	637	1,3	219	419	0,8
U Regensburg	276	350	0,5	405	533	0,4	346	410	0,8	349	481	0,7	326	510	0,8	245	692	1,1	182	631	1,4
U Würzburg	112	416	1,5	259	889	1,1	351	375	0,7	293	342	0,6	321	314	0,5	287	408	0,6	207	450	0,9
Berlin	270	457	0,7	311	1.511	1,5	437	1.208	1,9	375	1.557	2,2	423	1.832	2,1	414	2.348	2,3	408	2.413	2,3
FU Berlin	151	227	0,6	173	770	1,4	136	451	2,3	124	599	2,6	148	802	2,6	114	1.020	3,6	110	1.057	3,8
HU Berlin	-	-	-	-	-	-	187	445	1,6	185	677	1,9	190	671	1,7	199	865	1,7	197	877	1,7
TU Berlin	119	230	0,8	138	741	1,7	114	312	1,9	66	281	2,2	85	359	2,1	101	463	1,8	101	479	1,9
Brandenburg	-	-	-	-	-	-	104	114	0,7	211	286	0,7	269	381	0,7	263	452	0,7	294	459	0,6
U Frankfurt/O	-	-	-	-	-	-	104	114	0,7	114	129	0,6	155	150	0,5	120	144	0,5	146	153	0,4
U Potsdam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97	157	0,9	114	231	1,0	143	308	0,9	148	306	0,8
Bremen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	92	161	0,7	92	236	1,0
Hamburg	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U Hamburg	403	1.291	1,3	375	2.077	1,7	332	924	1,9	467	1.104	1,2	470	1.062	1,1	456	1.334	1,2	438	1.350	1,2
Hessen	729	1.121	0,6	865	2.008	0,7	922	872	0,6	831	949	0,6	767	902	0,6	810	1.157	0,6	818	1.020	0,5
U Frankfurt	407	854	0,8	368	1.452	1,2	385	585	1,0	399	641	0,8	380	586	0,8	368	791	0,9	368	694	0,7
U Gießen	184	138	0,3	239	311	0,4	257	181	0,5	252	163	0,3	249	179	0,4	289	230	0,3	293	195	0,3
U Marburg	138	129	0,4	258	245	0,3	280	106	0,3	180	145	0,4	138	137	0,5	153	136	0,4	157	131	0,3
Mecklenburg-Vorp.	-	-	-	-	-	-	357	365	0,7	413	365	0,5	360	407	0,6	392	354	0,4	401	355	0,3
U Greifswald	-	-	-	-	-	-	98	84	0,6	99	99	0,5	118	128	0,5	155	74	0,2	165	124	0,3
U Rostock	-	-	-	-	-	-	259	281	0,7	314	266	0,4	242	279	0,6	237	280	0,5	236	231	0,4

Noch b) Betriebswirtschaft:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Niedersachsen	470	922	0,8	654	1.796	0,9	680	1.149	1,1	724	1.225	0,9	723	1.340	0,9	733	1.615	0,9	700	1.656	0,9
U Göttingen	196	479	1,0	231	843	1,1	196	478	1,7	187	458	1,3	170	427	1,2	158	577	1,5	133	571	1,7
U Lüneburg	121	82	0,3	186	328	0,5	222	289	0,9	199	410	1,1	173	518	1,5	180	621	1,4	179	645	1,4
U Oldenburg	28	127	1,8	64	243	1,2	85	197	1,6	101	200	1,0	102	187	0,9	125	201	0,6	125	210	0,7
U Osnabrück	125	234	0,8	173	382	0,7	177	185	0,7	237	157	0,4	278	208	0,4	270	216	0,3	263	230	0,3
Nordrhein-Westf.	1.785	4.975	1,1	2.328	7.269	1,0	2.840	4.467	1,1	1.740	4.850	1,5	1.641	4.562	1,4	1.698	5.974	1,4	1.782	5.762	1,3
TH Aachen	140	725	2,1	329	864	0,8	237	426	1,2	370	422	0,6	357	433	0,6	361	485	0,5	296	452	0,6
U Bielefeld	257	223	0,3	216	287	0,4	313	159	0,3	256	191	0,4	159	173	0,5	133	197	0,6	109	305	1,1
U Bochum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U Dortmund	171	486	1,1	182	855	1,5	275	414	1,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U Düsseldorf	-	-	-	152	699	1,4	179	473	1,8	182	678	2,0	182	755	2,0	167	850	2,0	176	680	1,5
U-GH Duisburg	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U-GH Essen ²⁾	105	302	1,2	224	359	0,5	360	231	0,4	-	-	-	-	-	-	86	356	1,6	155	358	0,9
U Köln	398	1.829	1,8	343	2.081	1,9	539	1.558	2,0	543	2.233	2,2	502	1.850	1,8	492	2.279	1,8	453	2.074	1,8
U Münster	275	941	1,4	271	1.266	1,5	365	952	1,8	389	1.326	1,8	441	1.351	1,5	459	1.807	1,6	415	1.751	1,7
U-GH Paderborn ²⁾	195	285	0,6	239	551	0,7	180	144	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U-GH Siegen ²⁾	244	184	0,3	372	307	0,3	392	110	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	178	142	0,3
U-GH Wuppertal ²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rheinland-Pfalz	129	183	0,6	294	879	0,9	321	719	1,5	333	747	1,2	355	850	1,2	345	852	1,0	336	953	1,1
U Mainz	-	-	-	119	456	1,2	150	403	1,8	147	428	1,5	179	511	1,4	179	556	1,2	184	634	1,4
U Trier	129	183	0,6	175	423	0,8	171	316	1,3	186	319	0,9	176	339	0,9	166	296	0,7	152	319	0,8
Saarland																					
U Saarbrücken	358	438	0,5	460	554	0,4	414	326	0,5	359	336	0,5	340	343	0,5	247	431	0,7	233	399	0,7
Sachsen	-	-	-	-	-	-	1.307	1.010	0,5	974	1.198	0,6	997	1.192	0,6	946	1.431	0,6	939	1.319	0,6
TU Freiberg	-	-	-	-	-	-	266	118	0,3	180	131	0,4	199	83	0,2	348	95	0,1	294	84	0,1
TU Chemnitz	-	-	-	-	-	-	340	156	0,3	285	143	0,3	338	209	0,3	184	222	0,5	230	194	0,3
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	343	387	0,8	226	415	1,0	190	420	1,1	156	568	1,4	156	520	1,3
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	358	349	0,7	283	509	1,0	270	480	0,9	258	546	0,8	259	521	0,8
Sachsen-Anhalt	-	-	-	-	-	-	597	363	0,4	507	313	0,3	424	322	0,4	381	219	0,2	372	241	0,3
U Halle	-	-	-	-	-	-	278	195	0,5	246	193	0,4	200	183	0,4	197	130	0,3	184	134	0,3
U Magdeburg	-	-	-	-	-	-	319	168	0,4	261	120	0,2	224	139	0,3	184	89	0,2	188	107	0,2

Noch b) Betriebswirtschaft:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Schleswig-Holstein																					
U Kiel	69	332	1,9	142	766	1,7	128	385	2,0	147	362	1,3	142	290	1,0	184	293	0,6	184	412	0,9
Thüringen																					
U Jena	-	-	-	-	-	-	265	306	0,8	274	311	0,6	298	280	0,5	302	278	0,4	304	224	0,3
Insgesamt¹⁾	6.350	15.819	2,5	8.286	26.624	3,2	12.142	17.883	1,5	10.488	19.847	1,9	10.297	21.060	2,0	9.950	25.054	2,5	9.803	24.967	2,5

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt. - 2) Bei den Gesamthochschulen gehen nur die Bewerbungen von Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife und die für diese Bewerber bei der ZVS gemeldeten Studienplatzzahlen in die Berechnungen ein.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

c) Biologie

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	764	2.072	1,2	672	1.763	1,1	715	1.098	1,2	733	1.110	1,1	745	1.166	1,1	746	1.323	1,1	750	1.353	1,0
U Freiburg	129	486	1,6	120	326	1,2	119	266	1,8	123	290	1,7	123	244	1,4	120	294	1,5	128	309	1,4
U Heidelberg	110	490	1,9	100	404	1,8	112	238	1,7	123	263	1,6	130	260	1,4	120	348	1,8	112	348	1,8
U Hohenheim	76	234	1,3	67	237	1,5	71	134	1,5	71	123	1,3	70	123	1,2	71	149	1,3	69	152	1,3
U Karlsruhe	64	176	1,2	58	151	1,1	78	129	1,3	76	96	0,9	76	93	0,9	80	120	0,9	81	151	1,1
U Konstanz	120	162	0,6	120	289	1,0	122	119	0,8	127	127	0,7	126	152	0,8	136	109	0,5	133	103	0,4
U Stuttgart	55	119	0,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U Tübingen	147	279	0,8	152	220	0,6	156	144	0,7	152	142	0,7	152	189	0,9	147	196	0,8	147	167	0,6
U Ulm	63	126	0,9	55	136	1,1	57	68	1,0	61	69	0,8	68	105	1,1	72	107	0,9	80	123	0,9
Bayern	655	1.377	0,9	656	1.202	0,8	695	785	0,9	691	813	0,9	694	983	1,0	701	1.145	1,0	666	1.143	1,0
U Bayreuth	70	78	0,5	85	134	0,7	68	41	0,5	71	49	0,5	69	49	0,5	85	54	0,4	68	59	0,5
U Erlangen-Nürnberg	117	228	0,8	119	199	0,7	144	124	0,7	135	139	0,8	128	179	1,0	130	158	0,7	126	160	0,7
U München	129	572	1,9	129	382	1,3	138	318	1,8	141	318	1,7	138	303	1,5	154	359	1,4	152	374	1,4
TU München	58	161	1,2	68	118	0,8	80	70	0,7	98	81	0,6	94	126	0,9	61	117	1,2	73	118	0,9
U Regensburg	125	156	0,5	102	173	0,7	125	108	0,7	120	103	0,6	134	134	0,7	139	183	0,8	110	181	0,9
U Würzburg	156	182	0,5	153	196	0,6	140	124	0,7	126	123	0,7	131	192	1,0	132	274	1,3	137	251	1,0
Berlin	69	259	0,5	69	381	2,4	153	310	1,6	172	408	1,7	174	487	2,0	162	669	2,5	161	724	2,6
FU Berlin	69	259	1,6	69	381	2,4	77	129	1,3	77	174	1,7	74	163	1,5	75	264	2,1	74	340	2,6
HU Berlin	-	-	-	-	-	-	76	181	1,9	95	234	1,8	100	324	2,3	87	405	2,8	87	384	2,5
Brandenburg																					
U Potsdam	-	-	-	-	-	-	34	58	1,4	35	69	1,5	36	141	2,7	50	115	1,4	50	141	1,6
Bremen																					
U Bremen	55	158	1,2	99	187	0,8	133	125	0,8	97	138	1,0	91	126	1,0	86	176	1,2	98	172	1,0
Hamburg																					
U Hamburg	67	595	3,8	59	569	4,2	67	277	3,3	76	265	2,6	77	241	2,2	76	282	2,2	74	354	2,7
Hessen	418	704	0,7	529	756	0,6	635	409	0,5	649	503	0,6	674	381	0,4	673	514	0,5	634	489	0,4
TH Darmstadt	83	171	0,9	115	163	0,6	139	69	0,4	145	75	0,4	139	92	0,5	125	126	0,6	126	92	0,4
U Frankfurt	122	260	0,9	151	247	0,7	181	123	0,5	180	140	0,6	182	106	0,4	194	145	0,5	182	161	0,5
U Gießen	103	120	0,5	103	112	0,5	111	76	0,5	121	58	0,4	125	36	0,2	122	77	0,4	123	82	0,4
U Marburg	110	153	0,6	131	192	0,6	135	117	0,7	137	201	1,1	146	114	0,5	154	124	0,5	129	122	0,5

Noch c) Biologie:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
U-GH Kassel	-	-	-	29	42	0,6	69	24	0,3	66	29	0,3	82	33	0,3	78	42	0,3	74	32	0,2
Mecklenburg-Vorpomm.	-	-	-	-	-	-	146	119	0,7	151	142	0,7	166	256	1,1	185	161	0,5	187	219	0,7
U Greifswald	-	-	-	-	-	-	76	52	0,5	71	53	0,6	74	101	1,0	80	63	0,5	86	75	0,5
U Rostock	-	-	-	-	-	-	70	67	0,8	80	89	0,8	92	155	1,2	105	98	0,6	101	144	0,8
Niedersachsen	519	1.075	0,9	520	1.181	1,0	561	596	0,9	543	519	0,7	527	512	0,7	528	560	0,6	509	696	0,8
TU Braunschweig	94	170	0,8	83	243	1,3	85	96	0,9	99	96	0,7	99	108	0,8	95	108	0,7	84	137	0,9
U Göttingen	197	318	0,7	197	234	0,5	241	136	0,5	219	143	0,5	213	117	0,4	207	156	0,5	214	206	0,5
U Hannover	70	327	2,0	77	352	2,0	72	176	2,0	74	149	1,5	91	161	1,2	74	167	1,4	72	205	1,6
U Oldenburg	73	152	0,9	75	215	1,2	70	112	1,3	74	81	0,8	66	81	0,9	72	83	0,7	71	95	0,8
U Osnabrück	85	108	0,5	88	137	0,7	93	76	0,7	77	50	0,5	58	45	0,5	80	46	0,3	68	53	0,4
Nordrhein-Westfalen	1.041	2.128	0,9	938	1.953	0,9	944	1.262	1,1	1.007	1.538	1,1	1.014	1.460	1,0	1.081	1.804	1,0	1.003	1.696	1,0
TH Aachen	82	169	0,9	75	141	0,8	81	96	0,9	89	103	0,9	99	167	1,2	105	192	1,1	95	177	1,1
U Bielefeld	125	158	0,5	126	232	0,8	93	91	0,8	111	100	0,7	74	97	0,9	70	132	1,1	70	141	1,1
U Bochum	185	353	0,8	161	342	0,9	166	226	1,1	167	282	1,2	192	257	0,9	211	303	0,9	159	297	1,1
U Bonn	151	315	0,9	144	283	0,9	146	148	0,8	168	186	0,8	174	187	0,8	163	242	0,9	187	248	0,8
U Düsseldorf	157	311	0,8	135	275	0,9	166	220	1,1	164	278	1,3	163	244	1,0	188	266	0,9	191	236	0,7
U Köln	182	441	1,0	182	443	1,1	160	258	1,3	168	346	1,5	158	305	1,4	191	337	1,1	182	306	1,0
U Münster	159	381	1,0	115	237	0,9	132	223	1,4	140	243	1,3	154	203	0,9	153	332	1,3	119	291	1,4
Rheinland-Pfalz	187	339	0,8	172	298	0,8	188	171	0,7	181	188	0,8	206	194	0,7	190	250	0,8	186	256	0,8
U Kaiserslautern	80	97	0,5	75	88	0,5	83	53	0,5	77	63	0,6	88	68	0,5	75	86	0,7	77	85	0,6
U Mainz	107	242	1,0	97	210	0,9	105	118	0,9	104	125	0,9	118	126	0,7	115	164	0,9	109	171	0,9
Saarland																					
U Saarbrücken	46	126	1,2	64	116	0,8	47	78	1,3	47	91	1,4	50	126	1,8	53	150	1,7	49	152	1,8
Sachsen	-	-	-	-	-	-	84	184	1,8	95	297	2,3	104	431	2,9	99	536	3,3	105	552	3,0
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	46	96	1,7	46	150	2,4	47	220	3,3	44	313	4,3	44	317	4,1
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	38	88	1,9	49	147	2,2	57	211	2,6	55	223	2,4	61	235	2,2
Sachsen-Anhalt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U Halle	-	-	-	-	-	-	118	63	0,4	127	85	0,5	107	81	0,5	119	69	0,4	110	95	0,5
Schleswig-Holstein																					
U Kiel	79	303	1,6	88	491	2,4	114	260	1,8	107	244	1,7	104	199	1,3	86	215	1,5	94	217	1,3

Noch c) Biologie:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Thüringen																					
U Jena	-	-	-	-	-	-	79	90	0,9	97	109	0,8	114	198	1,2	117	231	1,2	117	177	0,9
Insgesamt¹⁾	3.900	9.136	2,3	3.866	8.897	2,3	4.713	5.885	1,2	4.808	6.519	1,4	4.883	6.982	1,4	4.952	8.200	1,7	4.793	8.436	1,8

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

d) Humanmedizin

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/032		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	907	6.242	1,5	767	2.745	1,3	912	2.983	1,6	947	3.001	1,3	1.092	3.684	1,2	1.097	3.701	1,3	1.082	4.256	1,3
U Freiburg	193	1.762	2,0	151	782	1,9	297	856	1,4	294	784	1,1	292	946	1,1	294	911	1,2	292	1.147	1,3
U Heidelberg ²⁾	292	1.954	1,5	224	878	1,5	222	1.029	2,2	225	1.164	2,2	379	1.374	1,3	386	1.441	1,4	386	1.519	1,3
U Tübingen	130	1.844	3,2	134	648	1,8	142	703	2,4	142	633	1,9	139	869	2,2	142	890	2,4	131	1.005	2,5
U Ulm	292	682	0,5	258	437	0,6	251	395	0,8	286	420	0,6	282	495	0,6	275	459	0,6	273	585	0,7
Bayern	937	4.963	1,2	831	2.368	1,1	771	2.326	1,4	826	2.605	1,3	847	3.170	1,3	804	2.915	1,4	800	3.452	1,4
U Erlangen-Nürnberg	174	1.080	1,4	144	480	1,2	151	459	1,5	152	462	1,3	151	561	1,3	145	595	1,6	143	682	1,6
U München	318	2.380	1,7	324	872	1,0	261	956	1,8	311	1.118	1,5	349	1.359	1,4	366	1.358	1,4	376	1.600	1,4
TU München	47	397	1,9	47	223	1,8	49	171	1,7	48	188	1,7	47	327	2,4	-	-	-	-	-	-
U Regensburg	242	470	0,4	185	328	0,7	182	344	0,9	184	402	0,9	168	504	1,0	168	517	1,2	161	624	1,3
U Würzburg	156	636	0,9	131	465	1,3	128	396	1,5	131	435	1,4	132	419	1,1	125	445	1,4	120	546	1,5
Berlin	353	1.294	0,8	304	637	0,8	687	1.028	0,7	393	1.170	1,3	438	2.071	1,6	394	1.881	1,8	365	2.181	2,0
FU Berlin	353	1.294	0,8	304	637	0,8	271	512	0,9	201	531	1,1	253	765	1,1	189	581	1,2	175	673	1,3
HU Berlin	-	-	-	-	-	-	416	516	0,6	192	639	1,4	185	1.306	2,5	205	1.300	2,4	190	1.508	2,6
Hamburg																					
U Hamburg	241	1.685	1,6	224	728	1,2	210	625	1,4	200	669	1,4	180	815	1,6	169	862	2,0	405	1.053	0,9
Hessen	590	2.314	0,9	492	961	0,7	489	935	0,9	482	997	0,9	502	1.144	0,8	861	1.069	0,5	832	1.240	0,5
U Frankfurt	229	1.128	1,1	184	424	0,9	174	388	1,1	174	403	1,0	181	477	0,9	366	506	0,5	338	591	0,6
U Gießen	175	502	0,6	158	221	0,5	165	248	0,7	164	194	0,5	163	250	0,5	163	220	0,5	173	287	0,5
U Marburg	186	684	0,8	150	316	0,8	150	299	1,0	144	400	1,2	158	417	0,9	332	343	0,4	321	362	0,4
Mecklenburg-Vorpomm.	-	-	-	-	-	-	352	241	0,3	391	287	0,3	391	462	0,4	426	351	0,3	410	477	0,4
U Greifswald	-	-	-	-	-	-	162	98	0,3	180	111	0,3	169	263	0,5	194	174	0,3	183	252	0,5
U Rostock	-	-	-	-	-	-	190	143	0,4	211	176	0,4	222	199	0,3	232	177	0,3	227	225	0,3
Niedersachsen	591	2.643	1,0	525	1.276	0,9	524	1.126	1,0	535	1.363	1,1	512	1.570	1,1	479	1.429	1,2	461	1.772	1,3
U Göttingen	196	1.121	1,3	211	462	0,8	192	412	1,0	188	567	1,3	181	642	1,2	178	570	1,2	169	736	1,4
Med.Ho Hannover	395	1.522	0,9	314	814	1,0	332	714	1,0	347	796	1,0	331	928	1,0	301	859	1,1	292	1.036	1,2
Nordrhein-Westfalen	2.105	8.448	0,9	1.332	4.319	1,2	1.332	3.641	1,3	1.306	3.895	1,3	1.276	4.574	1,2	1.438	4.437	1,2	1.427	5.027	1,2
TH Aachen	367	727	0,4	255	465	0,7	259	335	0,6	257	401	0,7	256	443	0,6	258	420	0,6	250	499	0,7
U Bochum	537	936	0,4	339	411	0,5	328	450	0,7	320	467	0,6	300	455	0,5	299	494	0,6	308	549	0,6

Noch d) Humanmedizin:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/032		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
U Bonn	185	1.314	1,6	120	561	1,7	133	473	1,7	132	480	1,5	131	547	1,5	126	535	1,6	126	668	1,7
U Düsseldorf	313	1.376	1,0	168	734	1,6	165	613	1,8	160	632	1,7	161	732	1,6	317	660	0,8	319	675	0,7
U-GH-Essen	239	511	0,5	147	256	0,6	149	220	0,7	148	277	0,8	148	401	0,9	152	358	0,9	152	479	1,0
U Köln	235	1.349	1,3	159	878	2,1	157	633	1,9	153	714	2,0	153	865	2,0	147	900	2,4	143	978	2,2
U Münster	229	2.235	2,2	144	1.014	2,6	141	917	3,1	136	924	2,9	127	1.131	3,1	139	1.070	3,0	129	1.179	3,0
Rheinland-Pfalz																					
U Mainz	227	1.147	1,1	196	454	0,9	216	455	1,0	186	485	1,1	198	586	1,0	209	568	1,0	204	727	1,2
Saarland																					
U Saarbrücken	313	484	0,3	256	204	0,3	252	174	0,3	248	213	0,4	247	276	0,4	254	270	0,4	252	348	0,5
Sachsen	-	-	-	-	-	-	472	519	0,5	463	743	0,7	480	980	0,7	445	937	0,8	473	1.389	1,0
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	88	225	1,2	98	332	1,4	148	444	1,0	169	403	0,9	193	587	1,0
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	384	294	0,4	365	411	0,5	332	536	0,6	276	534	0,7	280	802	0,9
Sachsen-Anhalt	-	-	-	-	-	-	400	229	0,3	393	301	0,3	399	411	0,4	399	303	0,3	396	512	0,4
U Halle	-	-	-	-	-	-	227	117	0,2	220	146	0,3	225	155	0,2	213	172	0,3	216	348	0,5
U Magdeburg	-	-	-	-	-	-	173	112	0,3	173	155	0,4	174	256	0,5	186	131	0,3	180	164	0,3
Schleswig-Holstein	418	773	0,4	383	565	0,5	423	652	0,7	411	628	0,6	437	641	0,5	385	588	0,6	379	704	0,6
U Kiel	249	540	0,5	221	346	0,6	221	365	0,8	230	345	0,6	237	333	0,5	212	319	0,6	212	411	0,6
Med. U Lübeck	169	233	0,3	162	219	0,5	202	287	0,7	181	283	0,7	200	308	0,5	173	269	0,6	167	293	0,6
Thüringen																					
U Jena	-	-	-	-	-	-	234	250	0,5	238	258	0,5	256	459	0,6	257	409	0,6	262	521	0,7
Insgesamt¹⁾	6.682	29.993	4,5	5.310	14.257	2,7	7.274	15.184	2,1	7.019	16.615	2,4	7.255	20.843	2,9	7.617	19.720	2,6	7.748	23.659	3,1

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt. - 2) Einschl. U Heidelberg/Mannheim.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

e) Zahnmedizin

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	148	1.422	1,3	134	422	1,1	127	338	1,4	125	369	1,3	120	522	1,5	128	473	1,5	129	524	1,5
U Freiburg	41	314	1,1	41	92	0,8	37	93	1,3	36	99	1,2	38	127	1,1	40	107	1,0	43	123	1,1
U Heidelberg	38	481	1,8	38	122	1,1	34	103	1,6	34	113	1,5	33	149	1,5	36	147	1,6	36	153	1,6
U Tübingen	40	396	1,4	36	103	1,0	37	85	1,2	36	100	1,2	29	136	1,6	29	138	1,9	29	153	2,0
U Ulm	29	231	1,1	19	105	2,0	19	57	1,5	19	57	1,3	20	110	1,9	23	81	1,4	21	95	1,7
Bayern	172	1.375	1,1	165	465	1,0	162	357	1,1	159	418	1,2	161	501	1,1	170	492	1,1	171	524	1,1
U Erlangen-Nürnberg	47	313	0,9	47	105	0,8	46	88	1,0	43	103	1,1	45	108	0,8	46	110	0,9	48	107	0,8
U München	55	688	1,7	48	186	1,4	45	135	1,5	47	156	1,5	47	208	1,5	51	172	1,3	48	191	1,5
U Regensburg	34	198	0,8	34	86	0,9	35	67	1,0	33	81	1,1	33	110	1,1	35	121	1,4	35	120	1,3
U Würzburg	36	176	0,7	36	88	0,9	36	67	1,0	36	78	1,0	36	75	0,7	38	89	0,9	40	106	1,0
Berlin	86	353	0,6	40	150	1,3	123	186	0,8	107	233	1,0	121	324	0,9	115	280	1,0	115	310	1,0
FU Berlin	86	353	0,6	40	150	1,3	43	88	1,1	30	99	1,5	45	163	1,2	41	137	1,3	41	171	1,6
HU Berlin	-	-	-	-	-	-	80	98	0,6	77	134	0,8	76	161	0,7	74	143	0,8	74	139	0,7
Hamburg																					
U Hamburg	50	377	1,1	56	183	1,2	48	94	1,0	41	118	1,3	46	154	1,1	43	140	1,3	43	179	1,5
Hessen	128	961	1,0	111	226	0,7	110	170	0,8	105	172	0,7	104	226	0,7	171	196	0,4	167	228	0,5
U Frankfurt	62	546	1,2	51	99	0,7	48	84	0,9	48	85	0,8	52	92	0,6	110	97	0,3	103	113	0,4
U Gießen	29	214	1,0	28	74	0,9	29	39	0,7	29	44	0,7	26	56	0,7	31	50	0,6	34	58	0,6
U Marburg	37	201	0,8	32	53	0,6	33	47	0,7	28	43	0,7	26	78	1,0	30	49	0,6	30	57	0,7
Mecklenburg-Vorpomm.	-	-	-	-	-	-	87	71	0,4	44	52	0,5	40	85	0,7	41	74	0,7	62	87	0,5
U Greifswald	-	-	-	-	-	-	40	28	0,4	44	52	0,5	40	85	0,7	41	74	0,7	39	45	0,4
U Rostock	-	-	-	-	-	-	47	43	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	42	0,7
Niedersachsen	116	841	1,0	110	277	0,9	118	196	0,9	99	226	1,0	101	297	1,0	96	257	1,1	106	278	1,0
U Göttingen	47	370	1,1	47	125	0,9	50	64	0,7	38	87	1,0	37	148	1,4	32	100	1,2	37	95	1,0
MedHo Hannover	69	471	1,0	63	152	0,9	68	132	1,0	61	139	1,0	64	149	0,8	64	157	1,0	69	183	1,0
Nordrhein-Westfalen	322	2.044	0,9	257	832	1,2	219	678	1,6	222	701	1,4	221	848	1,3	225	740	1,3	223	782	1,3
TH Aachen	76	178	0,3	63	82	0,5	63	95	0,8	48	84	0,8	51	114	0,8	51	78	0,6	49	95	0,7
U Bonn	52	398	1,1	39	173	1,6	23	97	2,2	33	109	1,5	28	130	1,6	33	128	1,5	31	138	1,7
U Düsseldorf	55	496	1,3	42	198	1,7	39	191	2,5	42	178	1,9	44	178	1,4	44	185	1,7	42	200	1,8

Noch e) Zahnmedizin:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾
U Köln	57	215	0,5	53	109	0,7	52	97	1,0	54	114	0,9	52	157	1,0	53	130	1,0	53	120	0,8
U Münster	82	757	1,3	60	270	1,6	42	198	2,4	45	216	2,1	46	269	2,0	44	219	2,0	48	229	1,8
Rheinland-Pfalz																					
U Mainz	-	-	-	55	100	0,6	57	69	0,6	55	89	0,7	51	100	0,7	50	118	0,9	51	104	0,8
Saarland																					
U Saarbrücken	21	188	1,3	21	44	0,7	22	34	0,8	21	39	0,8	24	62	0,9	20	47	0,9	21	42	0,7
Sachsen																					
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	96	164	0,9	96	172	0,8	95	193	0,7	83	182	0,9	83	217	1,0
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	38	81	1,1	38	80	0,9	38	106	1,0	37	92	1,0	35	105	1,1
Sachsen-Anhalt																					
U Halle	-	-	-	-	-	-	58	83	0,7	58	92	0,7	57	87	0,5	46	90	0,8	48	112	0,9
Schleswig-Holstein																					
U Kiel	42	200	0,7	38	68	0,6	36	74	1,1	36	51	0,6	36	72	0,7	35	105	1,2	35	67	0,7
Thüringen																					
U Jena	-	-	-	-	-	-	53	52	0,5	57	55	0,4	55	90	0,6	57	97	0,7	56	92	0,6
Insgesamt¹⁾	1.085	7.761	7,2	987	2.767	2,8	1.297	2.523	1,9	1.208	2.727	2,3	1.213	3.541	2,9	1.272	3.241	2,5	1.301	3.498	2,7

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

f) Veterinärmedizin

Land	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03					
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾			
Bayern																								
U München	214	1.741	1,1	218	614	0,8	225	471	0,9	243	518	0,8	237	752	0,8	241	725	0,8	250	757	0,7			
Berlin																								
FU Berlin	180	500	0,4	184	281	0,4	219	250	0,5	225	264	0,4	175	491	0,7	158	547	0,9	152	621	1,0			
Hessen																								
U Gießen	197	1.590	1,1	197	855	1,2	204	667	1,3	206	716	1,3	199	858	1,1	200	878	1,1	202	945	1,1			
Niedersachsen																								
TiHo Hannover	238	2.169	1,3	251	1.406	1,5	261	980	1,5	234	1.049	1,7	228	1.177	1,4	227	1.160	1,3	222	1.210	1,3			
Sachsen																								
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	145	189	0,5	138	201	0,6	142	441	0,8	131	507	1,0	137	555	1,0			
Insgesamt¹⁾	829	6.000	7,2	850	3.156	3,7	1.054	2.557	2,4	1.046	2.748	2,6	981	3.719	3,8	957	3.817	4,0	963	4.088	4,2			

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1.Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

g) Lebensmittelchemie

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	34	140	1,3	35	113	1,1	36	101	1,5	36	78	1,1	36	84	1,2	41	96	1,3
U Karlsruhe	11	53	1,5	12	49	1,3	12	30	1,4	12	42	1,9	12	47	2,1	13	41	1,8
U Stuttgart	23	87	1,2	23	64	0,9	24	71	1,6	24	36	0,8	24	37	0,8	28	55	1,1
Bayern	32	149	1,5	34	149	1,4	45	124	1,5	46	141	1,6	41	126	1,6	61	137	1,3
U Erlangen-Nürnberg	5	55	3,5	5	44	2,9	5	35	3,8	5	48	5,1	5	31	3,3	8	44	3,1
U München	6	38	2,0	6	43	2,3	7	35	2,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TU München	12	26	0,7	14	31	0,7	19	28	0,8	29	72	1,3	25	71	1,5	42	54	0,7
U Würzburg	9	30	1,1	9	31	1,1	14	26	1,0	12	21	0,9	11	24	1,2	11	39	2,0
Berlin																		
TU Berlin	18	17	0,3	18	30	0,5	24	38	0,9	24	37	0,8	30	60	1,1	29	59	1,2
Hamburg																		
U Hamburg	14	80	1,8	14	79	1,8	14	44	1,7	14	56	2,1	15	32	1,1	14	50	2,0
Hessen																		
U Frankfurt	17	32	0,6	16	38	0,8	21	28	0,7	20	24	0,6	19	30	0,8	18	19	0,6
Niedersachsen																		
TU Braunschweig	14	38	0,9	14	60	1,4	12	21	1,0	13	20	0,8	11	41	2,0	11	27	1,4
Nordrhein-Westfalen																		
U Bonn	9	39	1,4	9	52	1,9	10	30	1,6	10	31	1,6	9	25	1,5	12	35	1,7
U Münster	30	67	0,7	37	51	0,4	32	37	0,6	38	50	0,7	36	44	0,7	35	73	1,2
U-GH Wuppertal	11	21	0,6	11	23	0,7	11	18	0,9	13	20	0,8	12	16	0,7	10	20	1,1
Rheinland-Pfalz																		
U Kaiserslautern	14	28	0,6	14	26	0,6	29	31	0,6	17	25	0,8	18	18	0,5	17	20	0,7
Sachsen																		
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	43	38	0,5	47	42	0,5	57	55	0,5	57	71	0,7
Sachsen-Anhalt																		
U Halle	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50	14	0,2
Insgesamt¹⁾	193	611	3,2	202	621	3,1	277	510	1,8	278	524	1,9	284	531	1,9	355	621	1,7

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

h) Pharmazie

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	150	1.090	1,6	165	678	1,2	170	557	1,4	168	560	1,2	165	526	1,3	158	450	1,4	153	485	1,4
U Freiburg	50	274	1,2	85	190	0,6	92	176	0,8	91	180	0,7	91	139	0,6	85	137	0,8	80	144	0,8
U Heidelberg	48	353	1,6	42	239	1,6	40	170	1,8	43	151	1,2	43	184	1,7	41	171	2,1	41	178	1,9
U Tübingen	52	463	1,9	38	249	1,9	38	211	2,3	34	229	2,4	31	203	2,6	32	142	2,2	32	163	2,3
Bayern	257	1.029	0,9	231	706	0,9	235	604	1,1	247	754	1,1	244	631	1,0	292	481	0,8	299	531	0,8
U Erlangen-Nürnberg	41	182	1,0	34	97	0,8	38	104	1,1	36	139	1,4	36	124	1,4	75	105	0,7	78	108	0,6
U München	81	509	1,4	71	310	1,2	73	207	1,2	83	271	1,2	81	237	1,2	83	166	1,0	84	176	0,9
U Regensburg	88	171	0,4	79	141	0,5	84	152	0,8	86	173	0,7	84	150	0,7	90	104	0,6	94	154	0,7
U Würzburg	47	167	0,8	47	158	1,0	40	141	1,5	42	171	1,4	43	120	1,1	44	106	1,2	43	93	1,0
Berlin	120	188	0,3	110	143	0,4	155	284	0,8	151	356	0,8	93	291	1,3	86	232	1,3	79	284	1,6
FU Berlin	120	188	0,3	110	143	0,4	111	148	0,6	108	189	0,6	93	291	1,3	86	232	1,3	79	284	1,6
HU Berlin	-	-	-	-	-	-	44	136	1,3	43	167	1,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hamburg																					
U Hamburg	38	337	1,9	32	228	2,0	37	155	1,7	36	194	1,9	36	172	1,9	33	130	1,9	32	161	2,3
Hessen	157	435	0,6	152	288	0,5	164	177	0,4	160	246	0,5	165	176	0,4	172	176	0,5	168	158	0,4
U Frankfurt	71	199	0,6	66	114	0,5	75	61	0,3	75	100	0,5	77	72	0,4	79	66	0,4	80	64	0,4
U Marburg	86	236	0,6	86	174	0,6	89	116	0,5	85	146	0,6	88	104	0,5	93	110	0,6	88	94	0,5
Mecklenburg-Vorpomm.																					
U Greifswald	-	-	-	-	-	-	75	81	0,4	104	91	0,3	102	92	0,4	55	39	0,3	57	75	0,6
Niedersachsen																					
TU Braunschweig	79	279	0,8	71	178	0,7	71	147	0,9	74	178	0,9	73	168	0,9	71	122	0,8	72	124	0,8
Nordrhein-Westfalen	216	1.268	1,3	190	1.055	1,6	196	783	1,7	187	936	1,8	195	807	1,7	195	688	1,7	188	633	1,5
U Bonn	87	399	1,0	76	348	1,3	79	240	1,3	74	284	1,4	79	262	1,3	75	197	1,3	72	200	1,2
U Düsseldorf	55	289	1,1	49	238	1,4	50	210	1,7	48	256	1,9	48	225	1,9	48	195	2,0	46	182	1,8
U Münster	74	580	1,7	65	469	2,1	67	333	2,1	65	396	2,2	68	320	1,9	72	296	2,0	70	251	1,6
Rheinland-Pfalz																					
U Mainz	52	225	0,9	38	146	1,1	47	88	0,8	46	162	1,2	47	118	1,0	42	92	1,1	40	93	1,0
Saarland																					
U Saarbrücken	20	121	1,3	22	116	1,5	23	66	1,2	23	101	1,6	24	73	1,2	25	59	1,2	23	57	1,1

Noch h) Pharmazie:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Sachsen																					
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	24	160	2,8	48	195	1,4	54	183	1,4	49	174	1,7	46	203	2,0
Sachsen-Anhalt																					
U Halle	-	-	-	-	-	-	135	112	0,3	138	154	0,4	138	103	0,3	129	58	0,2	127	88	0,3
Schleswig-Holstein																					
U Kiel	29	154	1,2	42	148	1,0	47	76	0,7	47	95	0,7	46	111	1,0	43	61	0,7	43	90	0,9
Thüringen																					
U Jena	-	-	-	-	-	-	43	124	1,2	48	150	1,1	63	129	0,8	66	113	0,8	66	131	0,9
Insgesamt¹⁾	1.118	5.126	4,6	1.053	3.686	3,5	1.422	3.414	2,4	1.477	4.172	2,8	1.445	3.580	2,5	1.416	2.875	2,0	1.393	3.113	2,2

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

i) Psychologie

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Baden-Württemberg	382	1.156	1,3	383	1.332	1,1	403	1.940	1,3	386	1.891	1,3	405	1.794	1,3	389	1.888	1,4	393	2.221	1,4
U Freiburg	70	348	2,1	71	314	1,4	83	534	1,7	80	469	1,6	82	500	1,8	78	500	1,8	78	593	1,8
U Heidelberg	83	270	1,4	83	308	1,2	85	520	1,6	81	566	1,9	81	477	1,7	78	494	1,8	78	574	1,8
U Konstanz	93	101	0,5	92	148	0,5	91	199	0,6	87	248	0,8	92	219	0,7	79	266	0,9	82	317	0,9
U Mannheim	66	76	0,5	69	166	0,8	71	166	0,6	70	163	0,6	71	163	0,7	69	189	0,8	69	232	0,8
U Tübingen	70	361	2,2	68	396	1,9	73	521	1,9	68	445	1,8	79	435	1,6	85	439	1,4	86	505	1,4
Bayern	303	919	1,3	335	1.246	1,2	382	1.749	1,2	389	1.818	1,3	378	1.769	1,4	398	1.723	1,2	391	1.855	1,1
U Bamberg	45	40	0,4	49	55	0,4	41	142	0,9	39	125	0,9	38	134	1,0	44	170	1,1	48	185	0,9
Kath. U Eichstätt	-	-	-	51	25	0,2	53	48	0,2	53	53	0,3	53	80	0,4	51	64	0,4	53	66	0,3
U Erlangen-Nürnberg	54	132	1,1	43	161	1,2	47	225	1,3	48	225	1,3	49	199	1,2	50	196	1,1	47	220	1,1
U München	87	551	2,7	86	715	2,7	110	870	2,1	120	934	2,1	102	913	2,6	112	816	2,0	112	874	1,9
U Regensburg	71	97	0,6	63	108	0,6	82	241	0,8	84	264	0,9	90	243	0,8	92	263	0,8	84	297	0,9
U Würzburg	46	99	0,9	43	182	1,4	49	223	1,2	45	217	1,3	46	200	1,3	49	214	1,2	47	213	1,1
Berlin	152	400	1,1	173	713	1,3	288	1.302	1,2	326	1.404	1,2	315	1.401	1,3	264	1.440	1,5	268	1.729	1,6
FU Berlin	92	341	1,6	109	581	1,7	113	608	1,4	110	636	1,6	104	627	1,8	74	603	2,3	74	761	2,5
HU Berlin	-	-	-	-	-	-	106	565	1,4	96	646	1,8	106	662	1,8	97	637	1,8	95	767	1,9
TU Berlin	60	59	0,4	64	132	0,7	69	129	0,5	120	122	0,3	105	112	0,3	93	200	0,6	99	201	0,5
Brandenburg																					
U Potsdam	-	-	-	-	-	-	42	158	1,0	69	179	0,7	64	205	0,9	63	288	1,3	51	316	1,5
Bremen																					
U Bremen	81	208	1,1	102	286	0,9	110	329	0,8	117	267	0,6	152	211	0,4	162	306	0,5	163	306	0,5
Hamburg																					
U Hamburg	95	487	2,2	84	762	3,0	83	1.018	3,2	81	969	3,3	74	877	3,5	80	851	3,0	73	865	2,9
Hessen	318	553	0,7	308	622	0,7	336	707	0,6	348	724	0,6	349	668	0,6	349	713	0,6	346	844	0,6
TH Darmstadt	58	59	0,4	53	76	0,5	60	81	0,4	66	92	0,4	66	106	0,5	56	123	0,6	57	120	0,5
U Frankfurt	47	297	2,7	43	320	2,4	46	335	1,9	47	332	1,9	47	295	1,8	50	314	1,8	47	343	1,8
U Gießen	110	67	0,3	106	91	0,3	116	117	0,3	126	100	0,2	117	94	0,2	119	109	0,3	115	161	0,3
U Marburg	103	130	0,5	106	135	0,4	114	174	0,4	109	200	0,5	119	173	0,4	124	167	0,4	127	220	0,4
Mecklenburg-Vorpomm.																					

Noch i) Psychologie:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
U Greifswald	-	-	-	-	-	-	38	104	0,7	64	117	0,5	58	149	0,8	44	114	0,7	53	217	1,0
Niedersachsen	203	481	1,0	210	535	0,8	219	780	0,9	250	749	0,8	240	655	0,8	236	761	0,9	257	853	0,8
TU Braunschweig	24	130	2,3	28	137	1,6	28	227	2,1	53	223	1,2	48	195	1,2	50	264	1,5	51	260	1,2
U Göttingen	68	143	0,9	69	163	0,8	80	261	0,9	71	238	0,9	75	222	0,9	66	222	0,9	74	280	0,9
U Oldenburg	48	103	0,9	52	151	0,9	55	158	0,8	69	160	0,6	57	127	0,7	64	141	0,6	72	149	0,5
U Osnabrück	63	105	0,7	61	84	0,4	56	134	0,6	57	128	0,6	60	111	0,5	56	134	0,7	60	164	0,7
Nordrhein-Westfalen	683	1.652	1,0	597	2.092	1,1	627	2.608	1,1	650	2.671	1,1	602	2.455	1,2	603	2.386	1,1	507	2.521	1,2
U Bielefeld	113	82	0,3	128	200	0,5	119	206	0,5	131	184	0,4	108	178	0,5	123	167	0,4	100	233	0,6
U Bochum	125	295	1,0	131	353	0,9	136	437	0,8	128	425	0,9	137	403	0,9	121	372	0,9	62	405	1,6
U Bonn	92	232	1,1	76	239	1,0	87	349	1,1	91	360	1,1	78	333	1,2	85	328	1,1	74	282	0,9
U Düsseldorf	63	204	1,4	64	189	1,0	70	261	1,0	76	310	1,1	67	335	1,5	60	285	1,3	60	325	1,3
U Köln	129	438	1,5	50	697	4,5	77	820	2,8	83	831	2,7	78	748	2,8	79	752	2,7	74	741	2,4
U Münster	132	324	1,1	121	303	0,8	115	432	1,0	114	464	1,1	114	384	1,0	114	409	1,0	116	432	0,9
U-GH-Wuppertal	29	77	1,1	27	111	1,3	23	103	1,2	27	97	1,0	20	74	1,1	21	73	1,0	21	103	1,2
Rheinland-Pfalz	326	177	0,2	346	278	0,3	346	486	0,4	334	520	0,4	340	498	0,4	333	524	0,4	341	588	0,4
U Koblenz-Landau	74	18	0,1	74	41	0,2	79	94	0,3	90	92	0,3	90	85	0,3	95	110	0,3	99	100	0,2
U Mainz	85	103	0,5	81	151	0,6	84	232	0,7	75	228	0,8	85	245	0,8	76	235	0,9	81	269	0,8
U Trier	167	56	0,1	191	86	0,1	183	160	0,2	169	200	0,3	165	168	0,3	162	179	0,3	161	219	0,3
Saarland																					
U Saarbrücken	67	95	0,6	69	116	0,5	81	184	0,6	73	146	0,5	87	127	0,4	95	127	0,4	93	209	0,5
Sachsen	-	-	-	-	-	-	215	694	0,9	204	823	1,1	252	849	1,0	246	919	1,0	258	1.038	1,0
TU Chemnitz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64	92	0,4	63	140	0,6	64	131	0,5
TU Dresden	-	-	-	-	-	-	109	360	0,9	111	391	1,0	117	349	0,9	111	360	0,9	110	425	0,9
U Leipzig	-	-	-	-	-	-	106	334	0,8	93	432	1,3	71	408	1,7	72	419	1,6	84	482	1,4
Sachsen-Anhalt	-	-	-	-	-	-	30	146	1,3	113	286	0,7	120	259	0,6	127	232	0,5	123	256	0,5
U Halle	-	-	-	-	-	-	30	146	1,3	54	162	0,8	62	128	0,6	64	106	0,5	65	126	0,5
U Magdeburg	-	-	-	-	-	-	-	-	-	59	124	0,6	58	131	0,7	63	126	0,6	58	130	0,5
Schleswig-Holstein																					
U Kiel	66	101	0,7	48	173	1,2	66	244	1,0	64	224	1,0	73	193	0,8	69	196	0,8	69	246	0,9

Noch i) Psychologie:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02			WS 2002/03		
	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾	Angebot	Nachfrage	Relation ¹⁾
Thüringen																					
U Jena	-	-	-	-	-	-	78	249	0,8	94	239	0,7	104	248	0,7	104	254	0,7	102	433	1,0
Insgesamt¹⁾	2.676	6.229	2,3	2.655	8.155	3,1	3.344	12.698	3,8	3.562	13.027	3,7	3.613	12.358	3,4	3.562	12.722	3,6	3.488	14.497	4,2

1) Die tatsächliche Relation von Bewerbern zu vorhandenen Studienplätzen für das 1. Fachsemester ist nur in der Zeile "Insgesamt" ausgewiesen. Bei der Berechnung der übrigen Relationen wurde das Zahlenverhältnis in der Summe aller Länder gleich eins gesetzt.

Quelle: Eigene Berechnungen nach Statistiken der ZVS.

j) Rechtswissenschaft

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02		
	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾
Baden-Württemberg	1.486	1.667	1,0	nicht im Vergabeverfahren			1.576	3.255	1,2	1.473	2.817	1,4	1.446	2.321	1,3	1.336	2.083	1,4
U Freiburg	407	498	1,1				434	854	1,2	406	657	1,2	374	546	1,2	358	478	1,2
U Heidelberg	242	381	1,4				248	807	1,9	194	944	3,5	192	721	3,1	186	588	2,8
U Konstanz	285	123	0,4				328	485	0,9	296	324	0,8	301	315	0,9	298	303	0,9
U Mannheim	230	235	0,9				262	350	0,8	262	240	0,7	252	190	0,6	184	210	1,0
U Tübingen	322	430	1,2				304	759	1,5	315	652	1,5	327	549	1,4	310	504	1,4
Bayern	2.747	2.371	0,8				2.579	3.776	0,9	2.544	3.049	0,9	2.553	2.664	0,9	2.602	2.375	0,8
U Augsburg	368	185	0,5				450	353	0,5	411	250	0,4	415	212	0,4	400	259	0,6
U Bayreuth	349	135	0,4				311	350	0,7	334	451	1,0	313	374	1,0	349	396	1,0
U Erlangen-Nürnberg	276	251	0,8				342	411	0,7	343	279	0,6	330	188	0,5	315	230	0,6
U München	736	1.157	1,4				644	1.270	1,2	640	1.013	1,1	617	795	1,1	652	685	0,9
U Passau	368	212	0,5				313	508	1,0	285	385	1,0	311	654	1,7	276	385	1,2
U Regensburg	345	180	0,5				282	473	1,0	285	374	0,9	298	208	0,6	323	204	0,6
U Würzburg	305	251	0,8				237	411	1,0	246	297	0,9	269	233	0,7	287	216	0,7
Berlin	397	270	0,6				711	1.813	1,5	628	1.410	1,6	629	1.201	1,6	528	1.202	2,0
FU Berlin	397	270	0,6				411	674	1,0	381	527	1,0	363	468	1,1	270	453	1,5
HU Berlin	-	-	-				300	1.139	2,3	247	883	2,6	266	733	2,3	258	749	2,6
Brandenburg	-	-	-				377	607	1,0	461	548	0,9	482	528	0,9	612	379	0,5
Frankfurt/O	-	-	-				127	198	0,9	214	157	0,5	245	163	0,6	234	145	0,5
U Potsdam	-	-	-				250	409	1,0	247	391	1,1	237	365	1,3	378	234	0,5
Bremen																		
U Bremen	119	187	1,4				356	278	0,5	336	215	0,5	373	208	0,5	414	174	0,4
Hamburg																		
U Hamburg	433	782	1,7				409	1.044	1,5	400	907	1,6	385	727	1,6	365	829	2,0
Hessen	950	779	0,8				1.141	1.026	0,5	1.092	916	0,6	1.079	757	0,6	1.147	743	0,6
U Frankfurt	338	440	1,2				522	556	0,6	490	505	0,7	451	415	0,8	450	443	0,9
U Gießen	336	172	0,5				299	237	0,5	279	189	0,5	304	177	0,5	344	146	0,4
U Marburg	276	167	0,6				320	233	0,4	323	222	0,5	324	165	0,4	353	154	0,4
Mecklenburg-Vorpomm.	-	-	-				509	600	0,7	505	359	0,5	494	317	0,5	475	179	0,3

Noch j) Rechtswissenschaft:

Land - Hochschule	WS 1985/86			WS 1990/91			WS 1995/96			WS 1997/98			WS 1999/00			WS 2001/02		
	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾	Ange- bot	Nach- frage	Rela- tion ¹⁾
U Greifswald	-	-	-				200	198	0,6	198	115	0,4	158	123	0,6	167	78	0,4
U Rostock	-	-	-				309	402	0,8	307	244	0,6	336	194	0,5	308	101	0,3
Niedersachsen	636	1.001	1,4				931	1.705	1,1	933	1.147	0,9	929	1.073	1,0	835	1.035	1,1
U Göttingen	294	398	1,2				390	569	0,9	372	466	0,9	343	358	0,9	304	379	1,1
U Hannover	110	422	3,5				193	816	2,5	190	465	1,8	197	489	2,1	172	468	2,4
U Osnabrück	232	181	0,7				348	320	0,5	371	216	0,4	389	226	0,5	359	188	0,5
Nordrhein-Westfalen	2.152	3.135	1,3				2.355	5.244	1,3	2.058	4.516	1,6	2.080	3.971	1,6	1.990	3.833	1,7
U Bielefeld	443	171	0,4				497	353	0,4	343	235	0,5	395	222	0,5	337	226	0,6
U Bochum	402	536	1,2				388	879	1,3	308	708	1,6	308	581	1,6	300	543	1,6
U Bonn	442	851	1,8				430	990	1,4	418	651	1,1	403	602	1,2	383	608	1,4
U Düsseldorf	-	-	-				135	487	2,1	181	686	2,7	195	731	3,1	165	710	3,8
U Köln	447	857	1,8				467	1.404	1,8	408	1.104	1,9	401	896	1,9	428	855	1,8
U Münster	418	720	1,6				438	1.131	1,5	400	1.132	2,0	378	939	2,1	377	891	2,1
Rheinland-Pfalz	591	420	0,7				660	1.033	0,9	615	724	0,8	607	717	1,0	591	725	1,1
U Mainz	309	312	0,9				249	532	1,3	220	407	1,3	224	390	1,4	212	404	1,7
U Trier	282	108	0,4				411	501	0,7	395	317	0,6	383	327	0,7	379	321	0,7
Saarland																		
U Saarbrücken	397	210	0,5				459	344	0,4	432	285	0,5	297	254	0,7	331	213	0,6
Sachsen	-	-	-				960	1.667	1,0	905	1.063	0,8	873	665	0,6	842	572	0,6
TU Dresden	-	-	-				475	780	1,0	445	477	0,8	459	316	0,6	424	279	0,6
U Leipzig	-	-	-				485	887	1,1	460	586	0,9	414	349	0,7	418	293	0,6
Sachsen-Anhalt																		
U Halle	-	-	-				330	481	0,9	355	285	0,6	331	191	0,5	296	87	0,3
Schleswig-Holstein																		
U Kiel	313	320	0,9				426	494	0,7	392	359	0,7	385	286	0,6	355	251	0,6
Thüringen																		
U Jena	-	-	-				487	645	0,8	484	372	0,6	455	258	0,5	414	233	0,5
Insgesamt¹⁾	10.221	11.142	1,1				14.266	24.012	1,7	13.613	18.972	1,4	13.398	16.138	1,2	13.133	14.913	1,1

Anm.: s.o. unter i).

