

2

2007

# Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSIKITUT  
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG  
UND HOCHSCHULPLANUNG

IHF

MÜNCHEN

## Impressum

### Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

**Herausgeber:** Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,  
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: [Sekretariat@ihf.bayern.de](mailto:Sekretariat@ihf.bayern.de), Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

**Herausgeberbeirat:** Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz, Dr. Lydia Hartwig,  
Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Thomas May, Prof. Rosalind Pritchard

**Redaktion:** Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Gabriele Sandfuchs

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: [L.Hartwig@ihf.bayern.de](mailto:L.Hartwig@ihf.bayern.de)

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

**Umschlagentwurf und Layout:** Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

**Herstellung:** Dr. Ulrich Scharmer, München

**Druck:** Steinmeier, Nördlingen

## Inhalt

|   |     |
|---|-----|
| Zu diesem Heft  | 2   |
| Abstracts   | 3   |
| <i>Kristina Gensch; Gabriele Sandfuchs: Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen</i> | 6   |
| <i>Ulrich Battige: Die Einführung von Studiengebühren an der Universität Heidelberg</i>   | 38  |
| <i>Volker Banschbach: Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich</i>                   | 54  |
| <i>Barbara M. Kehm: Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland</i>  | 78  |
| <i>René Krempkow; Katrin Pittius: Welche Chancen haben Nachwuchswissenschaftlerinnen an sächsischen Hochschulen?</i>                                | 98  |
| Aus der Arbeit des Staatsinstituts  | 124 |
| Veröffentlichungen des Staatsinstituts  | 127 |
| Buchvorstellungen   | 128 |
| Hinweise für Autoren  | 133 |

## Zu diesem Heft

Das thematische Spektrum der Aufsätze in dieser Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erstreckt sich von der Studieneingangsphase über die Erhebung und Verwendung von Studienbeiträgen bis zur Problematik internationaler Bildungsvergleiche anhand der OECD-Studie „Education at a Glance“. Zwei weitere Beiträge widmen sich den strukturellen Schwierigkeiten des deutschen Akkreditierungssystems und den Chancen von Nachwuchswissenschaftlern. Dabei wird sowohl die thematische als auch die methodische Vielfalt der Hochschulforschung deutlich.

Die beiden ersten Abhandlungen zeigen konkrete Ansatzpunkte für die Verbesserung der Studiensituation auf: Kristina Gensch und Gabriele Sandfuchs skizzieren mit den methodischen Ansätzen der Literaturanalyse, der Statistikauswertung und der Empirie den Unterstützungsbedarf von Studienanfängern an Fachhochschulen in Bayern. Ulrich Battige berichtet über die Grundlagen, den Zweck und das Verfahren der Einführung von Studiengebühren zur Verbesserung der Lehre an der Universität Heidelberg. Die folgenden Aufsätze widmen sich aktuellen hochschulpolitischen Fragestellungen: Volker Banschbach analysiert die Indikatoren, mit denen internationale Bildungsvergleiche vorgenommen werden, am Beispiel der OECD-Studie „Education at a Glance“ und beschreibt die Aussagekraft dieser Vergleiche im Hinblick auf das deutsche Hochschulsystem. Einen kritischen Überblick über das deutsche Akkreditierungssystem und damit zusammenhängende strukturelle Schwierigkeiten gibt Barbara M. Kehm. Im abschließenden Artikel stellen René Krempkow und Katrin Pittius mithilfe einer quantitativen Analyse die Chancen von Nachwuchswissenschaftlerinnen an sächsischen Hochschulen dar.

**Kristina Gensch; Gabriele Sandfuchs: Support for Freshers at Bavarian Universities of Applied Sciences**

Although study courses at German universities of applied sciences (Fachhochschulen) are highly structured and provide well-defined curricula, their drop out rates are comparably high to those at universities. Yet, students tend to drop out earlier at Fachhochschulen. The analysis deals with the question whether students' levels of entrance qualification or influences related to gender are likely to cause an early drop out and what can be done to prevent high drop out rates during the first semesters. Available data suggest that certain fields of study are particularly prone to cause higher drop out rates and that students with an entrance qualification for studies at Fachhochschulen (Fachhochschulreife) are more likely to give up their studies than those with a general higher education entrance qualification (Abitur). Moreover, it is shown that, at large, more young women than young men leave their study courses. Responsible persons at four Fachhochschulen were questioned about their institutions' activities to support freshers. Finally, possible measures are listed to prevent early drop outs in the future.

**Ulrich Battige: The Implementation of Tuition Fees Designated to Improve Teaching at the University of Heidelberg**

In the summer term 2007, tuition fees were introduced at the University of Heidelberg with the exclusive purpose of generating resources for the improvement of teaching. First of all, the paper depicts the changing general conditions of higher education in Germany which influence both the introduction and the assignment of the fees. Then the legal basis for tuition fees and their exclusive purpose in the Federal State of Baden-Wuerttemberg are outlined, and the implementation process at the University of Heidelberg according to those legal requirements is presented. The model which the university has designed for the adequate allocation of the money taken in is described in regard of the proceedings and the outcomes.

**Volker Banschbach: Participation in Tertiary Education – German Strengths and Weaknesses in International Comparison**

In international comparisons of education systems, such as the report "Education at a Glance" by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the German higher education system tends to rank behind the competitors. It is widely be-

lieved that a comparison of different university systems is generally impossible. For instance, some countries assign schooling for certain professions to universities while the respective courses are classified as vocational training in Germany. Nevertheless, politics as well as society increasingly pay attention to the OECD reports' results. This article aims to analyse the basics of international comparisons of university systems. It focuses on the analysis of both the different calculation methods and the international classification standards. In this context, the prejudice that university systems are incomparable is proven wrong. Furthermore, the strengths and weaknesses of the German university system are identified using an international comparison of education indicators.

### **Barbara M. Kehm: The German System of Accreditation**

This contribution provides in its first part an overview of the German system of accreditation which follows a two-tiered structure. The Accreditation Council serves to implement governmental policies and accredits accreditation agencies while the agencies (altogether six) accredit new study programmes which have been established in the framework of the Bologna process. In its second part the contribution consists of a policy analysis assessing the strengths and weaknesses of the German system of accreditation. Three main issues are emphasised: First, accreditation in Germany has difficulties to cope with the speed of the introduction of new study programmes according to the Bachelor and Master model. Second, there is tension between an increasing market orientation and competition among the accreditation agencies straining for independence and the political role of the Accreditation Council. Third, there is a lack of coherence between accreditation and evaluation of quality. The last part of the contribution discusses the growing debate of a change from programme accreditation to process accreditation which might be a solution to the first and the third issue analysed as being problematic.

### **René Krempkow; Katrin Pittius: Career Chances for Female Junior Researchers at Higher Education Institutions in the German Federal State of Saxony**

During the recent years, scientific and academic journals have been intensively dealing with the topic of (equal) career opportunities for women at higher education institutions. Up to now, however, you can only find general comparisons on the German national and Laender (states) levels on one hand, and detailed analyses for individual higher education institutions on the other. In contrast, this paper reports on a comparative study of career

equality of men and women comprising all higher education institutions in the federal state of Saxony. The analysis is differentiated for diverse kinds of higher education institutions and subject groups and applies various indicators of (self-)selection processes of female junior scientists. It shows considerable discrepancies between the institutions and subjects, even with equal legal conditions and comparable usages in the respective scientific fields. Overall the study reveals that women are still underrepresented in the academy, and the findings give clues to improve the situation.

# Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen

Kristina Gensch, Gabriele Sandfuchs

Ogleich an Fachhochschulen weitgehend strukturierte Studiengänge angeboten werden, sind die Abbrecherquoten ähnlich hoch wie an Universitäten. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, ob Studierende eines bestimmten Geschlechts, mit einer bestimmten Vorbildung oder in bestimmten Fächern mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ihr Studium nicht bewältigen. Darauf aufbauend wurde ermittelt, welche Schritte dagegen die Fachhochschulen bereits unternommen haben oder welche Maßnahmen zukünftig angeboten werden könnten. Die verfügbaren Daten geben nur bedingt Hinweise darauf, dass einzelne Fächer verstärkt vom Studienabbruch betroffen sind. Fachoberschulabsolventen scheinen häufiger ihr Studium abzubrechen als Abiturienten.<sup>1</sup>

## 1 Ausgangssituation

Um langfristig das bildungspolitisch angestrebte Ziel zu erreichen, den Anteil eines Altersjahrgangs mit einer Ausbildung im tertiären Bereich auf 40% zu erhöhen, ist es erforderlich, dass möglichst viele Studienberechtigte ihre Studienoption tatsächlich einlösen (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 102*) und dass eine höhere Studiererfolgsquote erzielt wird. Daher ist es von großer Bedeutung, bisher unterrepräsentierte Gruppen, wie z. B. Frauen, zur Aufnahme eines Studiums zu veranlassen und sie auch anschließend bis zum Abschluss im gewählten Studiengang zu halten. Bisher weisen Frauen bundesweit eine geringere Studierbereitschaft und damit eine geringere Übergangquote als Männer auf (*a. a. O., S. 103*). Betrachtet man die Studiennachfrage von Frauen bezogen auf den Hochschultyp, so zeigt sich, dass bundesweit der Frauenanteil an den Universitäten seit einigen Jahren stabil bei über 50% liegt; an den Fachhochschulen schwankt er um die 40%. Ursächlich hierfür ist vor allem die nach wie vor

<sup>1</sup> Im Interesse der besseren Lesbarkeit werden im folgenden Text männliche Bezeichnungen und Endungen für Personengruppen beiderlei Geschlechts verwendet, sofern nicht ausdrücklich auf männliche Personen hingewiesen wird.



starke ingenieurwissenschaftliche Fächerdominanz an den Fachhochschulen (a. a. O., S. 108). Noch stärker als zwischen den Geschlechtern unterscheiden sich die Übergangsquoten nach Art der Hochschulreife. Während bei Abiturienten die Übergangsquote bei etwa 80% liegt, entscheiden sich Studienberechtigte mit Fachhochschulreife nur zu ungefähr 60% für ein Hochschulstudium. Das bedeutet, dass ihr Studienpotential zu einem großen Teil unausgeschöpft bleibt. Umso wichtiger ist es deshalb, dass diese Studierenden, die die wichtigste Klientel der Fachhochschulen bilden, ihr Studium auch beenden, wenn sie sich einmal dazu entschlossen haben (a. a. O., S. 103).

Aus den genannten Gründen sind die Verminderung von Studienabbrüchen und damit die Erhöhung der Verbleibs- und Abschlussquoten der Studierenden in den Mittelpunkt der Bemühungen der Hochschulen gerückt. Eine Reduzierung der Studienabbruchquoten wird von den Universitäten und den Fachhochschulen als wichtige Aufgabe gesehen.

Obgleich die Universitäten eine etwas höhere Studienabbruchquote haben als die Fachhochschulen, bricht auch hier jeder fünfte Studierende das Studium ab (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 94–110 und S. 111–122). Nach Fächern differenziert, wird deutlich, dass die Studienabbruchquoten bestimmter Fächer sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen deutlich über den durchschnittlichen Quoten der jeweiligen Hochschulart liegen (vgl. Tabelle 1).

*Tabelle 1: Studienabbruchquoten in ausgewählten Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen bundesweit, ermittelt über das ganze Studium (in Prozent)*

| Fächergruppe                    | Abbruchquote an Fachhochschulen | Abbruchquote an Universitäten |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Wirtschaftswissenschaften       | 25                              | 31                            |
| Mathematik/Naturwissenschaften  | 34                              | 23                            |
| Informatik                      | 36                              | 37                            |
| Ingenieurwesen                  | 21                              | 26                            |
| Maschinenbauwesen               | 25                              | 25                            |
| Abbruchquote auf Hochschulebene | 20                              | 24                            |

Quelle: Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 94–122

Da die Fachhochschulen trotz strukturierter Studiengänge (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2005, S. 32) zum Teil hohe Abbruchquoten aufweisen, ging das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in Absprache mit dem

Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst der Frage nach, inwiefern die Abbruchquoten auf unterschiedliche Studieneingangsvoraussetzungen der heterogenen Klientel an Fachhochschulen, wo neben Absolventen und Absolventinnen von Fachoberschulen<sup>2</sup>/Berufsoberschulen<sup>3</sup> auch Abiturientinnen und Abiturienten von Gymnasien studieren, zurückzuführen sein könnten. In einem zweiten Schritt wurde untersucht, welche Maßnahmen diesbezüglich ergriffen werden bzw. ergriffen werden könnten. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Betrachtung der Studieneingangsphase und des Studienverbleibs während der unteren Semester. Falls sich Unterschiede im Studienverbleib bei den einzelnen Studierendengruppen wahrnehmen lassen, kommt auf die Fachhochschulen die Aufgabe zu, sinnvolle Maßnahmen bereits im Studienvorfeld und in der Studieneingangsphase zur Unterstützung der Studierendengruppen anzubieten.

## 2 Determinanten des Studienabbruchs

Um herauszufinden, in welchen Bereichen Maßnahmen zur Vermeidung von Studienabbrüchen ergriffen werden müssen, ist es notwendig, die Determinanten des Studienabbruchs zu kennen. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Studienabbruch (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer/Spangenberg 2002; Icking 1996; Koeniger 1987; Lewin 1997; Lewin/Sommer 2000; Reissert 1987; Schindler 1995; Schmidt 1995; Schneider-Amos 1984; Ulbricht 1986) werden bereits seit langem durchgeführt. Durch wiederkehrende Untersuchungen des Hochschul-Information-Systems (HIS)<sup>4</sup> (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer/Spangenberg 2002; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003 und Heublein/Schmelzer/Sommer 2005) gibt es bundesweite Daten, die das Studienabbruchverhalten nicht nur in Beziehung zum Hochschultyp und zum Studienfach setzen, sondern auch unter den Aspekten Abbruchzeitpunkt, Geschlecht und Motive betrachten.

### 2.1 Zeitpunkt des Studienabbruchs

Nach den Erkenntnissen von HIS muss man zwischen frühen (bis zum dritten Semester), mittleren (bis zum fünften Semester) und späten Studienabbrechern unterscheiden. Im vorliegenden Aufsatz interessieren ausschließlich die frühen und mittleren Phasen, weil

<sup>2</sup> Wird im folgenden Text mit FOS abgekürzt.

<sup>3</sup> Wird im folgenden Text mit BOS abgekürzt.

<sup>4</sup> Die im Text als HIS-Studien erwähnten Untersuchungen wurden von Heublein u. a. durchgeführt und dementsprechend mit den Namen der Autoren zitiert.

nur hier ein Zusammenhang mit Problemen in der Studieneingangsphase unterstellt werden kann. Unter dieser Prämisse wird die „frühe“ Studienphase *in der vorliegenden Arbeit* bis einschließlich des vierten Semesters definiert, sodass die Daten des fünften Semesters den Stand nach Abschluss der „frühen“ Studienphase widerspiegeln. Dass ein Großteil der Studierenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt das gewählte Studium abbricht, wird aus den Untersuchungsergebnissen deutlich (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 40). Interessant ist, dass der Abbruch an Fachhochschulen früher erfolgt als an den Universitäten: 61 % aller Studienabbrüche an Fachhochschulen erfolgen bis zum fünften Fachsemester, an Universitäten sind es bis zu diesem Zeitpunkt nur 52 %.

## 2.2 Studienabbruch nach Geschlecht

Differenziert man die Studienabbrecher nach Geschlecht, so zählen 31 % der Studienabbrecherinnen und nur 23 % der männlichen Abbrecher zur frühen Abbrechergruppe (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer/Spangenberg 2003, S. 41). Frühe Studienabbrecher sind *nach HIS* Studierende, die *nach den ersten beiden Semestern* ihr Studium abbrechen.

## 2.3 Motive für einen frühen Studienabbruch

Die erwähnten Untersuchungen zeigen, dass Studienabbrüche einerseits mit der persönlichen Situation der Studierenden sowie ihren Berufsvorstellungen zusammenhängen, andererseits aber auch auf Gründe zurückgeführt werden müssen, die sich bereits auf das Vorfeld der Studienentscheidung sowie auf die Studienbedingungen in der Studieneingangsphase beziehen.

Die frühen Abbrecher nutzen die Studieneingangsphase als „*Orientierungs- und Klärungsphase, in deren Ergebnis die Studienentscheidung revidiert wird und statt dessen Alternativen wie z. B. eine Berufsausbildung oder eine Erwerbstätigkeit gewählt werden. Auch Leistungsprobleme sind im ersten Studienabschnitt häufiger als beim späten Studienabbruch ein ausschlaggebendes Abbruchmotiv. 16 % der frühen Abbrecher sind an zu hohen Studienanforderungen oder zuviel Studien- und Prüfungsstoff gescheitert*“ (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 43). Unter anderem sind folgende Motive für einen frühen Studienabbruch entscheidend: berufliche Neuorientierung, Leistungsprobleme, Prüfungsversagen. Bei der beruflichen Neuorientierung von Fachhochschulstudierenden handelt es sich in einzelnen Fächern um eine Abkehr von theoriebezogenen Studieninhalten hin zu einer praxisorientierten Tätigkeit. In anderen Fächern, wie z. B. Informatik, können es

aber auch lukrative Stellenangebote sein, die ein weiteres Studium nicht mehr attraktiv erscheinen lassen (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 111–121).

#### 2.4 Ursachen für einen frühen Studienabbruch

Nach Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 51 sind für frühe Studienabbrüche häufig zwei Determinanten ursächlich: Mangel an bestimmten Studienvoraussetzungen und falsche Studienwahl. Diese beiden Problembereiche sind als grundlegend anzusehen, weil sowohl eine berufliche Neuorientierung als auch Leistungsprobleme sowie Prüfungsvergagen in vielen Fällen hierauf zurückzuführen sein dürften.

##### Mangel an bestimmten Studienvoraussetzungen

Studienabbrecher, die sich vor allem wegen Leistungsproblemen exmatrikuliert haben, gaben an, dass ihr Studienabbruch nicht generell auf schulischen Defiziten beruht, sondern dass sie vor allem Defizite in folgenden Bereichen haben:

- Mathematik, Naturwissenschaften (in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern),
- Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens,
- praktische Computerkenntnisse,
- selbständige Studiengestaltung.

Letzteres Kriterium dürfte an den Fachhochschulen auf Grund der strukturierten Studiengänge weniger im Vordergrund stehen. Die anderen drei Kriterien können sich jedoch auch an den Fachhochschulen als „Fallstricke“ für den weiteren Studienverbleib erweisen.

##### Falsche Studienwahl

Ein hoher Anteil der Studienabbrüche erfolgt wegen fehlender Information und damit falscher Erwartungen an das Studienfach. Dies führt zu einer mangelnden Fachidentifikation und damit zu geringerem Engagement. *„Die Studienabbrecher, die die Hochschule aufgrund mangelnder Studienmotivation verlassen, gestehen sich auch nur eine geringe Sicherheit bei der Wahl ihres Studiengangs ein“* (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 53). Realistisch muss man davon ausgehen, dass trotz aller Bemühungen der Fachhochschulen ein Teil der Studierenden in seiner Studienfachwahl unsicher bleiben und ohne gezielte Informationen ein Studium beginnen wird.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Erhebung von Daten

Entsprechend den aus der Literatur gewonnenen Erkenntnissen zum Studienabbruch bzw. Studienverbleib wurden an vier staatlichen bayerischen Fachhochschulen Daten auf Basis von Fachsemestern für drei Studierendekohorten (Studienbeginn jeweils im Wintersemester 1999/2000, 2000/2001 und 2001/2002) bis zum fünften Fachsemester nach Geschlecht, Hochschulzugangsberechtigung und Fachrichtung ausgewertet.<sup>5</sup> Da die Untersuchung aus aktuellem Anlass durchgeführt wurde, unterlag ihre Durchführung zeitlichen Restriktionen und konnte nicht alle Fachhochschulen umfassen. Die Auswahl der untersuchten Hochschulen erfolgte unter dem Gesichtspunkt unterschiedlicher Größe, unterschiedlicher regionaler Struktur und eines breiten, zumindest teilweise vergleichbaren Fächerspektrums. So konnten Anhaltspunkte gewonnen werden, welche Studierenden höhere oder niedrigere Verbleibsquoten aufweisen.

Einschränkungen bestehen insofern, als einerseits die zur Verfügung stehenden, anonymisierten und aggregierten statistischen Daten keine Betrachtung individueller Studienverläufe erlauben und andererseits Studierende als Hochschul- und gegebenenfalls auch Fachwechsler noch in höheren Fachsemestern in einen Studiengang einsteigen bzw. als Beurlaubte zeitweilig in der Statistik nicht geführt werden und in einer anderen Kohorte in die Statistik zurückkehren können. Somit kann zwar nicht zuverlässig auf die tatsächliche Zahl der in einem Studiengang verbliebenen Personen sowie die Gründe für ihr eventuelles Verschwinden aus der Statistik geschlossen werden. Dennoch kann dieses Vorgehen unter Berücksichtigung der Grenzen der Datenbasis ein guter Indikator zur Identifizierung von Tendenzen sein, aus denen Rückschlüsse auf die Notwendigkeit von unterstützenden Maßnahmen in der Studieneingangsphase gezogen werden können.

#### 3.2 Führung von Interviews

Parallel zu der Datenauswertung wurden leitfadengestützte Interviews mit Persönlichkeiten aus den vier untersuchten Hochschulen (Vizepräsidenten für Lehre, Studienberaterinnen, Frauenbeauftragte) geführt, um herauszufinden, inwiefern die Fachhochschulen bereits Maßnahmen zur Förderung einer geeigneten Studienwahl sowie zur Identifizierung und zum Ausgleich unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen durchführen und welche

<sup>5</sup> Grundlage für die Erhebung sind die entsprechenden Daten aus dem Computergestützten Entscheidungs-Unterstützungs-System (CEUS), welches sich aus den Daten des Statistischen Landesamts speist.

weiteren Maßnahmen sinnvoll wären. Dabei interessierte zunächst, welches Angebot den einzelnen Studierendengruppen wann und in welchem zeitlichen Umfang gemacht wird, sowie ob und welche Erfolge damit erzielt werden.

Durch eine Verknüpfung der Ergebnisse der Datenauswertung und der Interviews mündet die Untersuchung in Empfehlungen zur Verbesserung und Ausweitung von allgemeinen und zielgruppenspezifischen Angeboten zur Förderung eines gelungenen Einstiegs in das Studium. Diese zielen auf den Abbau möglicher Ursachen für ein späteres Scheitern von Studierenden und Verzögerungen im Studium, soweit diese Ursachen in der Phase des Übergangs zur Fachhochschule und in der Studieneingangsphase liegen.

### 3.3 Definition verwendeter Begriffe

Unter *Verbleibsquote* wird in diesem Aufsatz die Prozentzahl der im dritten bzw. fünften Fachsemester noch im jeweiligen Studiengang verbliebenen Studierenden verstanden, bezogen auf das erste Semester (= 100%). Durch Zugänge (z. B. Hochschul- bzw. Fachwechsler) können die Verbleibsquoten über 100% liegen.

*Schwundquote* ist die prozentuale Differenz, die sich zwischen der Anzahl der Studierenden im jeweils ersten Fachsemester und der Anzahl der Studierenden im dritten oder fünften Semester rechnerisch ergibt, anders ausgedrückt: die Differenz zwischen 100% und der jeweiligen Verbleibsquote. Angesichts der unter 3.1 beschriebenen Unzulänglichkeiten der verfügbaren Datenbasis kann die Schwundquote keineswegs mit der *Abbrecherquote* gleich gesetzt werden, sondern nur einen Anhaltspunkt für diese liefern.

Um auszuschließen, dass aus Zufälligkeiten bezüglich des Studienverhaltens der Studierenden aus einem Studienjahrgang für ein Fach allgemeingültige Aussagen abgeleitet werden, wurden drei aufeinander folgende Studienkohorten (Studienjahrgänge) analysiert und die Werte über die drei Kohorten gemittelt. Um die unterschiedliche Größe der einzelnen Kohorten zu berücksichtigen, wurde jede entsprechend ihrem quantitativen Umfang gewichtet. Anschließend wurden alle drei Kohorten addiert und ein einziger Wert ermittelt.

Soweit die Quoten der drei aufaddierten Kohorten der gesamten Hochschule angesprochen sind, werden sie als *Gesamtverbleibsquote* bzw. *Gesamtschwundquote* bezeichnet. Bei der spezifischen Ermittlung von Verbleibs- oder Schwundquoten der verschiedenen Vorbildungsgruppen und Geschlechter innerhalb eines Fachs ist nicht die Gesamtquote der

Hochschule Bezugsgröße, sondern die des jeweiligen Fachs (*Fachquote*). Abweichungen bis einschließlich fünf Prozentpunkte werden bei diesen Berechnungen grundsätzlich vernachlässigt.

Die *Vorbildungsgruppen* an Fachhochschulen ergeben sich aus der Art der Hochschulzugangsberechtigung und werden schematisch klassifiziert als „*Abiturienten*“ (Personen mit allgemeiner Hochschulreife) und „*FOS-Absolventen*“ (Personen mit Abschluss einer Fachoberschule). Auf die weitere Gruppe der „*BOS-Absolventen*“ (Personen mit fachgebundener Hochschulreife, nach Abschluss einer Berufsoberschule oder mit sonstiger Vorbildung) wird in der Auswertung nicht eingegangen, weil sie nur in geringem Umfang vertreten ist.

Da es keine verbindliche Definition für den Zeitraum der *Studieneingangsphase* gibt, wird dieser Zeitraum bis *einschließlich des vierten Semesters* festgelegt (s. oben 2.1). Die Schwundquote bereits nach dem ersten Fachsemester zu betrachten, erscheint verfrüht, weil ein erheblicher Teil der Studierenden während des ersten Semesters noch unsicher ist, ob er dieses Fach weiter studiert, sich aber rückmeldet und somit im zweiten Semester in der Statistik erscheint. Daher liegt der *erste Betrachtungszeitpunkt* im *dritten Fachsemester*. Da die meisten untersuchten Studiengänge noch Diplomstudiengänge sind und deshalb im dritten Semester das erste Praxissemester zu absolvieren ist, erscheint es sinnvoll, den weiteren Studienverlauf bis nach dem Vordiplom zu betrachten, weil einerseits das Praxissemester für noch unentschlossene Studierende motivierend zur Fortführung des Studiums wirken kann, andererseits in einigen Fächern erst das Vordiplom die entscheidende Hürde darstellt, weil zu diesem Zeitpunkt gewisse Prüfungen absolviert sein müssen. Aus diesem Grund wird als *zweiter Betrachtungszeitpunkt* das *fünfte Semester* angesetzt.

Soweit *Fächer/Studiengänge* erwähnt werden, folgt deren *Benennung* im Wesentlichen den Benennungen von CEUS (ohne Zusätze und Doppelbezeichnungen).

## 4 Darstellung und Auswertung von Statistiken

### 4.1 Verbleib der Studierenden der vier untersuchten Fachhochschulen nach Geschlecht und Hochschulzugangsberechtigung

Im Folgenden soll ein Überblick über die Studierendenpopulation an den vier untersuchten Fachhochschulen gegeben werden, ohne auf einzelne Fächer einzugehen. An diesen Hochschulen liegt, anders als vom *Konsortium Bildungsberichterstattung (2006)* festge-

stellt, der Anteil der Frauen an allen Studierenden im ersten Semester unter 40 %. Interessant ist, dass er jedoch im fünften Semester an drei der vier Hochschulen eine leichte Steigerung erfährt. Aus Tabelle 2 geht weiter hervor, dass der Anteil der FOS-Absolventen an allen vier Hochschulen zu Beginn des Studiums deutlich über dem der Abiturienten liegt. Im Studienverlauf ergeben sich Veränderungen: Der Anteil der FOS-Absolventen geht gegenüber dem der Abiturienten deutlich zurück.

*Tabelle 2: Anteile der Studierenden an den vier untersuchten Fachhochschulen<sup>6</sup> nach Geschlecht und Hochschulzugangsberechtigung im 1., 3. und 5. Fachsemester (in Prozent)*

| Anteil der jeweiligen Gruppe | im 1. Semester            | im 3. Semester            | im 5. Semester            |
|------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Frauen                       | 32 % / 36 % / 36 % / 38 % | 31 % / 34 % / 36 % / 42 % | 31 % / 39 % / 39 % / 40 % |
| Männer                       | 62 % / 64 % / 64 % / 68 % | 54 % / 56 % / 58 % / 69 % | 60 % / 61 % / 61 % / 69 % |
| Abiturienten                 | 29 % / 40 % / 41 % / 44 % | 30 % / 39 % / 39 % / 47 % | 32 % / 42 % / 50 % / 51 % |
| FOS-Absolventen              | 56 % / 59 % / 60 % / 71 % | 53 % / 61 % / 61 % / 70 % | 49 % / 50 % / 58 % / 68 % |

Wie entwickeln sich die Verbleibsquoten der Studierenden? Aus Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass die Gesamtverbleibsquoten der untersuchten Hochschulen im dritten Semester zwischen 93 % und 83 % variieren. Im fünften Semester reicht die Spanne von 81 % bis 70 %. Dass die Verbleibsquoten der Abiturienten *insgesamt* im dritten Semester leicht, und im fünften Semester deutlich über den Werten aller Studierenden liegen, dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die Abiturientinnen anscheinend durch Quereinsteigerinnen ihre Verbleibsquoten im fünften Semester erhöhen. An einer Fachhochschule kann diese Gruppe sogar wieder auf 100 % „aufgefüllt“ werden. Betrachtet man die FOS-Absolventen *insgesamt*, so liegen deren Verbleibsquoten im dritten Semester leicht unter denen der Abiturienten. Dies scheint vornehmlich auf Abgänge der FOS-Absolventinnen zurückzuführen zu sein. Diese Tendenz setzt sich im fünften Semester fort. Zu diesem Zeitpunkt weisen aber auch die männlichen FOS-Absolventen niedrigere Verbleibsquoten auf.

Eine eindeutige Klärung, ob der unterschiedliche Verbleib von Abiturienten und FOS-Absolventen an den ausgewählten bayerischen Fachhochschulen in direktem Zusammen-

<sup>6</sup> Die Darstellung der Werte aller vier Fachhochschulen verdeutlicht die Bandbreite besser als ein gemittelter Einzelwert oder aber auch die Konzentration auf einen Wert.



hang mit ihrer Vorbildung steht, ist allerdings nicht möglich, weil die Gründe für das Verlassen des Studienfachs nicht nachzuvollziehen sind. Soweit es sich um Studienabbrüche handelt, könnten die Motive hierfür letztlich nur durch eine Befragung der Abbrecher ermittelt werden (siehe unten 6.2).

Die Aussage von HIS, dass Studentinnen früher ihr Studienfach verlassen als ihre männlichen Kommilitonen, muss anhand dieser Ergebnisse dahingehend modifiziert werden, dass vor allem FOS-Absolventinnen ihr Studienfach früher verlassen.

*Tabelle 3: Verbleibsquoten der unterschiedlichen Studierendengruppen an den vier untersuchten Fachhochschulen im 3. und 5. Fachsemester (in Prozent)*

|                            | Verbleibsquoten im<br>3. Semester | Verbleibsquoten im<br>5. Semester |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Studierende insgesamt      | 83 % / 89 % / 91 % / 93 %         | 70 % / 76 % / 80 % / 81 %         |
| Studierende weiblich       | 78 % / 88 % / 89 % / 100 %        | 74 % / 74 % / 84 % / 87 %         |
| Studierende männlich       | 85 % / 86 % / 89 % / 95 %         | 67 % / 76 % / 78 % / 79 %         |
| Abiturienten insgesamt     | 80 % / 92 % / 95 % / 96 %         | 78 % / 86 % / 91 % / 92 %         |
| Abiturienten weiblich      | 77 % / 92 % / 93 % / 96 %         | 80 % / 89 % / 96 % / 100 %        |
| Abiturienten männlich      | 83 % / 88 % / 95 % / 96 %         | 77 % / 83 % / 87 % / 88 %         |
| FOS- Absolventen insgesamt | 84 % / 84 % / 89 % / 95 %         | 59 % / 70 % / 75 % / 77 %         |
| FOS-Absolventen weiblich   | 79 % / 84 % / 84 % / 89 %         | 56 % / 68 % / 75 % / 80 %         |
| FOS-Absolventen männlich   | 84 % / 86 % / 89 % / 100 %        | 60 % / 68 % / 74 % / 78 %         |

Da der Frauenanteil an den vier untersuchten Fachhochschulen im ersten Semester deutlich unter 40% lag, war von Interesse herauszufinden, wie sich die Studentinnen auf die angebotenen Studienfächer prozentual verteilen, um Anhaltspunkte dafür zu erlangen, in welchen ihr *Anteil* gesteigert werden sollte. Dabei ergab sich, dass sich Studentinnen, und hier vor allem Abiturientinnen, an kleinen Hochschulen in einem bzw. zwei Fächern „ballen“ (vgl. Tabelle 4). So sind an einer Fachhochschule 90% aller Abiturientinnen in *einem* Fach eingeschrieben! An größeren Fachhochschulen oder solchen mit mehreren „frauendominierten“<sup>7</sup> Fächern, erreicht ihr Anteil hier gut zwei Drittel. Im Verlauf des Studiums erhöht sich der Anteil der Abiturientinnen in diesen Fächern – vermutlich durch geringere Abgänge und/oder Quereinstiege (vgl. Tabelle 4). Die Anteile der

<sup>7</sup> „Frauendominierte“ Fächer sind solche mit einem Frauenanteil über 50%. Dies sind insbesondere: Betriebswirtschaft, Touristik und Sozialwesen.

FOS-Absolventinnen in diesen Fächern sind ebenfalls überproportional, liegen jedoch bereits zu Studienbeginn unter denen der Abiturientinnen und nehmen gegenüber diesen bis zum fünften Semester weiter ab. Umgekehrt ist damit der Anteil der FOS-Absolventinnen in den „sonstigen“ Fächern deutlich höher als der der Abiturientinnen.

Aus Tabelle 3 wird auch deutlich, dass FOS-Absolventen ein wesentlich höheres Risiko tragen, ihren Studiengang bis zum fünften Semester zu verlassen als Abiturienten. Der von HIS konstatierte frühe Studienabbruch (die Hälfte der Studienabbrüche erfolgt bis zum fünften Semester (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 41)), ist also differenziert unter Einbeziehung des Parameters Hochschulzugangsberechtigung zu betrachten: Vor allem FOS-Absolventen scheinen häufig früh abzubrechen. Die höchste Wahrscheinlichkeit ergibt sich für Frauen mit FOS-Abschluss. Die Schere zwischen den Vorbildungsgruppen und den Geschlechtern klappt im dritten Semester noch nicht so weit auseinander wie im fünften.

*Tabelle 4: Anteile der Studentinnen „frauendominierter“ und sonstiger Fächer an allen Studentinnen der vier untersuchten Fachhochschulen im 1. bis 5. Fachsemester (in Prozent)*

|                           | Abiturientinnen     |                     |                     | FOS-Absolventinnen  |                     |                     |
|---------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                           | 1. Sem.             | 3. Sem.             | 5. Sem.             | 1. Sem.             | 3. Sem.             | 5. Sem.             |
| „Frauendominierte“ Fächer | 67%/76%/<br>85%/91% | 69%/72%/<br>88%/90% | 70%/71%/<br>90%/94% | 66%/66%/<br>72%/88% | 61%/68%/<br>71%/88% | 62%/73%/<br>73%/90% |
| Sonstige Fächer           | 9%/15%/<br>24%/33%  | 10%/12%/<br>28%/31% | 6%/10%/<br>29%/30%  | 12%/28%/<br>34%/34% | 12%/29%/<br>32%/39% | 10%/27%/<br>27%/38% |

Wurde bereits in Tabelle 3 festgestellt, dass die Abiturientinnen insgesamt im fünften Semester höhere Verbleibsquoten als die FOS-Absolventinnen und ihre männlichen Kommilitonen aufweisen, so wird in Tabelle 5 deutlich, dass diese Entwicklung vor allem auf Abiturientinnen in „frauendominierten“ Fächern zurückzuführen ist: Mit Ausnahme einer Fachhochschule weisen die Abiturientinnen in diesen Fächern im fünften Semester Verbleibsquoten auf, die fast der Ausgangssituation im ersten Semester entsprechen, bzw. deren Werte sogar übersteigen. Interessant ist, dass die Abiturientinnen in den „sonstigen“ Fächern im dritten Semester ebenfalls hohe Verbleibsquoten aufweisen; erst im fünften kommt es dann an zwei Fachhochschulen zu hohen Schwundquoten.

Tabelle 5: Verbleibsquoten der Studentinnen „frauendominierter“ und sonstiger Fächer an den vier untersuchten Fachhochschulen im 3. und 5. Fachsemester (in Prozent)

|                                | Abiturientinnen          |                           | FOS-Absolventinnen       |                         |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
|                                | 3. Semester              | 5. Semester               | 3. Semester              | 5. Semester             |
| „Frauendomi-<br>nierte“ Fächer | 77 %/87 %/<br>96 %/99 %  | 74 %/92 %/<br>101 %/105 % | 77 %/78 %/<br>88 %/90 %  | 57 %/64 %/<br>83 %/83 % |
| Sonstige Fächer                | 79 %/80 %/<br>89 %/108 % | 60 %/63 %/<br>88 %/100 %  | 77 %/81 %/<br>85 %/100 % | 54 %/59 %/<br>64 %/78 % |

Anders entwickeln sich die Verbleibsquoten der FOS-Absolventinnen. Liegt das arithmetische Mittel ihrer Verbleibsquoten in den „frauendominierten“ Fächern im dritten Semester noch bei 83 %, so sinken die Verbleibsquoten im fünften Semester, vor allem an zwei Fachhochschulen. Noch dramatischer verläuft die Entwicklung in den „sonstigen“ Fächern: Obwohl in diesen Fächern die Verbleibsquoten der Abiturientinnen und FOS-Absolventinnen im dritten Semester noch ähnlich sind, kommt es bei Letzteren im fünften Semester zu wesentlich höheren Schwundquoten als bei den Abiturientinnen.

Bemerkenswert ist, dass die Wahrscheinlichkeit, auch noch im fünften Semester im gewählten Studiengang eingeschrieben zu sein, für Frauen weniger von der Studienrichtung („frauendominierte“ Fächer einerseits, sonstige, insbesondere technische Fächer andererseits) abhängt als von der Vorbildung.<sup>8</sup> Was bedeutet diese Entwicklung in absoluten Zahlen? Aus Tabelle 6 wird sichtbar, dass die Gruppe der FOS-Absolventinnen an allen vier Hochschulen im ersten Semester um 354 Studentinnen größer ist als die Abiturientinnen. Im dritten Semester ist dieser Unterschied auf 180 Studentinnen geschrumpft. Im fünften Semester haben die Abiturientinnen die FOS-Absolventinnen mit 177 Studentinnen überholt. Bilanziert man diese Ergebnisse, so haben bis zum fünften Semester 617 FOS-Absolventinnen ihre Studiengänge verlassen, während bei den Abiturientinnen wegen eines erheblichen Zuwachses zum fünften Semester die Differenz zum ersten Semester nur 86 Personen beträgt. Dies spricht für die Annahme, dass zahlreiche Abiturientinnen als Quereinsteigerinnen aus anderen (möglicherweise Universitäts-) Studiengängen hinzukommen.

<sup>8</sup> Besonders gute Werte weisen Frauen mit Abitur gerade in zwei Ingenieur-Studiengängen auf: Bauingenieurwesen und Drucktechnik (siehe unten Tabelle 8).

Tabelle 6: Verbleib der Studentinnen an den vier untersuchten Fachhochschulen im 1., 3. und 5. Fachsemester (in absoluten Zahlen)

| Fachhochschulen    | Abiturientinnen | FOS-Absoventinnen |
|--------------------|-----------------|-------------------|
| <b>1. Semester</b> |                 |                   |
| 1                  | 203             | 256               |
| 2                  | 160             | 451               |
| 3                  | 322             | 282               |
| 4                  | 1229            | 1279              |
| <b>Insgesamt:</b>  | <b>1914</b>     | <b>2268</b>       |
| <b>3. Semester</b> |                 |                   |
| 1                  | 187             | 216               |
| 2                  | 153             | 403               |
| 3                  | 249             | 222               |
| 4                  | 1148            | 1076              |
| <b>Insgesamt:</b>  | <b>1737</b>     | <b>1917</b>       |
| <b>5. Semester</b> |                 |                   |
| 1                  | 163             | 175               |
| 2                  | 153             | 362               |
| 3                  | 288             | 159               |
| 4                  | 1224            | 955               |
| <b>Insgesamt:</b>  | <b>1828</b>     | <b>1651</b>       |

In Prozentwerten ausgedrückt liegt die Verbleibsquote der Abiturientinnen über alle vier Hochschulen im fünften Semester bei 96%, die der FOS-Absolventinnen aber nur bei 73%. Die im Rahmen dieser Arbeit ausgewerteten Statistiken (CEUS) zeigen eine Notwendigkeit zur Differenzierung hinsichtlich des Studienverbleibs der Studentinnen: Wenn Frauen bis zum fünften Semester das Studienfach verlassen, so trifft dies vor allem für FOS-Absolventinnen zu.

## 4.2 Verbleib der Studierenden der vier untersuchten Fachhochschulen nach Fächern und Hochschulstruktur

### Verbleibsquoten nach Fächern

Im *dritten* Semester finden sich – über das gesamte Fächerspektrum betrachtet – an den vier Hochschulen Fachverbleibsquoten zwischen 71 % und 158 %. Dabei gibt es besonders niedrige Werte (unter 80 %) sowohl bei technisch als auch bei wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen. Besonders hohe Verbleibswerte (ab 95 %) weisen sowohl technische als auch wirtschaftswissenschaftliche und künstlerische Studiengänge auf. Die Betrachtung der Verbleibswerte der einzelnen Fächer im *fünften* Semester an allen untersuchten Hochschulen zeigt noch deutlichere Unterschiede. Es finden sich Werte zwischen 54 % und 164 %. Einige Fächer verzeichnen an bestimmten Fachhochschulen zu beiden Erhebungszeitpunkten Zuwächse. Dabei handelt es sich, mit einer Ausnahme, um Fächer mit betriebswirtschaftlicher Komponente. Ein durchgängiger Zusammenhang zwischen der Studienrichtung und dem Verbleib der Studierenden ist nicht erkennbar.

Fächer mit insgesamt relativ hohen Verbleibswerten im *fünften* Semester sind Touristik mit Einzelwerten von 87 % und 103 % sowie Sozialwesen, wo die Verbleibsquoten bei 83 % und 84 % liegen. Am unteren Ende der Skala finden sich Informatik, Maschinenbau und Elektrotechnik. Informatik weist Verbleibsquoten zwischen 64 % und 68 % auf. Im Fach Maschinenbau streuen die Werte an den Hochschulen zwischen 54 % und 76 %. Bei Elektrotechnik liegt die Bandbreite zwischen 64 % und 80 %. Bemerkenswert ist, dass sich in einigen Fällen die Problematik im dritten Semester noch gar nicht abzeichnet, dass dann aber bis zum fünften Semester die Schwundquoten drastisch ansteigen. Dies gilt durchgängig für Informatik.

*Tabelle 7: Drei Fächer mit unterdurchschnittlichen Verbleibsquoten an den vier untersuchten Hochschulen (Verlauf vom dritten zum fünften Semester) (in Prozent)*

| Studiengänge   | Verbleibsquoten           |                           |
|----------------|---------------------------|---------------------------|
|                | im 3. Semester            | im 5. Semester            |
| Informatik     | 86 % / 88 % / 85 %        | 67 % / 68 % / 64 %        |
| Maschinenbau   | 94 % / 86 % / 90 % / 87 % | 76 % / 71 % / 54 % / 77 % |
| Elektrotechnik | 86 % / 77 % / 91 % / 88 % | 73 % / 64 % / 80 % / 68 % |

### Verbleib nach Hochschulgröße und -ort

Ein Zusammenhang zwischen den *Gesamtverbleibsquoten* und der Größe der vier untersuchten Hochschulen ist nicht feststellbar. Allerdings könnte an Fachhochschulstandorten, an denen es auch eine Universität gibt, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit bestehen, dass der Schwund bei den Abiturienten durch Wechsler der Hochschulart „aufgefüllt“ wird.

Auch wenn die Abiturienten an den kleineren Fachhochschulen in den meisten Fächern besser als die FOS-Absolventen abschneiden, sind dort die Verbleibsquoten der letzteren Gruppe, insgesamt betrachtet, höher als an der in die Überprüfung einbezogenen großen Fachhochschule. Auch die Studentinnen, soweit ihr Anteil in einem Studienfach zehn Prozent übersteigt, verlassen ihren Studiengang an den meisten kleinen Fachhochschulen im Verhältnis seltener als an der großen Fachhochschule. Männer mit FOS-Abschluss haben an dieser Hochschule ebenfalls einen deutlichen, wenn auch etwas geringeren Schwund als Frauen.

### 4.3 Differenzierte Darstellung der Situation in den Fächern, die an den untersuchten Fachhochschulen mehrfach vertreten sind

#### Verbleib nach Studienfach, Hochschulzugangsberechtigung und Geschlecht

Im Folgenden wird für acht Fächer, die an den untersuchten Fachhochschulen mindestens je zweimal vertreten sind, die Häufigkeit überdurchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Verbleibsquoten nach Geschlecht und Vorbildung tabellarisch dargestellt. Dafür wurde für jede der vier Hochschulen und für jeden der acht Studiengänge separat untersucht, ob die Verbleibsquoten einer Geschlechts- und Vorbildungsgruppe (gemittelt über die drei Jahrgangskohorten) um mehr als fünf Prozentpunkte höher oder niedriger als der jeweilige Fachdurchschnitt der eigenen Hochschule liegen.

Jedes + -Zeichen symbolisiert in Tabelle 8 einen Studiengang, dessen Verbleibswert um mehr als fünf Prozentpunkte *über* der Fachverbleibsquote liegt. – -Zeichen stehen für Verbleibswerte, die um mehr als fünf Prozentpunkte *unter* der jeweiligen Fachverbleibsquote liegen. Die Schattierung der einzelnen Felder zeigt an, in welcher relativen Häufigkeit der betreffende Studiengang an den untersuchten Fachhochschulen über- bzw. unterdurchschnittliche Verbleibswerte aufweist: Die Tabellenfelder sind schraffiert, wenn für die jeweilige Gruppe keine erheblichen positiven oder negativen Abweichungen des Verbleibs vom Durchschnitt des jeweiligen Fachs an ihrer Hochschule festgestellt wurden.

Ebenfalls schraffiert sind die Felder für Frauen, wenn der Frauenanteil an den Studienanfängern des jeweiligen Studienfachs durchgehend unter 10% lag. In diesen Fällen konnten in die Tabelle keine Ergebnisse für Frauen aufgenommen werden. Eine Aufnahme erfolge also z.B. bei zehn Frauen unter insgesamt 100 Studienanfängern, nicht jedoch bei acht unter 100. Die hellste Graustufe zeigt, dass die Einzelgruppe bei *mehr als der Hälfte* der Untersuchungsgegenstände<sup>9</sup> *überdurchschnittliche* Verbleibswerte aufweist. Die zweithellste Graustufe drückt *positive* Abweichungen bei *höchstens 50%* aus, die zweitdunkelste *negative* Abweichungen bei *höchstens 50%* und die dunkelste Graustufe *negative* Abweichungen bei *mehr als der Hälfte*. Die Grundgesamtheit der Studiengänge ist unterschiedlich. Sie reicht von zwei (wie z. B. in Touristik) bis zu fünf (im zusammengefassten Feld Informatik und Wirtschaftsinformatik).

---

<sup>9</sup> Untersuchungsgegenstand ist die Verbleibsquote einer nach Hochschulzugangsberechtigung und Geschlecht definierten Studierendengruppe eines bestimmten Fachs an jeweils einer Fachhochschule im dritten bzw. fünften Semester.

Tabelle 8: Häufigkeit über- (+) und unterdurchschnittlicher (-) Verbleibswerte in untersuchten Studiengängen nach Hochschulzugangsberechtigung und Geschlecht

| Studiengänge<br>Kurzbezeichnung         | Anzahl | Abitur männlich |         | Abitur weiblich |         | Abitur gesamt |         | FOS männlich |         | FOS weiblich |         | FOS gesamt |         |
|---|--------|-----------------|---------|-----------------|---------|---------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|------------|---------|
|   |        | 3. Sem.         | 5. Sem. | 3. Sem.         | 5. Sem. | 3. Sem.       | 5. Sem. | 3. Sem.      | 5. Sem. | 3. Sem.      | 5. Sem. | 3. Sem.    | 5. Sem. |
| Betriebswirtschaft                      | 4      | ++              | +++     | +               | ++      | +             | +++     | -            | -       | -            | -       | -          | -       |
| Touristik                               | 2      | -               | ++      | -               | +       | -             | +       | -            | -       | -            | -       | -          | -       |
| Sozialwesen                             | 2      | -               | -       | -               | -       | -             | -       | -            | -       | -            | -       | -          | -       |
| Informatik und<br>Wirtschaftsinformatik | 5      | +++             | +++     | +++             | -       | +++           | +++     | +++          | -       | -            | -       | -          | -       |
| Wirtschafts-<br>ingenieurwesen          | 3      | -               | ++      | -               | +       | -             | ++      | -            | -       | -            | -       | -          | -       |
| Bauingenieurwesen                       | 2      | +               | +       | ++              | ++      | +             | +       | +            | +       | +            | +       | +          | +       |
| Drucktechnik                            | 2      | -               | -       | +               | ++      | +             | +       | -            | -       | -            | -       | -          | -       |
| Elektrotechnik                          | 4      | +               | +       | -               | -       | +             | +       | -            | -       | -            | -       | -          | -       |
| Maschinenbau                            | 4      | +               | +++     | -               | -       | +             | ++      | -            | -       | -            | -       | -          | -       |

□ über 50% überdurchschnittliche Verbleibswerte;  
 ■ bis 50% überdurchschnittliche Verbleibswerte;  
 ▨ über 50% unterdurchschnittliche Verbleibswerte;  
 ▩ bis 50% unterdurchschnittliche Verbleibswerte;    ▧ Feld nicht besetzt;



Tabelle 8 zeigt, dass, außer in *Informatik* und *Betriebswirtschaft*, über alle dargestellten Fachrichtungen und über die vier untersuchten Hochschulen hinweg, im *dritten* Semester bei den Männern noch keine allzu deutlichen Unterschiede der Verbleibswerte unter dem Gesichtspunkt der Hochschulzugangsberechtigung bestehen. Bis zu diesem Zeitpunkt sind die männlichen FOS-Absolventen noch nicht klar im Nachteil. Die FOS-Absolventinnen weisen allerdings insgesamt deutlich schlechtere Werte auf als die Abiturientinnen. Frauen liegen in beiden Vorbildungsgruppen schlechter als Männer. Bis zum *fünften* Semester ist das Bild dann in den meisten Fächern eindeutig: Die Zahl der Abweichungen vom Durchschnitt nimmt zu. Abiturienten erzielen wesentlich bessere Verbleibsquoten als FOS-Absolventen und Männer deutlich bessere als Frauen. Am schlechtesten schneidet die Gruppe der FOS-Absolventinnen ab.

Überdurchschnittlich häufig haben folgende Gruppen bei Betrachtung *aller Werte* (3. und 5. Semester) in den nachstehenden Fächern *ungünstige* Verbleibsquoten:

- Betriebswirtschaft: FOS-Absolventen (männlich und weiblich),
- Touristik: FOS-Absolventinnen,
- Sozialwesen: Männer,
- Informatik/Wirtschaftsinformatik: FOS-Absolventinnen,
- Wirtschaftsingenieurwesen: Abiturientinnen,
- Drucktechnik: FOS-Absolventen (männlich und weiblich),
- Elektrotechnik: FOS-Absolventinnen.

In den folgenden Fächern lassen sich besonders häufig *gute* Verbleibswerte bestimmter Gruppen identifizieren:

- Betriebswirtschaft: Abiturienten (männlich und weiblich),
- Informatik/Wirtschaftsinformatik: männliche Abiturienten,
- Bauingenieurwesen: Abiturientinnen,
- Drucktechnik: Abiturientinnen,
- Maschinenbau: männliche Abiturienten.

Eine eindeutige Klärung, ob und in welchen Fächern der unterschiedliche Verbleib von Abiturienten und FOS-Absolventen an den ausgewählten bayerischen Fachhochschulen in direktem Zusammenhang mit ihrer Vorbildung steht, ist nicht möglich, weil zum einen die Gründe für das Verlassen des Studienfachs nicht nachvollzogen werden können. Zum anderen könnten, soweit es sich um Studienabbrüche handelt, die Gründe und Motive hierfür letztlich nur durch eine Befragung der Abbrecher ermittelt werden.

#### 4.4 Interpretation der Verbleibswerte im Hinblick auf gezielte Förderungsempfehlungen

Es ergibt sich für alle Fächer außer Betriebswirtschaft und Informatik/Wirtschaftsinformatik über die Hochschulen ein uneinheitliches Bild, welche Studierenden im fünften Semester noch in ihrem Studiengang eingeschrieben sind. Die genannten beiden Fächer weisen besonders deutliche Unterschiede zugunsten der Abiturienten und der Männer auf. Die Erwartung eines generell überdurchschnittlich positiven Abschneidens der weiblichen Studierenden in den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern bestätigt sich, außer sehr eingeschränkt in Sozialwesen, ebenso wenig wie die eines besonders schlechten Abschneidens der Frauen in den Ingenieurfächern. Im Bauingenieurwesen und in der Drucktechnik stellen die Abiturientinnen sogar die Gruppe mit den besten Verbleibswerten, wogegen die FOS-Absolventinnen vergleichsweise schlechte Werte aufweisen. Offenbar besteht kein zwingender Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den Verbleibsquoten im jeweiligen Fach, sodass eine Ausweitung der Frauenförderung *per se* nicht notwendig erscheint. Allerdings sollte verstärkt Augenmerk auf die Förderung aller *FOS-Absolventen*, und hier *insbesondere der FOS-Absolventinnen*, gelegt werden.

Da an drei der vier untersuchten Hochschulen vergleichbare Gesamtschwundquoten (im fünften Semester 20, 22, 28 und 19%) ermittelt wurden, können die Fachschwundquoten nicht als hochschulspezifisch gesehen werden. Empfehlungen für eine verbesserte Unterstützung von Studienanfängern können *nicht* gezielt für *bestimmte Fachhochschulen* gegeben werden. „*Kritische*“ Fächer sind besonders *Informatik, Maschinenbau und Elektrotechnik*. Da Informatik einen starken Anstieg des Schwunds erst nach dem dritten Semester, also im Bereich des fortgeschrittenen Studiums, aufweist und auch nach den bundesweiten Studien (vgl. Tabelle 1) die höchsten Abbrecherquoten aller Studienrichtungen hat, andererseits aber gerade in diesem Fach davon ausgegangen wird, dass viele der Abbrüche wegen einer erfolgreichen, fachnahen beruflichen Neuorientierung erfolgen, dürfte hier eine gezielte Förderung in der Studieneingangsphase etwas weniger erfolgversprechend sein als in den anderen Fächern. Anders verhält es sich bei Maschinenbau und Elektrotechnik, wo die hohen Schwundquoten nicht im bundesweiten Kontext erklärbar sind.

## 5 Unterstützungmaßnahmen von Seiten der Fachhochschulen bei der Studienwahl und in der Studieneingangsphase

Die Interpretation der CEUS-Statistiken in Teil 4 der Untersuchung bestätigt die dem Projekt zugrunde liegende Annahme, dass sowohl die Vorbildung als auch teilweise das Geschlecht der Studienanfänger einen Einfluss auf die erfolgreiche Bewältigung der Studieneingangsphase haben. Um diese Phase zu erleichtern, sind allgemeine und gezielte Unterstützungmaßnahmen denkbar. Die folgende Zusammenstellung basiert auf der Auswertung der Telefoninterviews, die im Dezember 2005 und Januar 2006 mit Vertretern der erwähnten vier bayerischen Fachhochschulen geführt wurden. Es wurde nach allen von diesen Hochschulen angebotenen Unterstützungmaßnahmen für Studienanfänger und den damit gemachten Erfahrungen gefragt. Gezielt angesprochen wurden die Maßnahmengruppen: Beratungsangebote, (unverbindliche) Eignungstests, Brückenkurse, Propädeutika, Tutorien, Mentoring, Sonstiges. Die folgende Darstellung gibt den *Stand zum Zeitpunkt der Interviews* wieder.

### 5.1 Spezielle Maßnahmen zur Förderung der einzelnen Vorbildungsgruppen

Spezielle/differenzierte Fördermaßnahmen für bestimmte Vorbildungsgruppen (Absolventen von Gymnasium/Fachoberschule/Berufsoberschule/Meisterprüfung) bietet keine der vier untersuchten Hochschulen an. Dies wird teilweise mit der (durch die erhobenen Daten keineswegs gestützten) Behauptung begründet, dass die gezeigte Leistungsfähigkeit der Studierenden nicht von ihrer Vorbildung abhängig sei, teilweise sogar damit, dass Studierende mit einer FOS- oder BOS-Vorbildung oder einer beruflichen Hochschulzugangsberechtigung besonders leistungsfähig seien (allenfalls mit Ausnahme von Mathematik). Trotz der letzteren Aussage werden nirgends besondere Angebote für Absolventen des Gymnasiums erwogen.

### 5.2 Allgemeine Fördermaßnahmen für alle Gruppen

Im Folgenden werden Ansätze zur allgemeinen Förderung in der Studieneingangsphase kurz zusammengefasst, soweit sie von einzelnen Hochschulen bereits praktiziert werden. Die Maßnahmen untergliedern sich in solche zur Unterstützung in der Studienwahl- und Vorbereitungsphase und solche zur Unterstützung in der ersten Studienphase.

### 5.2.1 Maßnahmen zur Unterstützung in der Studienwahl- und Vorbereitungsphase

#### Information, Beratung

*Bereits während der Schulzeit* wenden sich die Studienberatungen, gelegentlich auch Professoren, durch Schulbesuche, Info-Messen sowie Schnupper- und Informationstage an der Hochschule an potentielle Studierende. Dabei werden teilweise auch Lehrkräfte der besuchten Schulen einbezogen, da sie als Multiplikatoren fungieren, zum anderen Studierende der jeweiligen Hochschule, weil nach Aussage der Befragten Studierende von den Schülern gerne als adäquate Gesprächspartner angenommen werden. Wie viele Schüler durch diese Maßnahmen das für sie „richtige“ Studium finden bzw. einen Anstoß zur weiteren aktiven Studieninformation erhalten, ist unbekannt. Allerdings kann über die Anmeldungen der Schüler zu Veranstaltungen im Rahmen eines Schnuppertags o. ä. verfolgt werden, inwiefern die Bemühungen der Fachhochschule erfolgreich im Hinblick auf eine spätere Studienaufnahme waren. Verschiedene Fachhochschulen bieten kurze bis einsemestrige Schnupperstudien für Schüler an. Die Annahme dieses Angebots lässt aber teilweise zu wünschen übrig. An einigen Hochschulen sind zur Findung des Studienfachs auch die regionalen Wirtschaftsunternehmen in Form von Arbeitskreisen oder Veranstaltungen mit einbezogen.

Eine *individuelle Beratung* zur Studienwahl wird von allen Fachhochschulen angeboten, kann aus Gründen der Personalkapazität aber nicht immer im wünschenswerten Umfang erfolgen. In Einzelfällen wird ein Studium an einer anderen Hochschule angeregt, die geeigneteren Studiengänge anbietet. Bei generellen Unsicherheiten verweisen die Studienberatungen auf die Fachstudienberatungen sowie die Arbeitsagenturen. Letztere führen zum Teil auch orientierende *Eignungstests* durch. Mit einer Ausnahme im Fach Informatik (Fragen zum logischen Denken) werden solche Tests an den Fachhochschulen noch nicht durchgeführt. Vonseiten einer Fachhochschule wird überlegt, inwiefern Vortests ins Internet gestellt werden können.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Gemäß den zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst und den staatlichen Fachhochschulen in Bayern am 21.07.2006 abgeschlossenen Zielvereinbarungen entwickeln die Fachhochschulen München, Nürnberg, Regensburg und Weihenstephan nun ein web-basiertes Testverfahren für Studienbewerber. Die Hochschulen fertigen gemeinsam eine Plattform, die auch den übrigen bayerischen Fachhochschulen zur Verfügung gestellt wird. Die Eignungstests werden freiwillig für die Studienbewerber sein oder auch in die Bewerbung für einen Studienplatz eingehen.

An einem Standort bietet die Studienberatung studienvorbereitend eine kleine *Literaturliste* zur Selbstvorbereitung an, die mit einem Beratungslehrer einer FOS ausgearbeitet wurde. Anhand dieser Literatur kann eine sinnvolle Vorbereitung in Mathematik, Physik, aber auch Deutsch und Englisch für die Fachhochschule erfolgen. Die Literaturliste ist für Personen gedacht, die über den zweiten Bildungsweg kommen und Zweifel haben, ob sie in bestimmten Fächern die entsprechende Vorbildung mitbringen, aber auch für Studierende, deren Hochschulreife schon einige Jahre zurückliegt. Eine andere Fachhochschule verschickt an alle Studienbewerber bereits kurz nach der Bewerbung *Informationsmappen* zu allem, „was man für ein Studium wissen muss“.

Spezielle Maßnahmen (z. B. *girls days*, „*Girls go tech*“) zur Motivierung von Schülerinnen für technische Studiengänge werden an allen Fachhochschulen durchgeführt.

An den kleineren Fachhochschulen lässt sich aufgrund der geringeren Studierendenzahlen die *Vernetzung* der verschiedenen beratenden und administrativen Einheiten im Hinblick auf die Beratung der einzelnen Interessenten besser durchführen als an der großen Fachhochschule, wobei auch hier die zentrale Studienberatung, die Fachstudienberatungen und das Immatrikulationsamt nach Möglichkeit zusammenarbeiten.

### **Vor- oder Brückenkurse**

In den meisten Studiengängen werden entweder bereits bei der Bewerbung oder bei der Zulassung vor allem für das Fach Mathematik kostenpflichtige Vor- oder Brückenkurse über einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen im September angeboten, die teilweise vom Lehrpersonal der jeweiligen Hochschule organisiert werden, teilweise von An-Instituten. In Einzelfällen gibt es darüber hinaus auch Spezialkurse (z.B. fachspezifische IT-Kurse) für einzelne Studiengänge vor Studienbeginn. Als Besonderheit bietet eine Fachhochschule die Wiederholung eines Spezial-Vorkurses für zwei technische Studienfächer zu Beginn der Vorlesungszeit an, sodass auch „Nachrücker“ teilnehmen können.

## **5.2.2 Unterstützungsmaßnahmen in der Frühphase des Studiums**

### **Einstufungstests**

In der Eingangsphase wird durch einige Fachprofessoren eine Art „*Assessment*“ angeboten, um den Studienanfängern mögliche Defizite aufzuzeigen und sie zu deren Ausgleich zu motivieren. Die Zuweisung von Studienanfängern zu *Kursen* einer ihrer Leistungs-

fähigkeit angemessenen Stufe erfolgt teilweise nach *Einstufungstests* in den entsprechenden Fächern.

### Tutorien und Ähnliches

Darüber hinaus werden zu Studienbeginn über einen unterschiedlich langen Zeitraum (zumeist das erste Semester) fachspezifische Kurse durch Tutoren, Lehrbeauftragte etc. angeboten. Diese Tutorien werden oft Propädeutika genannt. Sie sind jedoch nicht mit denen an Universitäten vergleichbar. Vielmehr handelt es sich um Übungen und Wahlzusatzfächer auf freiwilliger Basis für interessierte oder förderungsbedürftige Studierende zur Verbreiterung ihrer Wissensbasis, zur Erläuterung oder Vertiefung von Lehrstoff oder zur Prüfungsvorbereitung. Diese Art von Studierendenbetreuung wurde von den Befragten sehr positiv bewertet und sollte nach deren Ansicht, wenn möglich, ausgeweitet werden. Weitere Unterstützungsmaßnahmen wenden sich speziell an Studentinnen (Programmierkurse für Studentinnen in Informatik) oder Austauschstudenten bzw. Aus-siedler (Deutschkurse, Lernpartnerschaften mit anderen Studierenden). Eine Fachhochschule bietet bereits nach dem ersten Semester Stützkurse für Prüfungen sowie Prüfungsvorbereitung für Studierende an, die Prüfungen nicht bestanden haben.

### Mentoring

An einer Fachhochschule wird sowohl in Betriebswirtschaft als auch in den technischen Fächern ein *Mentoringprogramm* für Studentinnen angeboten, auf dessen erste Stufe hier eingegangen wird: Junge Frauen werden durch erfahrene Studentinnen aus höheren Semestern (Mentorinnen) aus dem jeweiligen Fach in den ersten drei Semestern durch regelmäßige Kontakte in ein „Netzwerk“ eingeführt. Die Studienbegleitung dient zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Ausbau von Kompetenzen. Darüber hinaus sollen die älteren Studentinnen als Vorbilder fördernd und ermutigend wirken. Die Studienanfängerinnen (Mentees) erhalten Studientipps und Kontakte. In höheren Semestern sollen sie dann selbst Mentorinnen werden. Die erste Phase dieses Programms ist allerdings erst zum Wintersemester 2005/2006 angelaufen.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Unter dem Motto „Technikerinnen helfen Technikerinnen“ sind seit Ende 2005 die meisten baye-rischen Fachhochschulen mit technischen Studiengängen im Projekt „Bayern-Mentoring“ ver-netzt. Das Projekt hat zum Ziel, die überdurchschnittlich hohe Studienabbruchquote der weib-lichen Studierenden in technisch-ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen zu reduzieren (vgl. *Fachhochschule München 2005*).

An einer anderen Fachhochschule wird ein Mentorenprogramm vom Career Service angeboten. Hierfür ermittelt dieser sehr gute Studierende beiderlei Geschlechts aus den Notenlisten der Studentenkanzlei und spricht diese gezielt an. Sie werden dann durch Personen aus der Wirtschaft begleitet, die ihnen Erfahrungen aus dem Berufsleben vermitteln.

### Sonstiges

Auf Initiative des Senats wurde an einer Hochschule Fachbereichen mit besonders hohen Abbruchquoten vorgegeben, Maßnahmen zur Senkung vorzuschlagen. Insbesondere soll das Tutoriumsangebot verbessert werden. Zur Verkürzung der Studienzeiten und indirekt zur Ermutigung an Studierende, ihr Studium nicht wegen Prüfungsproblemen abzubrechen, plant eine Fachhochschule, die Zeit bis zur Möglichkeit der Prüfungswiederholung zu verkürzen. So müsste nicht bis zum nächsten regulären Prüfungstermin am Ende des folgenden Semesters gewartet werden, sondern (nur) Wiederholer würden die Möglichkeit erhalten, Prüfungen zu Beginn des nächsten Semesters abzulegen.

An einer Fachhochschule lässt sich die Hochschulleitung von der Studentenkanzlei über Studierende informieren, die bereits nach dem zweiten Semester „Auffälligkeiten zeigen“.<sup>12</sup> Die Professoren gehen dann auf diese Studierenden zu und führen Gespräche über das weitere Vorgehen. Gegebenenfalls wird auf Angebote wie Studienfachberatung, Studiencoaching oder psychosoziale Beratung hingewiesen.

Auch von studentischer Seite gibt es verschiedene Angebote wie kommentierte Vorlesungsverzeichnisse und Einführungswochen, die sich vor allem mit Mathematik und aktuellem Wissen über die Hochschule und das Studium befassen. Ältere Studierende weisen jüngere ein.

## 6 Empfehlungen zur Unterstützung der Studierenden vor Beginn und in der Eingangsphase ihres Studiums

Die unter Punkt 5 erwähnten und sonstigen bisher angebotenen Fördermaßnahmen und -initiativen sollten generell weitergeführt und ausgebaut sowie auch von denjenigen Hochschulen erwogen werden, die sie noch nicht anwenden. Im Einzelnen sollte Folgendes beachtet werden:

---

<sup>12</sup>Siehe auch unten 6.2.

## 6.1 Förderung einer geeigneten Studienwahl

*„Es ist meine feste Überzeugung, dass die Studienverlaufsdaten – einen Anteil von 20% rein entwicklungsbedingter Abbrecher oder Fachwechsler einmal abgezogen – immer schon besser gewesen wären, wenn unterstützende Beratung in der Schule, in der Studienberatung und in der Studienfachberatung in erforderlichem Ausmaß zur Verfügung gestanden hätte. Die zurzeit stattfindende Potenzierung der Komplexität beim Hochschulzugang, die Verkürzung der Schulzeit bis zum Erreichen der Hochschulreife und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen machen Studienberatung zukünftig noch wichtiger. Self-Assessment-Methoden können eine große Hilfe sein“ (Rückert 2006).* Auch aus den Interviews wurde deutlich, dass die Phase der Studienwahl und der damit zusammenhängenden Vorinformation als relativ problematisch gesehen wird, weil Letztere zum Teil gar nicht erfolgt, bzw. oft viel zu spät, oder zu einer falschen Entscheidung führt.

Daraus ergeben sich folgende Empfehlungen:

### Frühzeitige Information

Die Fachhochschulen sollten flächendeckend den weiterführenden Schulen ihres Einzugsgebiets Informationen über Studien- und Beratungsmöglichkeiten sowie Bewerbungsmodalitäten zukommen lassen. Ebenso ist an die Gymnasien bzw. Fach- und Berufsoberschulen zu appellieren, ihre Schüler in den Abschlussklassen auf eine rechtzeitige Studieninformation noch während der Schulzeit hinzuweisen. Weiterhin sollten die weiterführenden Schulen auch über die Berufsbilder und -felder informieren, auf die die Studiengänge von Fachhochschulen, insbesondere denen in der jeweiligen Region, vorbereiten.

Bereits bei Eingang von Studienbewerbungen müssten die Fachhochschulen unmittelbar auf mögliche Informationsquellen und Beratungsmöglichkeiten hinweisen mit der Empfehlung, diese bei Unsicherheit bezüglich der Studienfachwahl bzw. bei mangelnden Voraussetzungen rechtzeitig in Anspruch zu nehmen. So werden z. B. FOS-Absolventen aufgrund ihres späten Schulabschlusses erst ab Anfang August zugelassen, d. h., während der Semester-„Ferien“. Zu diesem Zeitpunkt kann es schwierig werden, noch eine fundierte Fachstudienberatung zu erhalten.



### **Materialien zur Studienvorbereitung**

Erfolg versprechend erscheint die gezielte und möglichst frühe zur Verfügung Stellung von Materialien über die allgemein studienberatenden Informationsquellen hinaus. Hier könnten den angehenden Studierenden nicht nur die Schwerpunktsetzungen und Ansprüche des jeweils gewählten Fachs erläutert, sondern gleichzeitig Literatur- und Arbeitshinweise zur frühzeitigen Sicherstellung des für ein erfolgreiches Studium notwendigen Wissensniveaus gegeben werden.

### **Unverbindlicher Eignungstest**

Die in den Zielvereinbarungen (siehe Fußnote 10) vorgesehenen web-basierten Eignungstests sollten nach einer Einführungsphase bei positiver Evaluation möglichst rasch an allen bayerischen Fachhochschulen und für alle Studiengänge verbindlich eingeführt werden. Diese Tests könnten Studierwillige vor einer falschen Entscheidung bewahren oder sie zumindest anregen, sich eingehender zu informieren oder vorzubereiten. (Siehe hierzu auch den Aufsatz von *Huber/Stückrath 2006*.)

### **Vernetzung der beratenden Stellen**

Die verschiedenen beratenden und administrativen Einheiten sollten noch besser vernetzt werden. So könnte z. B. eine Weiterleitung eines Bewerbers mit zwar zulässiger, aber fachlich zum gewählten Studienfach schlecht kompatibler Vorbildung vom Immatrikulationsamt an die Fachstudienberatung erfolgen. Generell empfiehlt sich eine enge Zusammenarbeit von Fach- und allgemeiner Studienberatung.

### **Abstimmung des Studienangebots auf Frauen**

Der hohe Schwund bei den FOS-Absolventinnen insbesondere zum fünften Semester deutet darauf hin, dass viele Studiengänge für diese Gruppe nicht optimal konzipiert sind. Möglicherweise werden manche Studiengänge von dieser Zielgruppe als zu theorielastig empfunden. Die Fachhochschulen sollten daher überlegen, ob und wie eine inhaltliche oder organisatorische Umgestaltung ihres Studienangebots Studentinnen, insbesondere solchen mit FOS-Abschluss, bessere Erfolgsaussichten eröffnen könnte. Entsprechende Maßnahmen sollten an Studienbewerberinnen kommuniziert werden, um ihnen die Entscheidung für einen Studiengang zu erleichtern. So könnten die Nutzung des Potentials der weiblichen Studienberechtigten verbessert und die Chancengleichheit erhöht werden.

## 6.2 Analyse der Studierendenstruktur für eine gezielte Förderung

### Durchführung von Verlaufsanalysen nach Hochschulzugangsberechtigung

Von Seiten der Fachhochschulen sollte durch Verlaufsanalysen herausgefunden werden, in welchen Fächern und bei welchen Studierenden (differenziert nach Hochschulzugangsberechtigung und Geschlecht) über einen längeren Zeitraum bereits zu Studienbeginn erhöhte Schwundquoten festzustellen sind. Wie mehrfach ausgeführt, sind dies in stärkerem Umfang, wenn auch von Fachhochschule zu Fachhochschule sowie von Fach zu Fach unterschiedlich, die FOS-Absolventen und besonders -Absolventinnen.

Künftig könnte sich die Notwendigkeit weiterer Unterstützungsangebote für besonders qualifizierte Berufstätige mit einer Hochschulzugangsberechtigung gemäß Art. 45 BayHSchG n. F. zeigen.

### Auswertung von Prüfungsdaten

Einen interessanten Ansatzpunkt zeigt ein Projekt, das an der Universität Freiburg durchgeführt wurde (Kolb/Kraus/Pixner/Schüpbach 2006). Dort wurden die kontinuierlich erfassten Daten der studienbegleitenden Prüfungen daraufhin untersucht, ob sie bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt Anzeichen für einen späteren Studienabbruch erkennen lassen.<sup>13</sup> Die Untersuchung ergab, dass bereits die Anzahl der bestandenen und der nicht bestandenen Prüfungen im ersten Semester eine sehr hohe Aussagekraft hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studiums hat. Die Autoren kamen zu folgendem Ergebnis: *„Zum anderen zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass es möglich ist, mittels einer relativ grobkörnigen Analyse aus elektronisch gespeicherten Prüfungsdaten Informationen abzuleiten, die eine sichere Identifikation und ein gezieltes Zugehen auf Risikostudierende schon zu einem frühen Zeitpunkt erlauben. Ein solches Studienverlaufsmonitoring und Early-Warning-System (Tinto 2003) unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen könnte dazu führen, dass von Seiten der Hochschule aktiv und initial Beratungs- und Unterstützungsangebote an gefährdete Studierende herangezogen werden, bevor sich ein Teufelskreis von Problemen entwickelt hat, der kaum noch*

---

<sup>13</sup> Auch dort lag, wie in der vorliegenden Untersuchung, ein methodisches Problem darin, dass die Gruppe „Schwund“ nicht ausschließlich die Studienabbrecher umfasst. Diese Schwierigkeit wurde allerdings auch dort vernachlässigt, weil bei allen Personen der Gruppe „Schwund“ ein Passungsproblem angenommen wurde.

lösbar ist“ (a. a. O., S. 200). Daher ist den Fachhochschulen eine Auswertung von Daten früher Prüfungen zur Identifikation gefährdeter Studierender zu empfehlen.

### Durchführung von Studierendenbefragungen

Darüber hinaus sollte zumindest in Fächern mit hohen Schwundquoten eine Befragung der Studierenden über ihr Informationsverhalten vor der Studienwahl, die Nutzung von Brückenkursen/Vorkursen und die Teilnahme an Tutorien etc. im ersten Semester stattfinden, da wenige der von den Fachhochschulen angebotenen Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkung bereits evaluiert wurden. Gleichzeitig könnten Informationen über die von den Studierenden empfundenen Probleme oder Förderungsnotwendigkeiten erhoben werden. Soweit dies möglich ist, wären auch Gründe und Motive für das Verlassen eines Studiengangs zu erfragen.

### 6.3 Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse

Wie aus Punkt 5 hervorgeht, bieten die befragten Fachhochschulen viele differenzierte Maßnahmen an, um sowohl die Studienfachwahl als auch die Studieneingangsphase und damit das weitere Studium erfolgreich zu gestalten. Allerdings ging aus der Befragung auch hervor, dass sich diese Maßnahmen weitgehend an *alle* Studierenden richten, sieht man von der spezifischen Unterstützung ab, die Studentinnen im Rahmen von Frauenförderungsprojekten (Mentoring) erhalten. Der Tatsache, dass Studierende von der FOS insgesamt deutlich höhere Schwundquoten haben als Abiturienten, sollte zu Überlegungen bezüglich einer speziellen Förderung Anlass geben, ebenso das insgesamt ungünstige Abschneiden der FOS-Absolventinnen sowie das der weiblichen Studierenden im Fach Informatik.

### Fachliche Ausrichtung der Brückenkurse

Die vorliegende Untersuchung zeigt über alle vier Fachhochschulen hinweg bis zum fünften Semester hohe Schwundquoten und, daraus resultierend, einen anzunehmenden Unterstützungsbedarf wegen Defiziten an spezifischem, schulischem Vorwissen für Studierende in technischen Studiengängen, insbesondere in *Informatik, Maschinenbau und Elektrotechnik*. Durch Auswertung von Prüfungsergebnissen oder/und anhand von Studierendenbefragungen (wie unter 6.2 angeregt) in den genannten Fächern müsste ermittelt werden, welche spezifischen Defizite bestehen, um diese möglichst in Brückenkursen oder spätestens während der Anfangssemester zu beheben.

### **Inhaltliche Ausweitung der Brückenkurse**

Wie die HIS-Studien zeigten, führten bei Abbrechern nicht nur schulisch-fachliche Defizite zu Leistungsproblemen, sondern auch mangelnde Fertigkeiten in den Bereichen Computerkenntnisse, Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und selbständige Studiengestaltung (vgl. 2.4). Auch diesen Themen wäre Rechnung zu tragen.

### **Zeitliche Anpassung der Brückenkurse**

Darüber hinaus müsste evaluiert werden, ob 14-tägige bis dreiwöchige Vorbereitungs- oder Brückenkurse in Mathematik vor Studienbeginn ausreichend sind. Ferner sollten diese Kurse zeitlich so gelegt werden, dass sie nicht nur von denjenigen wahrgenommen werden können, die frühzeitig eine Studienzulassung erhalten. Studierende, die im Nachrückverfahren ihren Studienplatz bekommen und die Brückenkurse aufgrund ihres häufig schlechteren Schulabschlusses eigentlich mit einer hohen Wahrscheinlichkeit bräuchten, werden von dieser Maßnahme bisher nur in einem Einzelfall erreicht.

Weiter ist zu bedenken, dass dieses Angebot zeitlich mit dem 6-wöchigen Vorpraktikum kollidieren kann, das von einem Teil der Studierenden absolviert werden muss. Die Teilnahme an Brückenkursen sollte daher auch außerhalb der üblichen Vorlesungszeiten möglich sein, z. B. an Wochenenden oder flexibel über das Internet.

### **Gezielte Förderung der Mathematik-Kenntnisse**

Die Tatsache, dass auffallend hohe Schwundquoten in technischen Fächern zu verzeichnen sind, lässt auf verbreitete fachliche Defizite im mathematischen Bereich schließen. Es wäre daher zu prüfen, ob (etwa über die Virtuelle Hochschule Bayern) ein interaktives E-Learning-Programm (ähnlich dem „Mathe-Führerschein“ der Fachhochschule Dortmund) (vgl. *idw 2006*) zur individuellen Vorbereitung vor Studienbeginn angeboten werden kann.

### **Ausweitung und finanzielle Unterstützung der Tutorenprogramme in der Studieneingangsphase**

Während der Studieneingangsphase sollte verstärkt Kleingruppenarbeit unter Einbezug von Tutorien angeboten werden, um spezifische Defizite auszugleichen, aber auch den aktuellen Stoff aus Vorlesungen und Übungen in den kritischen Fächern zu vertiefen.

Hierbei ist zu beachten, dass dieses Angebot zeitlich kompatibel mit den Vorlesungs-, Seminar und Prüfungsvorbereitungszeiten der zu unterstützenden Studierenden erfolgt. Das bedeutet, dass einerseits eine Abstimmung zwischen Studierenden und Tutoren erfolgen muss, andererseits muss den Tutorenprogrammen an Fachhochschulen eine größere Bedeutung und (finanzielle) Unterstützung zukommen.

### **Ausweitung und finanzielle Unterstützung der Mentoringprogramme in der Studieneingangsphase**

Letzteres gilt auch für Mentoringprogramme, bei denen ein spezielles Augenmerk auf die Förderung von Frauen, insbesondere in technischen Fächern, zu legen wäre. Bereits in einer früheren Untersuchung über die Motivation von Frauen für ein Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften (vgl. Stewart 2003, S. 71) hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung festgestellt, dass Mentorinnen, „wenn es sie gäbe“, Vorbilder für Studentinnen wären und Frauen beim Studium männerdominierter Fächer (wie sie an Fachhochschulen in der Überzahl sind) Unterstützung und Förderung bieten könnten. Andererseits sprachen sich aber viele der für die Studie Befragten (Preisträgerinnen für herausragende ingenieurwissenschaftliche Abschlussarbeiten an bayerischen Hochschulen aus den Jahren 1990 bis 2000) dagegen aus, frauenspezifische Hochschulangebote einzurichten, weil sich bestehende Vorurteile gegenüber Frauen in Naturwissenschaft und Technik verstärken könnten.

### **6.4 Einbindung der Schulen in die Vorbereitung auf das Studium**

Der Begriff Statuspassage, der in der Biografieforschung sowohl den individuellen Übergang von einem Status im menschlichen Lebenslauf in einen anderen als auch den Übergang von einer Institution (Schule) in eine andere (Hochschule) bezeichnet, verdeutlicht die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen beiden Institutionen, wenn der Übergang von der einen in die andere klappen soll. Deshalb müssen nicht nur die Schulen Informationsarbeit leisten (siehe oben 6.1). Es muss auch vonseiten der Hochschulen definiert und den Schulen vermittelt werden, was erstere unter Studierfähigkeit bzw. Studienkompetenzen verstehen. Von beiden Seiten sollte dann überlegt werden, wie diese bereits an den Schulen vermittelt werden können.

Darüber hinaus sollten *„die Aktivitäten der Schulen ... darauf zielen, eine Ahnung davon zu vermitteln, was wissenschaftliches Arbeiten sein wird, was die Hochschulen von den Studierenden erwarten, und dass dies spannend werden kann. Letzteres sollte bewirken,*

*dass der Zuwachs an Orientierung nicht mit einem Abschreckungs-, sondern mit einem Motivationseffekt verbunden ist“ (Pasternack 2006, S. 13).*

Fachhochschulen, die zur Profilbildung u.a. ihre Verankerung in der Region anstreben, sollten den Kontakt in der Region zu den zur Hochschulreife führenden Schulen ab der elften Klasse, gegebenenfalls zukünftig auch noch früher, intensivieren.

## Literatur

*Fachhochschule München, Kompetenzzentrum für Frauen (2005):* Presseinformation vom 25. November 2005

*Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter; Spangenberg, Heike (2002):* Studienabbruchstudie 2002. Hannover. HIS- Kurzinformation A5/2002

*Heublein, Ulrich; Spangenberg, Heike; Sommer, Dieter (2003):* Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002. Hannover. Hochschulplanung Bd.163

*Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2005):* Studienabbruchstudie 2005. Hannover. HIS- Kurzinformation A1/2005

*Huber, Ludwig; Stückerath, Jörn (2006):* Eingangsd Diagnosen im Studium – vielfältiger Nutzen. In: Das Hochschulwesen (HSW) 53 (2006), 3, S. 89–97

*Icking, Maria (1996):* Arbeitsmarktbrücken für Studienabbrecher/-innen. Hrsg.: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW. Köln

*Informationsdienst Wissenschaft (idw) (2006):* Mathe-Führerschein erleichtert Start an der Hochschule. <http://idw-online.de/pages/de/news/184127> vom 09. November 2006

*Koeninger, Gerald (1987):* Möglichkeiten zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Die neue Hochschule 28 (1987), 6, S. 21–24

*Kolb, Monika; Kraus, Michael; Pixner, Johann; Schübach, Heinz (2006):* Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen (HSW), 53 (2006), 6, S. 196–201

*Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):* Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

*Lewin, Karl (1997):* Studienabbruch – Bildungslebensläufe – Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1997, 4, S. 349–370

*Lewin, Karl; Sommer, Dieter (2000):* Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang. Hannover. HIS Kurzinformation A7/2000

*Pasternack, Peer (2006):* Möglichst bruchloser Bruch – Die Gestaltung der Schnittstelle Schule – Hochschule. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) 1 (2006) 1, S. 10–16

*Reissert, Reiner (1987):* Bundesweite Befragungen zum Studienabbruch. In: Die neue Hochschule 28, (1987) 6, S. 41–45

*Rückert, Hans-Werner (2006):* Passfähigkeit oder Complexity Perception. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) 1 (2006) 4, S. 106 ff. (S. 111)

*Schindler, Götz (1995):* „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 49)

*Schmidt, Siegfried (1995):* Studiendauer an Fachhochschulen in Bayern. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1995, 2, S. 193–215

*Schneider-Amos, Ingrid (1984):* Studienverlauf von Abiturienten und Fachoberschulabsolventen an Fachhochschulen. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 8)

*Stewart, Gerdi (2003):* Die Motivation von Frauen für ein Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 67)

*Ulbricht, Kurt (1986):* Studierenerfolgsprognose. Chancen und Grenzen für die Beratung vor Studienbeginn. In: Technik-Didaktik 1986, 11, S. 133–142

**Anschrift der Verfasserinnen:**

Kristina Gensch

Gabriele Sandfuchs

Bayerisches Staatsinstitut

für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstr. 24

80538 München

E-Mail: [gensch@ihf.bayern.de](mailto:gensch@ihf.bayern.de)

[sandfuchs@ihf.bayern.de](mailto:sandfuchs@ihf.bayern.de)

# Die Einführung von Studiengebühren zur Verbesserung der Lehre an der Universität Heidelberg

*Ulrich Battige*

An der Universität Heidelberg wurden ab dem Sommersemester 2007 Studiengebühren eingeführt. Dieser Artikel geht auf die veränderten Rahmenbedingungen im Bereich von Studium und Lehre in Deutschland ein, die Einflussfaktoren für die Erhebung und Verwendung von Studiengebühren sind. Die gesetzliche Grundlage zur Erhebung von Studiengebühren im Land Baden-Württemberg und die Umsetzung des Gesetzes an der Universität Heidelberg, dessen Fundament ein von der Universität Heidelberg entwickeltes Verteilungsmodell ist, werden vorgestellt.

## 1 Die Einführung von Studiengebühren an der Universität Heidelberg

Studiengebühren stellen für die Länder der Bundesrepublik Deutschland, ihre Hochschulen und alle mit ihnen verbundenen Personen einen relativ neuen Tatbestand dar. In Ländern wie den USA gehören sie wie selbstverständlich mit zur Kultur des Landes und seines höheren Bildungswesens. Diese Kultur wird in Deutschland derzeit neu begründet und geprägt. Im Bundesland Baden-Württemberg werden ab dem Sommersemester 2007 landesweit Studiengebühren erhoben. Sie werden in einer Zeit eingeführt, die durch große Umbrüche und Neuerungen im Hochschulwesen gekennzeichnet ist. Diese zusätzlichen Faktoren müssen bei der Umsetzung der Einführung von Studiengebühren und ihrer Verwendung berücksichtigt werden. Der Gesamtzusammenhang soll nachfolgend verdeutlicht werden und die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben an der Universität Heidelberg soll vorgestellt werden.

## 2 Einflussfaktoren – Exzellenz in Forschung und Lehre

Die Universität Heidelberg nimmt in forschungsorientierten Rankings Spitzenpositionen ein. Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Wettbewerb „Exzellenzinitiative – Spitzenuniversitäten für Deutschland“, nach dem ganze Universitäten als Exzellenzeinrichtungen ausgewählt werden können, konzentriert sich auf den Bereich der Forschung. In diesem Exzellenzwettbewerb war die Universität Heidelberg bereits mit Exzellenzclustern und Graduiertenschulen erfolgreich und hat es zusätzlich zweimal unter etwa



70 teilnehmenden Hochschulen in die begehrte Endrunde der höchsten Förderstufe geschafft, in der weltweit anerkannte „Leuchttürme der Wissenschaft“ ausgewählt werden sollen.

Forschung und Lehre bedingen sich gegenseitig. Trotzdem ist es nicht selten die Forschung, die den Ruf einer gesamten Universität begründet und prägt. In der Forschung lassen sich Innovationen, neue Entwicklungen und Alleinstellungsmerkmale besonders gut messen, vergleichen und darstellen. Fördergelder werden zumeist für Forschung und nicht für Lehre vergeben. Im Gegensatz zur Forschung werden für die Lehre kaum prestigereiche und hoch dotierte nationale Wettbewerbe ins Leben gerufen. Folglich gelingt es Universitäten mit Spitzenforschung in lehrorientierten Fachrankings nicht immer, die gleichen hohen Ränge zu erreichen wie auf dem Gebiet der Forschung. Eine Herausforderung der Zukunft besteht darin, die Lehre zu stärken. Hierbei nimmt die Erhebung und Verwendung von Studiengebühren eine Schlüsselrolle ein, da die Mittel für die Verbesserung der Lehre verwendet werden müssen.

### **3 Veränderte Rahmenbedingungen für Studium und Lehre**

#### **3.1 Der Bologna-Prozess**

Kaum ein anderer Umstand hat die Verhältnisse im Bereich von Studium und Lehre in den letzten Jahren stärker verändert und geprägt als der Bologna-Prozess. Ein gleicher Rahmen für das Studium in ganz Europa, erreicht durch zyklische Studiengänge in allen Teilnehmerstaaten, soll zur Vergleichbarkeit von Studium und Studienleistungen in ganz Europa führen. Analog zum Binnenmarkt der Wirtschaft wird angestrebt, die Mobilität auch im Bildungsbereich zu erhöhen und die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Bildungswesens weltweit zu stärken.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses kommt es zu einer Umstellung des gesamten Studienangebots von bisherigen Diplom-, Magister- und teilweise Staatsexamensstudiengängen auf Bachelor- und Masterstudiengänge. Aus einem bisherigen Diplom- oder Masterstudiengang entstehen in direkter Nachfolge zumeist zwei Nachfolgestudiengänge – ein Bachelor- und ein Masterstudiengang. Zum Teil werden aus einem bestehenden Magisterstudiengang aber gleich mehrere Bachelor- und Masterstudiengänge mit verschiedenen Spezialisierungsrichtungen und freien Kombinationsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Studienangebote kreiert. Die Zahl der Studienprogramme kann sich hierdurch insgesamt mehr als nur verdoppeln. Mit der Reform und größeren Freiheiten für die Hochschulen wächst nicht nur die Anzahl, sondern auch die Vielfältigkeit der Studienangebote.

Die Umstellung bedingt nicht allein neue Studiengangstitel, -inhalte und -längen. Die Rahmenbedingungen haben sich verändert. Neue Studienprogramme müssen modularisiert, mit studienbegleitenden Leistungspunkten und Leistungsnachweisen ausgestattet sein, sich am Lernenden orientieren, Berufsbefähigung vermitteln und sich im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen gebührenpflichtigen Akkreditierungen und Evaluierungen stellen. Für eine zunehmende Anzahl von Studiengängen werden Auswahl- oder Eignungsfeststellungsverfahren ein- und durchgeführt, die ihrerseits konzipiert, koordiniert und verwaltet werden müssen.

Im Zuge eines fortschreitenden Wettbewerbs unter den Hochschulen werden Vergleiche von Studienfächern und -standorten angestellt und in Rankings zum Teil öffentlichkeitswirksam national und international publiziert. Der Druck auf die Hochschulen, hierbei mit positiven Werten zu punkten, steigt. Der Aufwand, der mit einer qualitativ guten Anwerbung, Betreuung und Beratung von Interessenten, Bewerbern, Studierenden und Absolventen verbunden ist, sowie der Umfang der Koordination und Administration der neuen Studienangebote wachsen erheblich. Erhebliche Mehrkosten begleiten diesen Prozess. Die Hochschulen erhalten jedoch grundsätzlich von den Ländern keine zusätzlichen Haushaltsmittel für die Bewältigung dieser Aufgaben.

### **3.2 Erwartungshaltung der Studierenden**

Es verändern sich nicht nur Gesetze, Strukturen und Prozesse. Mit den externen Veränderungen im Hochschulwesen geht eine veränderte Erwartungshaltung von Interessenten, Bewerbern und Studierenden einher. Sie erwarten eine gute und kompetente Betreuung sowie die schnelle Klärung ihrer Anliegen. Dies alles kann eine herkömmliche Hochschulverwaltung in dem notwendig gewordenen Umfang und der erforderlichen Qualität nicht leisten. Erwartet wird zunehmend eine ausgesprochene Dienstleistungsorientierung. Vergleiche mit anderen Einrichtungen, die möglicherweise einen besseren Service anbieten, werden von diesen Personengruppen angestellt. Der Druck auf die eigene Organisation, Gleichwertiges zu bieten, möglichst besser zu sein als die Konkurrenz, und Maßstäbe zu setzen, wächst. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Erwartungshaltung durch die Einführung von Studiengebühren verstärken wird.

### **3.3 Hochschulplanung 2012**

In den nächsten Jahren wird, vornehmlich bedingt durch geburtenstarke Jahrgänge, mit steigenden Studierendenzahlen gerechnet. Zusätzlich gilt eine Erhöhung der Studieren-

den- und Akademikerquote als politisch gewollt und gesellschaftlich sinnvoll und notwendig. Die Studierendenzahlen werden voraussichtlich im Jahr 2012, in dem es in Baden-Württemberg durch die Verringerung der Schulzeit von dreizehn auf zwölf Jahre einen doppelten Abiturjahrgang geben wird, kulminieren. Nur in wenigen als strategisch besonders wichtig erachteten Bereichen wird auf Landesebene ein Ausbau der Studienanfängerplätze mit zusätzlichen Ressourcen angestrebt. Die Aufgabe, gleichwertige bis bessere Studienbedingungen für mehr Studierende zu gewährleisten, obliegt im Wesentlichen den Hochschulen.

### **3.4 Gesetzliche Vorgaben für die Strukturreform – Bachelor- und Masterprogramme**

Für das Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst (MWK) steht das grundständige Studienangebot der Bachelorstudiengänge im Vordergrund, da ein ausreichendes Studienangebot für Studienanfänger sichergestellt werden soll. Die Zahl der Studienanfängerplätze in den neuen Bachelor-Programmen darf gegenüber ihren Vorläuferstudiengängen nicht abgesenkt werden. Da die Umstellung auf neue Studiengänge kapazitäts- und kostenneutral erfolgen muss und Bachelor- und Masterstudium zusammenhängend in der Regel eine um ein Semester längere Regelstudienzeit als bisherige Magister- oder Diplomstudiengänge haben, bedeutet dies, dass deutlich weniger Studienplätze im Master als im Bachelorbereich zur Verfügung stehen.

Für eine große und forschungsorientierte Universität wie Heidelberg ist jedoch die Masterphase von mindestens ebenso großer Bedeutung; sie muss in der Regel durchlaufen werden, bevor eine Promotion aufgenommen werden kann. Masterstudiengänge müssen per definitionem von Forschung gestützt werden. Forschung und Lehre bedingen sich hier in besonderer Form. Überdurchschnittliche Leistungen sind Zugangsvoraussetzung für die Masterphase; dies unterstützt den besonderen Anspruch der postgradualen Ausbildung, die eine gesteigerte Erwartungshaltung von Studierenden und Lehrenden beinhaltet. Im Masterstudium werden wichtige Weichen zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gestellt, auf den die Universität selbst dringend angewiesen ist und an dem sich maßgeblich ihre eigene Zukunft mitentscheidet.

Masterstudiengänge eignen sich besonders für spezielle Angebote im Weiterbildungsbereich, der im Bologna-Prozess unter der Begrifflichkeit des lebenslangen Lernens besondere Aufmerksamkeit genießt und der für die zukünftige Arbeitsmarkt- und gesellschaftliche Entwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Für solche besonderen

Bildungsprogramme gelten besondere individuell festzulegende Studiengebührensätze, die sich an einer Kostendeckung orientieren.

### **Meisterung der Herausforderungen durch Studiengebühren**

Der Einsatz von Studiengebühren kann dazu beitragen, die Herausforderungen der Studienstrukturreform, des Studienbetriebs im Bachelor- und Masterbereich, steigender Studierendenzahlen und einer veränderten Erwartungshaltung der Studierenden insgesamt zu meistern. Eine Verbesserung von Studienbedingungen und Ausstattung im Bereich von Studium und Lehre, die ursprünglich oft für weniger Studierende und auf andere Rahmenbedingungen ausgelegt waren, wird ermöglicht. Die Zweckbindung des Einsatzes von Studiengebühren unterstützt die Bedeutung der Lehre als einem der Forschung gleichberechtigten Tätigkeitsfeld einer Hochschule.

## **4 Vorleistungen – Reorganisation des Studierendenservice**

Vor dem Hintergrund der steigenden Anforderungen und erwarteten Veränderungen ist die Universität Heidelberg bereits in Vorleistung gegangen und hat beschlossen, ihren Service für Studierende zu professionalisieren. So wurde das Projekt „Reorganisation des Studierendenservice“ ins Leben gerufen, in dessen Rahmen Studentensekretariat, Akademisches Auslandsamt und die allgemeine Studienberatung zu einem modernen Dienstleistungszentrum für Studierende zusammengefasst werden sollen. Die bisherige Situation zeichnet sich durch verschiedene Anlaufstellen in unterschiedlichen Fachabteilungen mit teilweise schwer zu überschauenden Zuständigkeiten und beschränkten Öffnungszeiten aus.

Ziel ist es, nur eine zentrale Anlaufstelle für sämtliche Studieninteressierten und Studierenden zu schaffen, unabhängig von Nationalität und konkretem Anliegen. Das Studierendenportal soll als Anlaufstelle per Telefon, E-Mail und als Serviceportal der Universität vor Ort zur Verfügung stehen. Zielsetzung des Studierendenportals ist es, bei längeren, durchgehenden und einheitlichen Servicezeiten etwa 80 Prozent der Kundenanliegen durch Information, Beratung und Sachbearbeitung unmittelbar beim erstmaligen Kundenkontakt zu klären. Hierzu sollen verstärkt geschulte Hilfskräfte eingesetzt werden. Mitarbeiter in den Fachabteilungen werden im Bedarfsfall hinzugezogen. So werden diese Mitarbeiter von Routineanfragen entlastet und können sich verstärkt ihrem Kerngeschäft widmen. Das Projekt umfasst die Überarbeitung und Erweiterung des Internetauftritts der Universität sowie die Schaffung eines virtuellen Studierendensekretariats, das durch

die HIS (Hochschul-Informationssystem)-Online-Module ZUL (für die Zulassung), LSF (für Lehre, Studium, Forschung), SOS (für die Studierendenverwaltung) und POS (für die Prüfungsverwaltung) gespeist wird. Die HIS-Module sollen die umfassende Verwaltung der neuen Studiengänge, von der Bewerbung über die Zulassung bis hin zum Studienabschluss, und letztlich auch die Verwaltung von Studiengebühren ermöglichen. Dies schließt die Administration von Modulen, Leistungspunkten und individuellen Studienverläufen ein und umfasst die Erzeugung begleitender Dokumente, wie z. B. des Transcripts (Notenliste) und des Diploma Supplements. Umfangreiche Selbstbedienungsfunktionen sollen hier geschaffen werden. Das Telefon- und E-Mailportal sind bereits in Betrieb. An der Umsetzung der übrigen Bereiche wird gearbeitet. Es ist denkbar, dass die Umstrukturierungs- und Betriebsmaßnahmen im Rahmen der „Reorganisation des Studierendenservice“ zu Teilen auch aus Studiengebühren finanziert werden könnten.

## **5 Gesetz zur Änderung des Landeshochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze vom 19.12.2005**

Das baden-württembergische Gesetz zur Änderung des Landeshochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze vom 19.12.2005 legt verbindlich für alle Hochschulen des Landes Studiengebühren in Höhe von 500 Euro pro Semester fest. Studiengebühren sollen den Hochschulen zusätzlich zu den vom Land bereitgestellten Haushaltsmitteln zur Verfügung stehen. Die durch Gebühren finanzierten Maßnahmen werden, dem Gesetz entsprechend, bei der Kapazitätsberechnung des Landes nicht berücksichtigt. Der Einsatz der Gebühren ist gemäß § 4 zweckgebunden für die Verbesserung von Studium und Lehre vorzusehen; die Ausgestaltung bleibt den Hochschulen vorbehalten. Das Gesetz gilt laut § 3 für sämtliche grundständigen Studiengänge und konsekutiven Masterstudiengänge. Für nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge gelten besondere Regelungen; für diese soll ein Mindestbetrag von 500 Euro pro Semester gelten.

### **5.1 Gesetzliche Beitragspflichten**

Beitragspflichtig sind grundsätzlich alle Studierenden. Es wurde jedoch eine Reihe von Ausnahme- und Befreiungstatbeständen vom Gesetzgeber definiert, die in § 3 und § 6 des Gesetzes Ausdruck finden. Von den Studiengebühren ausgenommen, d. h. nicht gebührenpflichtig, sind beurlaubte Studierende, solche im praktischen Studiensemester eines Lehramtsstudiums und im praktischen Jahr Humanmedizin. Befreit werden von Studiengebühren können verschiedene Personengruppen auf Antrag. Gesetzlich fest definierte Befreiungsgründe sind die Erziehung oder Pflege eines bis zu achtjährigen

Kindes, zwei oder mehrere Geschwister, die bereits Studiengebühren entrichten oder für mindestens sechs Semester entrichtet haben und eine Behinderung, die sich erheblich studienerschwerend auswirkt.

Von der Universität können weit überdurchschnittlich Begabte und solche mit herausragenden Leistungen im Studium von Gebühren befreit werden. Ausländische Studierende kann die Universität unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls von den Gebühren befreien. Für ausländische Studierende gilt ein Vertrauensschutz, wenn diese bereits vor in Kraft treten des Gesetzes an einer baden-württembergischen Hochschule immatrikuliert waren; diese dürfen ihr Studium in demjenigen Studienfach, in dem sie am betreffenden Stichtag immatrikuliert waren, gebührenfrei zu Ende führen. Weitere Ausnahme- oder Befreiungstatbestände, z. B. aufgrund weiterer von der Hochschule selbst definierter sozialer Sachverhalte, sind nicht zulässig. An der Universität Heidelberg sind im Sommersemester 2007 etwa 13 Prozent der grundsätzlich zahlungspflichtigen Studierenden aufgrund der gesetzlich festgelegten Tatbestände von Studiengebühren befreit.

## 5.2 Gesetzlich geregelter Darlehensanspruch

Studierenden wird vom Land Baden-Württemberg der Anspruch auf Gewährung eines Darlehens zur Finanzierung der Studiengebühren durch die Landesbank Baden-Württemberg gemäß § 7 des Gesetzes garantiert. Dieser Anspruch gilt im Wesentlichen für Deutsche, EU-Angehörige und solche, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Bundesrepublik erworben haben. Bei der Aufnahme des Erststudiums dürfen Antragsteller das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Die Höchstdauer bezieht sich auf die Regelstudienzeit eines grundständigen konsekutiven Bachelorstudiums zuzüglich weiterer vier Semester. Wird sie im Rahmen des Bachelorstudiums nicht voll ausgenutzt, so kann ein konsekutiver Masterstudiengang auf Antrag finanziell unterstützt werden, jedoch nur bis zur Erreichung der auf Grundlage des Bachelorstudiengangs errechneten Höchstdauer. Die Darlehensförderhöchstdauer verlängert sich durch die Aufnahme eines konsekutiven Masterstudiums nicht. Ein nicht-konsekutives oder weiterbildendes Masterstudium ist nicht darlehensfähig. Beratungsleistungen zu den verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten werden in Heidelberg vom Studentenwerk erbracht.

Die finanziellen Verhältnisse eines Studierenden bleiben für die Darlehensvergabe unberücksichtigt. Nach § 9 des Gesetzes ist die Rückzahlung des Darlehens an soziale Kriterien gebunden und erfolgt nur im Fall eines vorhandenen Mindestjahreseinkommens in monatlichen Raten von 50, 100 oder 150 Euro. Das Ausfallrisiko wird von allen Hoch-

schulen des Landes Baden-Württemberg gemeinschaftlich getragen. Zur Deckung des Ausfallrisikos bei der Rückzahlung der Gebühren und zur Abwicklung der besonderen Rückzahlungsmodalitäten wurde nach § 9 des Gesetzes ein sogenannter Studienfonds als Anstalt des öffentlichen Rechts eingerichtet. Dem Verwaltungsrat des Studienfonds gehören u. a. der Rektor der Universität Heidelberg als Vorsitzender sowie andere Rektoren und Kanzler von baden-württembergischen Hochschulen an. Hierdurch wird eine enge Rückkopplung und Mitsprache der Hochschulen bei der zukünftigen Entwicklung des Fonds ermöglicht. Alle Hochschulen müssen per Gesetz einen bestimmten, noch nicht fest definierten Prozentsatz der ihnen zufließenden Gebühren an den Studienfonds abgeben, um das Ausfallrisiko abzudecken. Der Studienfonds deckt nicht nur das Ausfallrisiko der Landesbank ab, sondern aller finanziellen Institutionen, die Darlehen zur Finanzierung von Studiengebühren zu den gleichen Konditionen wie die Landesbank anbieten. Die Hochschulen sehen sich somit gezwungen, privatrechtliche Darlehen abzusichern. Ursprünglich wurde ein Volumen von bis zu 30 Prozent des Gebührenaufkommens als Risikoausfallsumme für den Studienfonds für möglich gehalten, wobei Rückstellungen in den Studienfonds nicht aus Studiengebühren erfolgen dürfen, sondern aus Haushaltsmitteln der Hochschulen erfolgen sollen. Auf Basis der ersten Erfahrungswerte zeichnet sich jedoch eine eher geringe Inanspruchnahme des Studiendarlehens der Landesbank ab; etwa drei Prozent der zahlungspflichtigen Studierenden nehmen im Sommersemester 2007 an der Universität Heidelberg das Darlehen der Landesbank Baden-Württemberg in Anspruch. Es kann somit erwartet werden, dass der Anteil der an den Studienfonds abgeführten Gelder der geringen Nutzung angepasst, d. h. gesenkt wird.

## **6 Aufwand der administrativen Umsetzung von Studiengebühren**

Für die Hochschulen bedeutet die Einführung der Studiengebühren einen erheblich erhöhten administrativen Aufwand. So sind die Hochschulen verpflichtet, die Darlehensförderwürdigkeit und -höchstdauer jedem Studienbewerber und Studierenden auf Antrag mitzuteilen. Nur mit einem positiven Feststellungsbescheid kann ein Darlehen bei der Landesbank beantragt werden. Die Universität muss Antragsformulare vorhalten, den Studierenden zur Verfügung stellen, Anträge entgegennehmen, verbuchen, zur weiteren Bearbeitung an die Landesbank weiterleiten und nachfolgende Zahlungseingänge verfolgen. Ebenfalls müssen Gebührenbescheide versandt, Anträge auf Befreiung entgegengenommen, geprüft und weiterbearbeitet werden. Einsprüche und Prozesse müssen gegebenenfalls administriert werden. Die Höhe des zusätzlichen Aufwands, der erst durch die Erhebung von Studiengebühren entsteht, stellt einen weiteren Unsicherheitsfaktor für die Planungen der Universität dar. Erfahrungen bestehen in Heidelberg jedoch mit dem

Aufwand bei der Bearbeitung von Langzeitstudiengebühren, die bereits seit mehreren Jahren anfielen und für die eine volle Stelle in der Sachbearbeitung geschaffen wurde. Setzt man diesen Aufwand in Relation zum erwarteten generellen Gebührenaufkommen, das – nach Abzug der Mittel für den Studienfonds und des Ausfalls durch Ausnahme- und Befreiungstatbestände – auf etwa 20 Millionen Euro im Jahr geschätzt wird, kann mit einem zusätzlich notwendigen Personalbedarf von etwa fünf Stellen für die administrative Umsetzung bei der Erhebung von Studiengebühren gerechnet werden. Im Vergleich zu Prognosen anderer Landesuniversitäten für den zusätzlichen Personalbedarf zur administrativen Umsetzung von Studiengebühren liegt diese Heidelberger Hochrechnung im Mittelfeld und kann als moderat angesehen werden.

## **7 Schritte zur Umsetzung des Gesetzes**

Zur Umsetzung der gesetzlichen Regelung wurden im Land Baden-Württemberg und in Heidelberg verschiedene Schritte unternommen. Kommunikation und Abstimmung standen zunächst im Vordergrund. Eine Arbeitsgruppe wurde auf Landesebene eingerichtet, an der Vertreter von Hochschulen aller Typen, des Ministeriums und der Bank beteiligt waren. In dieser Arbeitsgruppe ging es um die praktische Umsetzung des Landeshochschulgebührengesetzes, insbesondere um die Definition und Gestaltung der Prozesskette zwischen Universität und Landesbank, einschließlich der notwendigen Feststellung der Förderungswürdigkeit und der Abwicklung der Überweisungen von der Landesbank an die Hochschulen. Einen besonderen Stellenwert nahmen die Fragen zur EDV-technischen und datenschutzrechtlichen Umsetzung ein. Der Kanzler der Universität Hohenheim übernahm die Leitung der Arbeitsgruppe. Hierdurch wurde ein enger Informationsaustausch unter den Kanzlern der baden-württembergischen Hochschulen gewährleistet, denen regelmäßig über den Diskussionsstand berichtet wurde. Hochschulintern wurde in Heidelberg eine besondere Arbeitsgruppe zur Gestaltung der administrativen und EDV-Prozesse zwischen den beteiligten Abteilungen in der zentralen Verwaltung, d. h. dem Studentensekretariat, dem Auslandsamt, der Kasse und der EDV, gebildet.

## **8 Senatskommission für Studiengebühren**

Um ein universitätsweites Verteilungsmodell für die ab dem Sommersemester 2007 erhobenen Studiengebühren zu entwickeln, wurde die beratende Senatskommission für Studiengebühren ins Leben gerufen. Diese wurde drittelparitätisch von Vertretern aus der Professorenschaft, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studierenden besetzt. Den Vorsitz



führt die Prorektorin für Lehre; begleitet werden die Sitzungen der Kommission vom Dezernat für Studium und Lehre.

Die Kommission trat erstmals im Juli 2006 zusammen und entwickelte auf Grundlage des Gesetzes bis zum Dezember 2006 einen Vorschlag für ein internes Verteilungsmodell von Studiengebühren an der Universität Heidelberg, das im Senat der Universität am 30.01.2007 mit wenigen Änderungen verabschiedet wurde. Bei der Erarbeitung des Modells zur Verteilung, Verwendung und Administration von Studiengebühren war u. a. zu beachten, dass eine angemessene Beteiligung der Studierenden laut § 4 des Gesetzes vorzusehen ist. Das Modell gilt zunächst für eine Pilotphase von einem Jahr. Zum Ende der Pilotphase wird das Modell evaluiert und über eine Weiterführung entschieden. Dargestellt werden nachfolgend die wesentlichen Punkte des verabschiedeten Verteilungsmodells. Die Protokolle der Sitzungen der Senatskommission für Studiengebühren und das Verteilungsmodell sind im Internet einsehbar.

## **9 Modell zur Verteilung, Verwendung und Administration von Studiengebühren**

Studiengebühren haben der Verbesserung der Lehre zu dienen. Im Heidelberger Modell stehen Studiengebühren in erster Linie den Einheiten zu, welche die Studiengänge verantworten; diese werden nachfolgend als „Fächer“ bezeichnet. Gebühren werden den Fächern nach gewichteten Studierendenzahlen zugeteilt. Einheiten, die zentrale Lehrleistungen erbringen, wie z. B. Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende, wird ihr Gebührenanteil direkt zugewiesen. Ein geringerer Teil der Gebühren ist für zentrale Einrichtungen vorgesehen und zwar für solche Verbesserungen in Studium und Lehre, die nur oder besser zentral erbracht werden können. Fächer, die zusätzliche Leistungen der zentralen Einrichtungen in Anspruch nehmen wollen, die über das generelle Leistungsangebot hinausgehen, sollen diese direkt von denjenigen zentralen Einrichtungen, die die Leistungen anbieten, einkaufen. Für die Verwaltung der Studiengebühren werden ebenfalls Mittel bereitgestellt. Die Übertragung von Mitteln in das folgende Haushaltsjahr ist für die Fächer möglich, jedoch wird eine zeitnahe Ausgabe der Gebühren empfohlen. Nicht verwendete Gelder aus im Wettbewerb vergebenen zentralen Fonds und für zentrale Einrichtungen fließen jedoch zurück an die Fächer. Der Mitteleinsatz ist von sämtlichen Einheiten öffentlich zugänglich zu dokumentieren und zum Ablauf eines Jahres zu evaluieren.

## 9.1 Verteilungsschlüssel unter den Fächern

An die Fächer werden die der Universität verbleibenden Gebühren nach Abzug von Zuweisungen an zentrale Fonds, Mittel für zentrale Einrichtungen und für die Verwaltung der Studiengebühren verteilt. Die Zuweisung von Studiengebühren erfolgt nach der Gesamtzahl der in einem Studiengang eingeschriebenen Studierenden im vorangegangenen Semester. Einnahmeausfälle aufgrund gesetzlicher Befreiungstatbestände von Studiengebühren werden grundsätzlich solidarisch von allen universitären Einheiten gemeinsam getragen. Die Verteilung der für einen Studiengang anfallenden Studiengebühren erfolgt nach dem Pflichtanteil der Fächer am Studiengang. Im Bachelorbereich werden beispielsweise Fächer nach ihrem Anteil am Studiengang berücksichtigt; für Nachfolgestudiengänge des bisherigen Magistersegments ergibt sich in Heidelberg daraus eine Aufteilung von 75:25 (für das Haupt- und Begleitfach) oder 50:50 (für das erste und zweite Hauptfach) in Prozent.

## 9.2 Fonds zur Verteilung der Studiengebühren

### Investitionsfonds für die Fächer

Es wird ein zentraler Investitionsfonds mit einem Volumen von bis zu 500.000 Euro/Jahr, maximal aber zwei Prozent der der Universität verbleibenden Gebühren, eingerichtet. Dieser Investitionsfonds soll den Fächern größere dringende Anschaffungen ermöglichen, ohne dafür laufende Ausgaben zu kürzen oder lange Ansparzeiten erforderlich zu machen. Die Mittelvergabe erfolgt ausschließlich nach Dringlichkeit und im Wettbewerb. Es handelt sich um zusätzliche Zuwendungen, die nicht zurückgezahlt werden müssen. Eine Empfehlung zu den Anträgen spricht die beratende Senatskommission aus.

### Studierendenfonds für zentrale Aufgaben in Studium und Lehre

Ein zentraler Fonds wird eingerichtet, mit dem die Studierenden die Möglichkeit erhalten, innovative Projekte in der Lehre zu fördern. Hierzu werden bis zu 200.000 Euro/Jahr, maximal aber ein Prozent der Gebühren, die bei der Universität verbleiben, bereitgestellt. Vorschläge zur Verwendung der Mittel erarbeitet eine Unterkommission der Senatskommission für Studiengebühren. Der Unterkommission gehören zu 80 Prozent Vertreter der Studierenden an, die vom Fachschaftratsrat bestimmt werden. Die Senatskommission für Studiengebühren spricht eine Empfehlung zu den Vorschlägen aus.

## **Administrativer Fonds**

Für die notwendige Administration der Studiengebühren rechnet die Universität Heidelberg mit einem Bedarf an insgesamt sechs Mitarbeiterstellen. Für die in der Verwaltung benötigten Stellen werden zunächst bis zu 300.000 Euro/Jahr veranschlagt.

### **9.3 Zuweisungen an zentrale Einrichtungen**

Fünf Prozent der Gebühren, die der Universität verbleiben, werden für zentrale Einrichtungen bereitgestellt. Hiervon werden bis zu 40 Prozent für die Universitätsbibliothek reserviert. Unterstützt werden kann eine Sockelfinanzierung, die im Wesentlichen der Verbesserung der personellen Ausstattung für neue Aufgaben dient oder dem Ersatz von Mitteln für bisherige Aufgaben, die in der Vergangenheit aus Langzeitgebühren finanziert wurden. Ebenfalls möglich ist die Finanzierung von einmaligen Maßnahmen. Anträge auf Förderung sind von den zentralen Einrichtungen an die Senatskommission für Studiengebühren zu richten. Diese sichtet die Anträge und spricht als Ergebnis eines wettbewerblichen Verfahrens Empfehlungen für die Zuweisung von Geldern aus. Antragsberechtigt sind die Universitätsbibliothek, das Universitätsrechenzentrum, das Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung, das Akademische Auslandsamt, das Zentrale Sprachlabor und das Zentrum für Lehrerbildung.

### **9.4 Sondertatbestände der Gebührenbefreiung**

Neben den gesetzlich vorgeschriebenen Befreiungstatbeständen hat die Universität die Möglichkeit, Studierende mit weit überdurchschnittlicher Begabung und, unter bestimmten Umständen, ausländische Studierende von Gebühren zu befreien. Die Senatskommission für Studiengebühren wird dem Senat innerhalb eines Jahres eine Empfehlung zur Förderung von Hochbegabten vorlegen. Eine generelle Gebührenbefreiung für Stipendiaten von Stiftungen ist an der Universität Heidelberg jedoch nicht vorgesehen.

Befreiungstatbestände gelten in Anlehnung an § 13 des Landeshochschulgebührengesetzes für die meisten ausländischen Studierenden, die sich im Rahmen einer Promotion oder einer Promotionsvorbereitung in Heidelberg aufhalten. Ausländische Studierende, die im Rahmen von besonderen nationalen, internationalen oder bilateralen Vereinbarungen, die Abgabefreiheit garantieren, immatrikuliert sind, sind nach § 6 des Gesetzes zur Änderung des Landeshochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze vom 19. 12. 2005 von der Gebührenpflicht befreit.

### Verteilung und Verwendung von Studiengebühren an der Universität Heidelberg

Einsatz der Mittel für zusätzliche Maßnahmen, die der Verbesserung von Studium und Lehre dienen:

- Über 90 Prozent der Gebühren, die der Universität verbleiben, stehen den Einheiten zur Verfügung, die für die Lehre verantwortlich sind („Fächer“).
- Einrichtung von zentralen Fonds:
  - Administrativer Fonds  
(zur zentralen administrativen Umsetzung des Gesetzes, bis zu 300.000 €/Jahr)
  - Investitionsfonds für die Fächer  
(für dringende und größere Anschaffungen, maximal 2% der Gebühren, bis zu 500.000 €/Jahr)
  - Studierendenfonds für zentrale Aufgaben in Studium und Lehre  
(Förderung von innovativen Projekten in der Lehre nach studentischen Vorstellungen, maximal 1% der Gebühren, bis zu 200.000 €/Jahr)
- Zuweisungen an zentrale Einrichtungen der Universität (5% der Gebühren)
- Befreiungstatbestände  
(können von der Universität für hochbegabte und z.T. für ausländische Studierende definiert werden; keine generelle Befreiung für Stipendiaten von Stiftungen oder Vereinen)

## 10 Entscheidungsprozesse

### 10.1 Gremium auf der Ebene der Fächer

Über die Verwendung der Studiengebühren, die einem Fach zugewiesen werden, entscheidet die Fakultät. Zur Vorbereitung der Entscheidung wird auf der Ebene der Fächer eine Kommission gebildet, in der die gebührenpflichtigen Studierenden über die Mehrheit der Sitze verfügen. Die Fächer legen die Größe der Kommission fest. Entscheidungen über einen Vorschlag müssen in der Kommission mit Zweidrittelmehrheit gefällt werden. Dem Gremium gehören ebenfalls Vertreter der Professoren und des akademischen Mittelbaus an. Mitglieder der Kommission werden auf Vorschlag im Fakultätsrat für die Dauer von mindestens einem Jahr gewählt. Eine Wiederwahl ist möglich. Bestehende Kommissionen, z. B. Studienkommissionen, können als Gremien für die Verwendung von Studiengebühren genutzt werden; sie haben als Gremien für Studiengebühren der hierzu erforderlichen Zusammensetzung zu entsprechen, d. h., sie müssen in ihrer Zusammensetzung gegebenenfalls modifiziert werden.

Zu den Sitzungen der Kommission können Vertreter des Fachs mit beratender Stimme eingeladen werden; hierzu zählen Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter und Studierende. Der Studiendekan hat das Recht, an allen Sitzungen beratend teilzunehmen. Die Kommission entwickelt einen Verwendungsplan für den Einsatz der dem Fach zugewiesenen Studiengebühren. Der Plan bezieht sich jeweils auf ein Semester. Alle Vertreter des Fachs sind aufgefordert, der Kommission Vorschläge für die Verwendung der Studiengebühren als Grundlage für die Beratungen zukommen zu lassen. Der von der Kommission beschlossene Verwendungsplan wird dem Fakultätsrat zur Entscheidung vorgelegt. Die Budgetverantwortung liegt beim Fakultäts- bzw. Institutsvorstand. Fakultätsrat und -vorstand sollen allerdings grundsätzlich den Empfehlungen der Kommission folgen, es sei denn, es sprächen stichhaltige Gründe dagegen. Fristen sind so zu planen, dass der Fakultätsrat Entscheidungen über den Einsatz der Studiengebühren termingerecht fällen kann. Der Verwendungsplan für die Studiengebühren muss veröffentlicht werden.

## **10.2 Entscheidungen über die Verwendung zentraler Mittel und zentraler Fonds**

Die beratende Senatskommission für Studiengebühren soll weitergeführt werden und mittelfristig in ihrer Zusammensetzung den Gremien auf Fachebene entsprechen, d. h., die Studierendenvertreter würden in der Kommission die Mehrheit der Mitglieder stellen. Entscheidungen über einen Vorschlag werden dann mit Zweidrittelmehrheit gefällt. Die Kommission übernimmt die Aufgabe, Beschlussvorlagen für die Verwendung des Anteils der Studiengebühren anzufertigen, die den zentralen Fonds bzw. zentralen Einrichtungen zugeteilt werden. Das Rektorat legt diese Beschlussvorlage dem Senat zur Entscheidung vor. Der Kommission werden von den Zuwendungsempfängern Rechenschaftsberichte über die Verwendung der Mittel unterbreitet.

Der Kommission wird zudem die Aufgabe zuteil, offene Fragen im Zusammenhang mit der Erhebung, Verteilung und Verwendung von Studiengebühren zu klären, einschließlich der Erarbeitung von Grundsätzen zur Evaluation des Verteilungsmodells. Der Kommission obliegt es, das Verteilungsmodell aufgrund der zukünftigen Erfahrungen mit der Umsetzung weiterzuentwickeln.

## **11 Ausblick**

Das Sommersemester 2007, ab dem die Gebührenpflicht gilt, ist angelaufen. Das Verteilungsmodell wird derzeit an der Universität Heidelberg in der Praxis umgesetzt. Wie explizit im Senatsbeschluss erwähnt, stellen die Einführung, Verwaltung, Verteilung und

Verwendung von Studiengebühren neue und in der Anwendung bisher unbekannte Sachverhalte dar. Daher werden die im Verteilungsmodell vorgeschlagenen Maßnahmen bewusst innerhalb einer einjährigen Pilot- und Experimentierphase gesehen. Sie sind nach Ende dieser Pilotphase zu evaluieren. Nachfolgend ist über eine Weiterführung des Modells zu entscheiden. So wird es möglich, potentielle Schwächen zu erkennen und auszugleichen und Stärken beizubehalten und weiter auszubauen.

Gegenüber anderen Universitäten zeichnet sich das Heidelberger Modell insbesondere durch den dezentralen Mitteleinsatz auf der Ebene der Fächer und die starke Einbindung der Studierenden aus. Von den der Universität verbleibenden Gebühren werden weniger als zehn Prozent vor der Verteilung an die Fächer abgezogen; von diesem geringfügigen Abzug fließt wiederum ein Teil des Geldes über besondere Fonds zurück an die Fächer. Das Verteilungsmodell ist geprägt von dem Heidelberger Grundsatz, dass die für die Lehre verantwortlichen Einheiten notwendige Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre selbst am besten erkennen, beurteilen und umsetzen können.

Studierende werden in Heidelberg nicht nur miteinbezogen, sondern sie stellen die Mehrheit der Mitglieder in den Gremien, die Verwendungsvorschläge für Studiengebühren erarbeiten. Studierenden wird somit eine maßgebliche Rolle zugesprochen, die die Studierendenorientierung der Universität unterstreicht. Es wird erwartet, dass durch diese Konstellation ein bestmöglicher Einsatz der Gebühren und spürbare Verbesserungen der Bedingungen in Studium und Lehre ermöglicht werden.

Weitere Informationen zu Studiengebühren in Baden-Württemberg und an der Universität Heidelberg sind im Internet unter den folgenden Adressen erhältlich:

- <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/service/recht/hochschulen>
- <http://www.zuv.uni-heidelberg.de/studsekr/stud-geb/index.htm>

**Anschrift des Verfassers:**

Ulrich Battige  
Biederlackweg 75  
48167 Münster  
E-Mail: [ubattige@yahoo.de](mailto:ubattige@yahoo.de)



## Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich

Volker Banschbach

Bei internationalen Vergleichen von Bildungssystemen, wie in dem Bericht „Education at a Glance“ der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), belegt der deutsche Hochschulbereich regelmäßig nur die hinteren Plätze. Dagegen wird häufig eingewandt, dass ein Vergleich verschiedener Hochschulsysteme grundsätzlich nicht aussagekräftig sei, weil beispielsweise in einigen Staaten Studiengänge an Hochschulen angesiedelt sind, die in Deutschland der beruflichen Ausbildung zugerechnet werden. Trotzdem gewinnen die Ergebnisse des OECD-Berichts zunehmende Aufmerksamkeit von Politik und Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag die Grundlagen für internationale Hochschulvergleiche. Es werden die verschiedenen Berechnungsmethoden für die Bildungsindikatoren analysiert, und es wird auf das international gültige Klassifizierungsschema für Studiengänge eingegangen, das die Zuordnung von Studiengängen zu vergleichbaren Bildungsstufen regelt. In diesem Zusammenhang wird das Vorurteil widerlegt, dass Hochschulsysteme von vorneherein nicht vergleichbar seien. Aus einem internationalen Vergleich der Bildungsindikatoren werden Stärken und Schwächen des deutschen Hochschulsystems abgeleitet.

### 1 Der OECD-Bericht „Education at a Glance“

Jedes Jahr im September veröffentlicht die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ihren Bericht „Education at a Glance“ (Bildung auf einen Blick). In diesem Bericht werden sowohl die Schul- als auch die Hochschulsysteme der OECD-Staaten durch quantitative Bildungsindikatoren analysiert. Die Bildungsindikatoren richten sich auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und sollen den Mitgliedstaaten der OECD eine Einschätzung ihrer Position im internationalen Vergleich ermöglichen. Die OECD-Studie ist die wichtigste Quelle für



internationale Hochschulvergleiche und hat sich in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bezugspunkt für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland entwickelt.<sup>1</sup>

Das relativ schlechte Abschneiden Deutschlands in diesem Bericht löst regelmäßig politische Debatten über die Bildungsbeteiligung und die Höhe der Bildungsinvestitionen aus. Immer wieder wird die Frage gestellt, ob die vergleichsweise geringe Anzahl von Studienanfängern und Hochschulabsolventen in Deutschland nicht auf Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zurückzuführen sei, die in der OECD-Studie nicht angemessen abgebildet werden. So wird vermutet, dass in Deutschland Ausbildungsgänge an Fachschulen angesiedelt sind (zum Beispiel die medizinischen Ausbildungsberufe oder auch Ausbildungen in technischen Berufen), die in anderen Ländern dem Hochschulbereich zugeordnet sind.

Die Diskussion über die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich – also im tertiären Bildungsbereich – wird in Deutschland teilweise sehr kontrovers geführt. Dabei werden die Begrifflichkeiten oftmals miteinander vermischt und nicht eindeutig gehandhabt. Dieser Beitrag geht auf die Problemfelder bei internationalen Hochschulvergleichen ein und analysiert die verschiedenen Berechnungsmethoden und Abgrenzungssystematiken.

In Kapitel 2 des Beitrags wird der Frage nachgegangen, warum Bildungssysteme in den letzten Jahren verstärkt verglichen werden. Zentrale Bedeutung kommt dabei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich und deren Quantifizierung zu. In Kapitel 3 wird daher ein Überblick über die Berechnungsmethoden der Bildungsindikatoren gegeben. Im Einzelnen wird auf die Studienanfänger- und die Absolventenquoten näher eingegangen. Mit den (nationalen) Indikatoren werden unmittelbar keine Ländervergleiche vorgenommen, da sich die Hochschulbereiche der verschiedenen Staaten in Aufbau und Struktur teilweise erheblich unterscheiden. Ein internationaler Vergleich von Hochschulsystemen kann jedoch durch die Verwendung der internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen erreicht werden. Kapitel 4 beschreibt das international gültige Klassifizierungsschema für Bildungsgänge, das die verschiedenen Ausbildungsgänge international einheitlich abgegrenzten Bildungsstufen zuordnet. In diesem Zusammenhang wird geprüft, ob verschiedene Bildungssysteme überhaupt vergleichbar sind. Dabei wird auf Kritikpunkte an internationalen Vergleichen von Hochschulsystemen eingegangen. Anhand

---

<sup>1</sup> Internationale Vergleichswerte aus dem OECD-Bericht „Education at a Glance“ verwendet beispielsweise auch der nationale Bildungsbericht, der im Auftrag von Bund und Ländern im Jahr 2006 erstmals herausgegeben wurde (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung 2006*).

des beschriebenen Klassifizierungsschemas wird in Kapitel 5 ein internationaler Vergleich der Studienanfänger- und Absolventenquoten vorgenommen und daraus werden Stärken und Schwächen des deutschen Hochschulsystems abgeleitet. Die quantitativen Bildungsindikatoren können ein Bildungssystem aber nicht vollständig abbilden. Auf diese Grenzen bei der Interpretation wird in Kapitel 6 eingegangen. Ebenso wird in diesem Kapitel ein kurzer Ausblick auf die bildungspolitische Debatte in Deutschland gegeben.

## 2 Warum werden Bildungssysteme verstärkt verglichen?

Internationale Vergleiche von Bildungssystemen unter dem Dach supranationaler Organisationen haben in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung erlangt. Internationalisierung und Globalisierung erfordern ein funktions- und leistungsfähiges Bildungs- und Weiterbildungssystem, das in einem angemessenen Verhältnis zu den aufgewendeten Kosten stehen muss (vgl. *RuB 2000*). Das erfolgreiche Zusammenwachsen großer Wirtschaftsräume wie in der Europäischen Union hängt auch von der Qualität der Bildungs- und Weiterbildungssysteme ab. Der Trend zur Erstellung von hochwertigen, wissensintensiven Gütern und Dienstleistungen, die immer besser ausgebildete Beschäftigte erfordern, ist nach wie vor ungebrochen. Der zunehmende Wettbewerb um Innovationen und der Anstieg der Qualifikationsanforderungen sind in allen Wirtschaftsbereichen zu beobachten. Es ist daher davon auszugehen, dass der Bedarf der Unternehmen an akademisch ausgebildetem Personal auf absehbare Zeit steigen wird. Deutschland ist aber auch angesichts einer längerfristig abnehmenden Erwerbsbevölkerung auf eine wachsende Zahl gut qualifizierter Arbeitnehmer angewiesen. Die wachsende Nachfrage nach neuen Kompetenzen und Veränderungen hin zur Wissensgesellschaft sowie sich verändernde demografische und soziale Rahmenbedingungen haben Fragen von Bildung und Ausbildung in fast allen OECD-Staaten in den Vordergrund gerückt.

Zwar gibt es Vergleiche von Bildungssystemen seit den 1970er-Jahren, diese waren jedoch weitgehend deskriptiv angelegt und stützten sich auf Statistiken der Bildungssysteme der einzelnen Länder (vgl. *RuB 2000*, S. 29). Ohne eine definitorisch einheitliche statistische Grundlage und international getroffene Festlegungen für Vergleiche anhand gesicherter Bildungsindikatoren blieben diese Untersuchungen von begrenzter Aussagekraft und vermochten keine nachhaltige Diskussion über den Stellenwert des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich auszulösen.

Ende der 1980er-Jahre hat die OECD die Arbeiten auf dem Gebiet der Bildungsvergleiche verstärkt und in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten, Eurostat (Statistisches

Amt der Europäischen Gemeinschaft) und UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) allmählich ein System von internationalen Bildungsstatistiken und Bildungsindikatoren aufgebaut. Die OECD stellt ihre Berechnungen in einen konzeptionellen Rahmen, der die Akteure im Bildungssystem, die Bildungsprozesse sowie politische Zusammenhänge und Rahmenbedingungen berücksichtigt. Seit dem Jahr 1992 werden sie in „Education at a Glance“ veröffentlicht; seit 1995 erscheint zeitgleich die deutsche Fassung „Bildung auf einen Blick“. Mithilfe zahlreicher Indikatoren werden in der OECD-Studie die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten einander gegenübergestellt (vgl. Haug/Hetmeier 2003, S. 132). Dabei besteht Konsens, dass internationale Vergleiche die Identifizierung von Stärken und Schwächen nationaler Bildungssysteme ermöglichen und eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung von Reformstrategien bieten. Daraus sollen sich neue Impulse für die Bildungspolitik und für die Definition von Bildungszielen ergeben.

### 3 Messung der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Um die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich zu messen und international zu vergleichen, muss zunächst geklärt werden, wie dies erreicht werden kann. Die Bildungsbeteiligung ist sowohl über die teilnehmende Personenzahl als auch über die Bildungsdauer zu definieren.

Es ist eine triviale Feststellung, dass beispielsweise die absoluten Studierendenzahlen Deutschlands niedriger sind als die der USA. Deshalb ist für die meisten Vergleiche eine Gegenüberstellung absoluter Größen wenig aussagekräftig. Ein absoluter Anstieg der Studierendenzahlen zeigt zwar eine Expansion des tertiären Sektors, aber nicht unbedingt eine entsprechende Zunahme der Bildungsbeteiligung der zugrunde liegenden Bevölkerung. So ist es möglich, dass die Erhöhung der Studierendenzahlen auf demografische Effekte zurückzuführen ist, wie beispielsweise in Mexiko in den 1990er-Jahren. Dort ist die Bevölkerungszahl erheblich stärker gewachsen als die Anzahl der Studierenden (vgl. Kazemzadeh 2000, S. 63). Um die absolute Größe eines Bildungssystems zu berücksichtigen, muss eine einheitliche Bezugsgröße gewählt werden, die in der Regel der gesamten oder einem Teilbereich der Wohnbevölkerung entspricht. Mit diesen relativen Werten sind Vergleiche von Bildungssystemen unterschiedlicher Größe möglich.

Die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich können auf die Zahl der im Land lebenden Personen bezogen werden. Nachteilig dabei ist, dass nicht Personen aller Altersgruppen an den Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Um die Aussagekraft der Kennzahlen zu erhöhen,

ist es daher sinnvoller, die Bildungsteilnehmer in Relation zu der Bevölkerung im *typischen* oder *üblichen* Alter zu setzen. Bei dieser Vorgehensweise erhält man so genannte *Brutto-Quoten*: Die Gesamtzahl der Anfänger, Studierenden oder Absolventen eines Bildungsbereichs werden – ohne Berücksichtigung deren Alters – durch die Bevölkerung im typischen Alter dividiert (vgl. *OECD 2006a*, S. 65). In den meisten Staaten ist es aber schwierig, ein typisches Alter anzugeben, da das Eintrittsalter in das Bildungssystem und die Dauer der Bildungsprogramme sehr unterschiedlich sind und deshalb die Altersverteilung sehr weit gestreut ist. Ein typisches Alter oder eine Bandbreite lässt sich beispielsweise für Hochschulabsolventen nur schwerlich bestimmen, denn in Deutschland erlangen viele Personen erst auf dem zweiten Bildungsweg ihre Hochschulzugangsberechtigung oder beginnen ein Studium zum Teil erst nach Beendigung einer dualen Ausbildung. Ebenso beginnen unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens immer mehr Personen ein Studium erst relativ spät in ihrer Berufsbiografie. Trotzdem werden Brutto-Quoten von der OECD immer noch häufig verwendet, da sie statistisch relativ einfach zu ermitteln sind.

Um die methodischen Nachteile der Brutto-Quoten auszugleichen, werden so genannte *Netto-Quoten* gebildet. Für jeden einzelnen Altersjahrgang wird die Zahl der Bildungsteilnehmer durch die entsprechende Bevölkerung gleichen Alters dividiert. Anschließend werden diese Quoten über alle Altersjahrgänge aufsummiert. Dieses „Einzeljahrgangs-Additionsverfahren“ wird auch als Quotensummenverfahren oder OECD-Verfahren bezeichnet (vgl. *Kazemzadeh 2000*, S. 68). Der Vorteil von Netto-Quoten ist, dass sie unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße oder Veränderungen des typischen Alters sind. Dagegen ist nachteilig, dass Netto-Quoten rein rechnerisch Werte über 100% erreichen können. Sofern es die Datenlage zulässt, werden in dem OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ mittlerweile Netto-Quoten veröffentlicht.

Im Hochschulbereich wird die Bildungsbeteiligung üblicherweise mit den Indikatoren Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquote dargestellt. Die Studiendauer hat wesentlichen Einfluss auf die Studierendenquote. Somit wird die Vergleichbarkeit durch die unterschiedliche Dauer der Studiengänge beeinträchtigt, die zwischen den Staaten erheblich schwankt (vgl. *OECD 2006a*, S. 307). Deshalb sind die Studienanfänger- und die Absolventenquote die aussagefähigeren Bildungsindikatoren, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Bei jedem Vergleich anhand dieser beiden Größen müssen die spezifischen Einflussfaktoren sowie das Berechnungsverfahren beachtet werden.

### 3.1 Studienanfängerquote

Die Studienanfängerzahlen haben Einfluss auf die Gesamtstudierendenzahl und auch auf die Anzahl der Hochschulabsolventen, die letztendlich in den Arbeitsmarkt eintreten. Die Studienanfängerquote ist daher eine der zentralen Kennzahlen zur Beurteilung der Hochschullandschaft. Um die Studienanfängerquote zu ermitteln, werden im OECD-Bericht für die einzelnen Bevölkerungsjahrgänge jeweils die Anteile der Studienanfänger berechnet und anschließend addiert (Quotensummenverfahren).

Bei den Studienanfängern werden Studierende im ersten Hochschulsemester und Studierende im ersten Fachsemester unterschieden. Zu den Studierenden im ersten Fachsemester gehören neben den Studienanfängern im ersten Hochschulsemester auch Fachwechsler, die sich in einem anderen als ihrem ursprünglichen Studiengang eingeschrieben haben und dabei keine Fachsemester angerechnet bekommen. Zu den Studierenden im ersten Fachsemester gehören beispielsweise auch Studienanfänger in Master- oder Promotionsstudiengängen. Die Hochschulsemester werden im Gegensatz zu den Fachsemestern bei Beurlaubung und Studiengangwechsel weitergezählt.

Der Unterschied zwischen diesen beiden Anfängergruppen ist beachtlich. In Deutschland war in den letzten fünf Studienjahren die Anzahl der Studierenden im ersten Fachsemester um mehr als ein Drittel höher als die derjenigen im ersten Hochschulsemester (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006a, eigene Berechnungen*). Es ist somit nicht trivial, welche der beiden Studierendengruppen in die Berechnung der Studienanfängerquote eingeht. Sowohl nationale als auch internationale Institutionen verwenden nach Möglichkeit die Studierenden im ersten Hochschulsemester. Aber nicht alle OECD-Staaten können zwischen den Studierenden unterscheiden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und den Studierenden, die sich im ersten Fachsemester befinden (vgl. *OECD 2006a, S. 316*). Hierdurch kommt es zu Doppelzählungen, die wieder bereinigt werden müssten.

Die Studienanfängerzahl hängt ab von der demografischen Entwicklung der altersspezifischen Jahrgänge und deren Bereitschaft, eine Studienberechtigung zu erwerben. Die Studienanfängerzahl wird von der Anzahl der Studienberechtigten begrenzt. Aber eine steigende Anzahl von Studienberechtigten führt nicht automatisch zu einer höheren Zahl von Studienanfängern. Entscheidend ist, wie viele der Studienberechtigten tatsächlich ein Studium aufnehmen, also wie hoch die Übergansquote von der Schule zur Hochschule ist (vgl. *Egeln/Heine 2005b, S. 7 und 18*).

In Deutschland könnte nach Ansicht der Kultusministerkonferenz die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge steigende Studienanfängerzahlen bewirken, weil anzunehmen ist, dass die gestuften Studiengänge für bisher eher bildungsferne Bevölkerungsgruppen attraktiver werden und zudem die internationale Anziehungskraft des Hochschulstandorts Deutschland gesteigert wird (vgl. *KMK 2005a*, S. 6). Der Anstieg der Studienbewerber aufgrund der doppelten Abiturientenjahrgänge wird zu einer deutlichen Erhöhung der Studienanfängerquote für mehrere Jahre führen, da in elf Bundesländern in der Zeit von 2007 bis 2013 die gymnasiale Schulzeit von neun auf acht Jahre verkürzt wird. Wegen des zeitlich gestreckten Übergangs von der Schule zur Hochschule tritt dieser Effekt nicht nur in den Jahren auf, in denen zwei Jahrgänge das Abitur erwerben, sondern auch noch in den Folgejahren. Dadurch wird die im nationalen und internationalen Kontext bedeutsame Studienanfängerquote über mehrere Jahre erheblich nach oben verzerrt, ohne dass tatsächlich eine höhere Bildungsbeteiligung der einzelnen Altersjahrgänge vorliegt. Das Statistische Bundesamt hat diese Problematik erkannt und prüft, wie der länderspezifische Effekt der doppelten Abiturientenjahrgänge berücksichtigt werden kann, um eventuell eine „korrigierte“ Studienanfängerquote anzugeben (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006d*, S. 7 ff.).

### 3.2 Absolventenquote

Bei den Hochschulabsolventen wird zwischen den erfolgreichen Prüfungsteilnehmern in einem Erststudium und in einem weiteren Studium unterschieden. Zu letzteren zählen unter anderem die Absolventen aus einem Zweit-, Ergänzungs- und Aufbaustudium. In die Berechnung der Absolventenquote gehen nur die Erstabsolventen ein, also diejenigen, die zum ersten Mal einen Studiengang erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006b*, S. 9). Das Statistische Bundesamt veröffentlicht sowohl Netto- als auch Brutto-Absolventenquoten. International werden von der OECD bisher nur Brutto-Quoten verwendet. Die OECD berechnet die Brutto-Absolventenquote, indem sie die Zahl der Absolventen durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter teilt. Dabei ist das typische Abschlussalter nicht einheitlich vorgegeben, sondern wird von jedem Staat individuell ermittelt (vgl. *OECD 2006a*, S. 65). Außerdem untergliedert die OECD die Abschlüsse nach ihrer jeweiligen Gesamtstudiendauer.

Wie viele Absolventen erfolgreich das Hochschulsystem verlassen, wird vor allem von der Studienabbrecherquote und der Verweildauer an den Hochschulen beeinflusst. Beides trägt dazu bei, dass in Deutschland – wie in vielen anderen Ländern auch – ein Missver-

hältnis zwischen Anfänger- und Absolventenzahlen besteht, insbesondere an den Universitäten.

In den einzelnen Fachrichtungen betragen in Deutschland die Abbrecherquoten teilweise bis zu 40%. Diese hohen Anteile werden als Indiz für eine schlechte Effizienz in der Hochschulausbildung interpretiert (vgl. v. Roncador 2006, S. 433). Dagegen verweisen die Hochschulen auf ihre mangelnde finanzielle Ausstattung und ihre Überlastsituation, wodurch hohe Abbrecherquoten bei den Studierenden begünstigt werden. Bei den ausländischen Studierenden ist die Studienabbrecherquote zum Teil noch höher als bei den deutschen.

Die langen Regelstudienzeiten deutscher Studiengänge sind im internationalen Vergleich auffällig. Zudem erreichen viele Studierende ihren Abschluss nicht in dieser Zeit, wodurch die tatsächliche Studiendauer noch erheblich darüber liegt. Durch die Umstellung der Studienstruktur auf die gestuften und straffer organisierten Bachelor- und Masterstudiengänge ist eine Verbesserung der Studierbarkeit zu erwarten, wodurch sich die tatsächliche Studienzeit stärker an die Regelstudienzeit annähern dürfte. Aber eine generelle Verringerung der Studienzeit ist trotzdem nicht zu erwarten. Bachelorstudiengänge ermöglichen zwar einen Abschluss in einer kürzeren Regelstudienzeit als die bisherigen Diplomstudiengänge, sie sind jedoch Voraussetzung für ein Masterstudium. Die Regelstudienzeiten für beide Studienstufen addieren sich und sind zusammen in der Regel nicht kürzer als frühere Studiengänge. Die Übergangsquote vom Bachelor- in das Masterstudium ist somit entscheidend für die Studiendauer, denn je geringer der Übertritt ausfällt, umso niedriger ist die durchschnittliche kumulierte Regelstudienzeit in einem Staat.

Neben der Studienorganisation haben auch die Studienfinanzierung und Studienbeiträge sowie die schulische Vorbildung Einfluss auf die Studiendauer und die Häufigkeit des Studienabbruchs. Eine weitere Ursache für die lange Studiendauer liegt in dem zunehmenden Anteil der Immatrikulierten, die praktisch nur in Teilzeit studieren, obwohl fast keine Teilzeitstudiengänge in Deutschland existieren. Eine im Rahmen der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks vorgenommene Zeitbudgetanalyse hat ergeben, dass bis zu 25% der Studierenden aus den verschiedensten Gründen ein Teilzeitstudium absolvieren, ohne entsprechende Voraussetzungen an den Hochschulen vorzufinden (vgl. Issersted/Middendorf/Fabian/Wolter 2007, S. 300). In anderen Staaten sind Teilzeitstudienmöglichkeiten viel stärker verbreitet als in Deutschland.

#### 4 Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen – ISCED

Aufgrund der unterschiedlichen Hochschul- und Bildungstraditionen haben sich die nationalen Bildungs- und Hochschulsysteme unterschiedlich entwickelt und unterscheiden sich in Aufbau und Struktur. Mit den nationalen Studienanfänger- und Absolventenquoten können unmittelbar keine Ländervergleiche vorgenommen werden, da die Abgrenzungen teilweise auf länderspezifische Besonderheiten ausgerichtet sind. Deshalb ist eine Voraussetzung für internationale Vergleiche von Hochschulsystemen eine für alle Staaten verbindliche Einteilung und Zuordnung der Studienprogramme und -stufen.

Im Bereich der Bildungsstatistik wurde von der UNESCO die Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen ISCED (International Standard Classification of Education) entwickelt. Die ISCED stellt eine definitorisch einheitliche statistische Grundlage zur Verfügung, die durch internationale Vereinbarungen getragen wird. Die hierauf beruhenden internationalen Vergleiche unterliegen dieser Festlegung. Erst mit der ISCED-Taxonomie können länderübergreifende Vergleiche vorgenommen werden. Das grundlegende Konzept und die Definitionen der ISCED-Klassifikation sind so gestaltet, dass sie universell gültig und unabhängig von den speziellen Gegebenheiten nationaler Bildungssysteme sind.

Bereits in den 1970er-Jahren wurde die erste Version der ISCED erarbeitet, die im Jahr 1997 grundlegend überarbeitet und den aktuellen Anforderungen angepasst wurde. Diese Revision der ISCED ist bis heute gültig und wurde erstmals im Jahr 1998 angewendet. Sie trägt der stärkeren Differenzierung der nationalen Bildungssysteme Rechnung und ist die Grundlage für internationale Vergleiche von Bildungsprogrammen aller internationalen Organisationen (*vgl. Ruß 1998, S. 64 ff.*). Die Revision bezog sich schwerpunktmäßig auf die Erweiterung der Bildungsstufen und deren präzisere Beschreibung. Inkompatibilitäten der alten Klassifikation wurden weitgehend beseitigt. Durch die ISCED-97 wird das deutsche Bildungssystem wesentlich besser abgebildet. Vor allem in dem Teil des Kodierungsschlüssels, der den tertiären Sektor abgrenzt, sind in der revidierten Fassung die wichtigsten Veränderungen vorgenommen worden. Wegen der großen Unterschiede zwischen den beiden Klassifizierungen sind allerdings längere Zeitreihenuntersuchungen über das Jahr 1998 nicht möglich.



#### 4.1 Bildungsstufen der ISCED

Die ISCED-Klassifikation gliedert die Bildungsbereiche in sieben Stufen (0–6). Die Zuordnung der deutschen Bildungsgänge zur ISCED zeigt Abbildung 1.

Abbildung 1: Bildungsstufen in Deutschland nach ISCED 1997

|  |   |
|--|---|
| <b>Weiterführende Forschungsprogramme/Tertiärbereich II</b>                          |   |
| ISCED 6  | Promotionsstudium, Habilitation   |
| <b>Tertiärbereich I</b>  |   |
| ISCED 5A   | Universitäten, Pädagogische und Theologische Hochschulen, Gesamt-, Kunst- und Fachhochschulen   |
| ISCED 5B   | Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien, Fachschulen (z.B. Meister/Techniker, Erzieher), Schulen des Gesundheitswesens 2–3-jährig (z.B. Krankenschwester)                             |
| <b>Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich</b>                                      |   |
| ISCED 4A   | Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen 1-jährig, Berufs-/Technische Oberschulen, <i>Kombination aus einem allgemeinbildenden Programm (ISCED 3A) und einem berufsbildenden Bereich (ISCED 3B)</i> |
| ISCED 4B   | <i>Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen (ISCED 3B)</i>   |
| ISCED 4C   | –   |
| <b>Sekundärbereich II</b>  |   |
| ISCED 3A   | Gymnasien (Klasse 11–13), Fachoberschulen 2-jährig, Fachgymnasien, Berufsfachschulen (Abitur)   |
| ISCED 3B   | Berufsschulen (Duales System), Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens 1-jährig, Beamte mittlerer Dienst  |
| ISCED 3C   | –   |
| <b>Sekundärbereich I</b>   |   |
| ISCED 2A   | Haupt-, Realschulen, Gymnasien (Klasse 5–10), Sonderschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen, Berufsvorbereitungsjahr  |
| ISCED 2B   | –   |
| ISCED 2C   | –   |
| <b>Primärbereich</b>   |   |
| ISCED 1  | Grundschulen  |
| <b>Elementarbereich</b>  |   |
| ISCED 0  | Kindergärten  |
| <i>Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2006, eigene Darstellung</i> |   |

Die ISCED-Stufen 2, 3 und 4 werden unterschieden in allgemeinbildende, berufsvorbereitende und berufliche Programme, wofür die Buchstaben A, B und C bei den einzelnen

Bildungsstufen stehen. Die OECD ordnet für Deutschland den ISCED-Stufen 2B und 2C sowie 3C und 4C keine Ausbildungsprogramme zu. Diese Bildungsgänge führen in der Regel unmittelbar in die Berufstätigkeit. Programme auf den Stufen 2B und 2C sind vor allem für Länder der Dritten Welt von Bedeutung. In Deutschland ist im Sekundarbereich II das duale System derzeit der weitaus größte Bildungssektor.

Die Bildungsstufen der ISCED-97 unterscheiden sich teilweise erheblich von der früheren Version. Beispielsweise wurde die Bildungsstufe 4 neu eingerichtet. Diesem Bildungsbereich werden post-sekundäre Bildungsgänge zugeordnet, die inhaltlich nicht dem Tertiärbereich entsprechen. Häufig liegen diese Bildungsprogramme nicht wesentlich über dem Niveau von ISCED 3 (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006c, S. 262*). In Deutschland zählen hierzu insbesondere die Abendgymnasien, die Berufsoberschulen sowie die Technischen Oberschulen, aber auch die beruflichen Ausbildungen von Abiturienten (so genannte „Second Cycle“-Ausbildungen) werden hier berücksichtigt (vgl. *RuB 1998, S. 66*).

Zum tertiären Bildungsbereich gehören nicht nur die Hochschulstudiengänge, sondern auch eher berufsbezogene Ausbildungsprogramme, wie beispielsweise die deutsche Techniker- und Meisterausbildung an Fachschulen. Deshalb ist der Tertiärbereich in den meisten Staaten unterteilt in akademische, also theoretisch orientierte Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 5A, und praktische beziehungsweise technisch/berufsbezogen ausgerichtete Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 5B. Programme der Bildungsstufe 5A bieten in der Regel die Möglichkeit für einen direkten Zugang zur ISCED-Stufe 6. Der Stufe 5A werden in Deutschland alle Studiengänge an Hochschulen mit Ausnahme der Verwaltungsfachhochschulen zugeordnet. In der Stufe 5B werden neben den Verwaltungsfachhochschulen die Berufsakademien, die Fachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens (mit Ausnahme der einjährigen medizinischen Ausbildungsberufe) erfasst. Die Ausbildungsdauer ist üblicherweise kürzer als in der Bildungsstufe 5A. Die ISCED-Stufe 6 ist Bildungsgängen vorbehalten, die zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, wie beispielsweise dem Dokortitel oder dem Ph.D. (vgl. *RuB 1998, S. 67*).

Das wichtigste Merkmal der revidierten ISCED ist, dass die Zuordnung nicht institutionell erfolgt, sondern nach Inhalten und Zielen der Bildungsprogramme. Für die Beschreibung der Inhalte werden Hilfsgrößen herangezogen wie beispielsweise das typische Einstiegsalter, die Ausrichtung des Bildungsprogramms oder die Länge der Ausbildung. Die Zeitdauer soll die Mindestanforderungen an einen bestimmten Ausbildungsgang sicherstellen (vgl. *RuB 1998, S. 64*). Nach dieser Zuordnung erfüllen nicht alle Studiengänge,

die national als Hochschulstudium anerkannt sind, die inhaltlichen Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich 5A. Auch bei den Universitäten wird nicht zwangsläufig jeder Studiengang der ISCED-Stufe 5A zugeordnet (vgl. *Teichgräber 2006, S. 38*). Beispielsweise gehören die Abschlüsse der koreanischen „University of Education“ zu der ISCED-Stufe 5B (vgl. *Egeln/Heine 2005a, S. 115*).

Für die weltweite Umsetzung der revidierten ISCED-97 wurde eine Art Benutzerhandbuch erstellt, das für jedes Land die jeweiligen Bildungsprogramme den entsprechenden ISCED-Ausbildungsstufen zuordnet und insbesondere bei strittigen Fällen Handlungsempfehlungen enthält (vgl. *OECD 1999*). Es ist davon auszugehen, dass die Länder die Vorgaben der OECD einhalten. Trotzdem ist bei einigen Ländern nicht ersichtlich, ob in den gemeldeten Daten zum Beispiel Gasthörer, Beurlaubte, Nebenhörer, Teilnehmer an Weiterbildungskursen oder Fernlehrgängen enthalten sind.

#### 4.2 Eignung der ISCED für internationale Vergleiche

Immer wieder wird das von der OECD verwendete ISCED-Klassifizierungsschema infrage gestellt und Kritik an den Ländervergleichen der OECD geübt. Es wird häufig hervorgehoben, dass die Größe und Struktur der nationalen Hochschulsysteme so unterschiedlich seien, dass man sie nicht miteinander vergleichen könne. Die Dauer der Studiengänge werde ungenügend berücksichtigt, da in manchen Hochschulsystemen die Mehrheit der Immatrikulierten in kurzen Studiengängen studiere, wogegen in anderen Staaten ein langes Studium dominierend sei und deshalb weniger Personen ein Studium beginnen (vgl. *Teichler 2005, S. 10 und 11*). Dabei wird eine längere Ausbildungsdauer mit einer höheren Ausbildungsqualität gleichgesetzt. Missverständlich ist auch der Umstand, dass trotz gleicher Berechnungsverfahren die von der OECD veröffentlichten Daten teilweise von den Werten der nationalen Hochschulstatistik abweichen. Zudem werden regelmäßig die angelsächsischen Länder angeführt, wo berufliche Ausbildung im Hochschulsektor angeboten wird, die in anderen Ländern außerhalb des Hochschulsystems stattfindet (vgl. *Teichgräber 2006, S. 6*). Dadurch würde in diesen Staaten die Beteiligung an Hochschulbildung überschätzt.

Die international variierende Dauer der Studiengänge ist zwar problematisch, jedoch wird die Vergleichbarkeit durch die europaweite Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge zunehmen. Die Abweichungen zwischen den auf nationaler Ebene für Deutschland berechneten Quoten und dem von der OECD ermittelten Wert sind zum einen auf die unterschiedlichen zeitlichen Bezugsgrößen zurückzuführen. Während in Deutschland die

Studienanfänger im Studienjahr (Sommersemester und nachfolgendes Wintersemester) in die Berechnung eingehen, basieren die Berechnungen der OECD auf der Zusammenfassung von Winter- und nachfolgendem Sommersemester.<sup>2</sup> Zum anderen werden die Verwaltungsfachhochschulen auf nationaler Ebene dem Hochschulbereich, aber international dem Tertiärbereich 5B zugeordnet. Deren Studienanfänger sind daher nicht in der internationalen Studienanfängerquote enthalten. Dagegen werden die Berufsakademien sowohl national als auch international nicht zum Hochschulbereich gezählt, sondern auf der ISCED-Stufe 5B erfasst (vgl. *Statistisches Bundesamt 2005, S. 55*). Generell kann aber die Abweichung zwischen den national und international berechneten Werten als gering eingeschätzt werden. Die Differenz bei der Studienanfängerquote für Deutschland betrug beispielsweise im Jahr 2005 0,8 Prozentpunkte.

Auch eine international verschieden ausgerichtete Ausbildung vergleichbarer Berufe ist eher als unproblematisch anzusehen. Beispielweise wird in Deutschland diskutiert, der Erzieherausbildung einen akademischen Schwerpunkt zu geben und sie an die Fachhochschulen zu überführen. Wenn solche Ausbildungsgänge tatsächlich stark wissenschaftlich orientiert sind, ist es durchaus gerechtfertigt, sie in ISCED 5A einzugruppieren, selbst wenn in anderen Staaten die Ausbildung von Erziehern zu ISCED 5B gerechnet wird und letztlich alle Absolventen in Kindergärten beschäftigt sind (vgl. *Egeln/Heine 2005a, S. 118*). In diesem Fall ist die Kritik an der unterschiedlichen Einstufung nicht zutreffend, da die Ausbildungen nicht gleichwertig sind.

In Deutschland werden viele Berufe und Ausbildungsgänge national der betrieblichen Berufsausbildung zugerechnet, wie zum Beispiel die medizinischen Ausbildungsberufe des Krankenpflegepersonals, international aber zur ISCED-Stufe 5B des tertiären Bildungsbereichs gezählt. Neben Krankenschwestern gehören auch Techniker und Meister international zum Tertiärbereich im weiteren Sinn. Für das englische „Diploma in Higher Education“, zu dem auch das „Nurses Training“ gehört, wird dieselbe inhaltliche Zuordnung vorgenommen wie in Deutschland. Obwohl in Großbritannien die medizinischen Ausbildungsberufe an Hochschulen angeboten werden, gehören sie nicht zum Hochschulbereich im engeren Sinne (ISCED 5A), sondern gelten als eher beruflich ausgerichtete tertiäre Abschlüsse (ISCED 5B) (vgl. *Egeln/Heine 2005b, S. 115*).

---

<sup>2</sup> Akademisches Jahr 2007 = Wintersemester 2006/2007 + Sommersemester 2007  
(internationale Abgrenzung)

Studienjahr 2007 = Sommersemester 2007 + Wintersemester 2007/2008  
(Abgrenzung in Deutschland)

Vor der Revision der ISCED war die Kritik an der unterschiedlichen Zuordnung teilweise gerechtfertigt, sie konnte im Wesentlichen jedoch durch die überarbeitete ISCED-Klassifikation beseitigt werden. Die Kultusministerkonferenz sowie gemeinsame Untersuchungen der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) haben wiederholt bestätigt, dass die Zuordnung der deutschen Bildungsprogramme zu der ISCED-Klassifikation korrekt erfolgt (vgl. KMK 2005b). Die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems werden angemessen abgebildet, wodurch die internationale Vergleichbarkeit gegeben ist.

## 5 Die deutsche Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

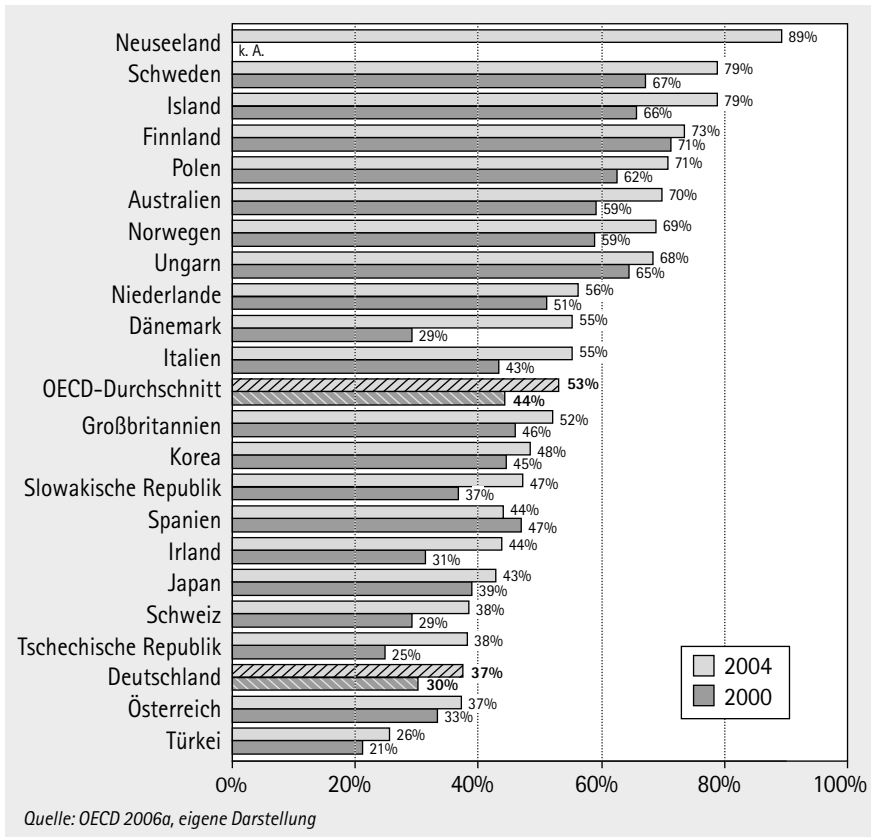
International wird der Hochschulsektor mit dem Tertiärbereich im engeren Sinn – also mit den ISCED-Stufen 5A und 6 – verglichen, weil sich die meisten Hochschulsysteme mit den beiden Stufen abbilden lassen. Selbst wenn neben dem Hochschulbereich auch die ISCED-Stufe 5B mit einbezogen würde, ergäben sich keine grundlegend anderen Ergebnisse. Darüber hinaus könnte man dies auch kritisch sehen, denn eine geringe Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich mit einer gut funktionierenden Meister- und Techniker Ausbildung auszugleichen, erscheint widersprüchlich (vgl. Egehn/Heine 2005a, S. 119). Außerdem könnten in einigen Staaten Doppelzählungen auftreten.

Anhand der ISCED-Klassifikation werden die Werte von Deutschland den Angaben einzelner Staaten gegenübergestellt oder mit dem Durchschnitt der übrigen Staaten verglichen. Die OECD berechnet für einige Indikatoren den *OECD-Gesamtwert*. Dieser ist ein gewichteter Mittelwert, der die im jeweiligen Bildungsbereich befindliche Anzahl von Personen in die Ermittlung mit einbezieht. Die Daten für die gewichteten Berechnungen liegen aber meistens nicht vor. In diesen Fällen wird stattdessen der *OECD-Durchschnitt* angegeben. Bis zum Jahr 2005 hat die OECD den Durchschnittswert auch als Ländermittel bezeichnet (vgl. OECD 2005, S. 25). Im Unterschied zum OECD-Gesamtwert ist der OECD-Durchschnitt der ungewichtete Mittelwert aus den Werten aller OECD-Staaten, für die entsprechende Daten vorliegen. Der OECD-Durchschnitt und der OECD-Gesamtwert unterscheiden sich teilweise erheblich, da beim OECD-Durchschnitt die absolute Größe des Bildungssystems der einzelnen Staaten unberücksichtigt bleibt (vgl. Haug/Hetmeier 2003, S. 132). Die Werte aller Staaten gehen mit demselben Gewicht in die Berechnung des OECD-Durchschnitts ein, obwohl beispielsweise das Bildungssystem der USA um ein Vielfaches größer ist als das von Deutschland. Zudem verlieren beide Berechnungsmethoden durch fehlende Angaben an Aussagekraft.

## 5.1 Studienanfängerquoten im internationalen Vergleich

Nach der letzten OECD-Studie vom September 2006 belegt Deutschland bei den Studienanfängerquoten einen der hinteren Plätze, obwohl es im Zeitverlauf die Studienanfängerquote kontinuierlich ausgebaut hat. Sie ist von 28% im Jahr 1988 auf 37% im Jahr 2004 gestiegen (vgl. *OECD 2006b*). Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, liegt das weiterhin unterdurchschnittliche Abschneiden Deutschlands bei internationalen Vergleichsstudien daran, dass andere Staaten ihr Hochschulsystem teilweise viel stärker ausgebaut haben. Mittlerweile beginnt im OECD-Durchschnitt mehr als die Hälfte eines Jahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich 5A, in einigen Wirtschaftsnationen sind es sogar mehr als 70%.

Abbildung 2: Netto-Studienanfängerquoten im Tertiärbereich 5A  
(für ausgewählte Staaten)



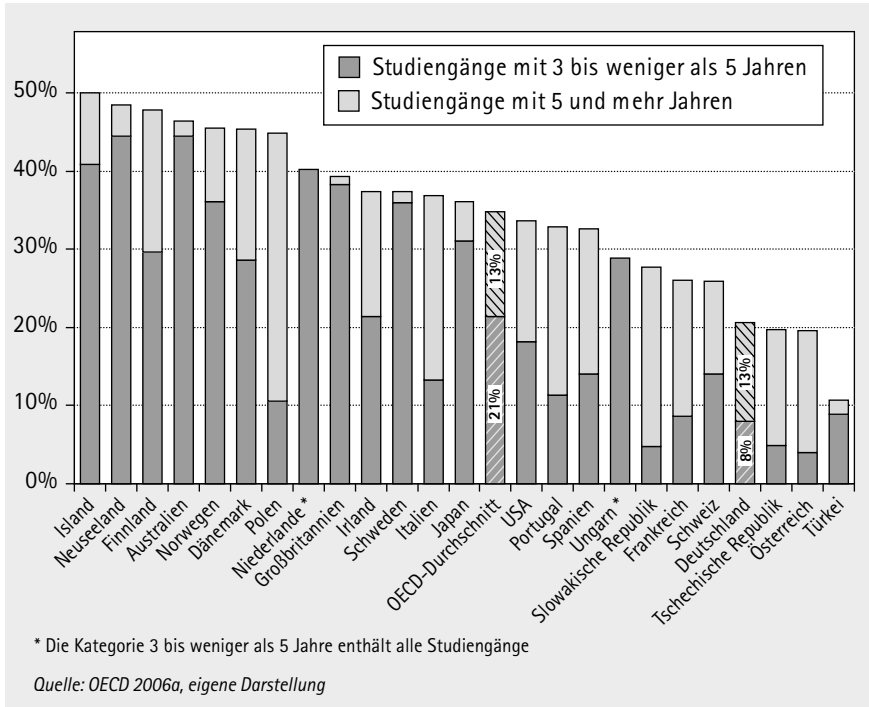
Bei dem internationalen Vergleich ist zu berücksichtigen, dass für einige Staaten gar keine Daten oder keine aktuellen Angaben für das Jahr 2004 vorliegen. Für die USA sind in der Netto-Studienanfängerquote in den Tertiärbereich (63 %) sowohl die Studienanfängerquoten der ISCED-Stufe 5A als auch der ISCED-Stufe 5B enthalten. Wegen der fehlenden Vergleichbarkeit sind die USA in Abbildung 2 nicht aufgeführt. Allerdings hat die OECD den amerikanischen Wert in die Berechnung des Durchschnitts mit einbezogen.

## 5.2 Absolventenquoten im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich hat Deutschland eine relativ geringe Beteiligung der Bevölkerung an Hochschulausbildung und eine relativ geringe Akademikerquote. Angesichts der niedrigen Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge dürfte es kaum verwundern, dass auch die Absolventenquoten gering ausfallen. Die Anfängerquoten sind das Grundproblem für die relativ schlechten Indikatorwerte im Ländervergleich. Insgesamt erreicht die deutsche Bevölkerung ein hohes Bildungsniveau. Die Zahl der Personen, die im Jahr 2004 mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II haben (Basisqualifikation), liegt in Deutschland erheblich über dem OECD-Durchschnitt. Von der 25- bis 64-jährigen deutschen Bevölkerung haben 84% entweder Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, im OECD-Durchschnitt sind es dagegen nur 67%. Dies ist sowohl dem gut ausgebauten Schulwesen als auch dem breiten Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten innerhalb des Dualen Systems zu verdanken. Allerdings hat sich der Vorsprung Deutschlands in den letzten Jahren verringert, da andere Staaten große Fortschritte erzielt haben.

Um demgegenüber den Output der Hochschulausbildung zu beurteilen, sind in Abbildung 3 die Brutto-Abschlussquoten des Tertiärbereichs 5A abgebildet. Im Durchschnitt der OECD-Staaten, für die vergleichbare Daten vorliegen, erreichten im Jahr 2004 fast 35% der Bevölkerung im typischen Abschlussalter einen Abschluss auf der ISCED-Stufe 5A. Im Allgemeinen waren in den Staaten mit hohen Abschlussquoten die Studierenden überwiegend in Studiengängen mit kurzer Dauer (3 bis weniger als 5 Jahre) eingeschrieben. Demgegenüber gibt es in Staaten mit Abschlussquoten unter 20% einen Trend zu längeren Studiengängen (vgl. *OECD 2006a, S. 61*).

Abbildung 3: Brutto-Abschlussquoten im Tertiärbereich 5A im Jahr 2004  
(für ausgewählte Staaten)



Deutschland hat in den vergangenen Jahren die Absolventenquote kontinuierlich bis auf 20,6% im Jahr 2004 gesteigert, doch die Zuwachsraten lagen deutlich unter den mittleren Steigerungsraten der meisten anderen OECD-Staaten. Somit haben die bisherigen deutschen Anstrengungen nicht ausgereicht, um die Position im internationalen Vergleich zu verbessern oder auch nur zu halten. In diesem Zusammenhang ist aber erstaunlich, dass Deutschland bei den Absolventen von weiterführenden Forschungsprogrammen (ISCED-Stufe 6) mit 2,1% in der Spitzengruppe hinter Schweden, der Schweiz und Portugal liegt. Der deutsche Wert ist fast doppelt so hoch wie der OECD-Durchschnitt. Ebenso erreicht Deutschland bei den langen (fünf Jahre und länger) Studiengängen im Tertiärbereich 5A eine Absolventenquote, die nahe an dem OECD-Durchschnitt liegt. Deutschland erreicht also in der höchsten Qualifikationsstufe (in der Regel Promotionen) und den langen Studiengängen des Tertiärbereichs 5A Werte, die durchaus international konkurrenzfähig sind. Bei dieser Beobachtung sollte berücksichtigt werden, wie gering



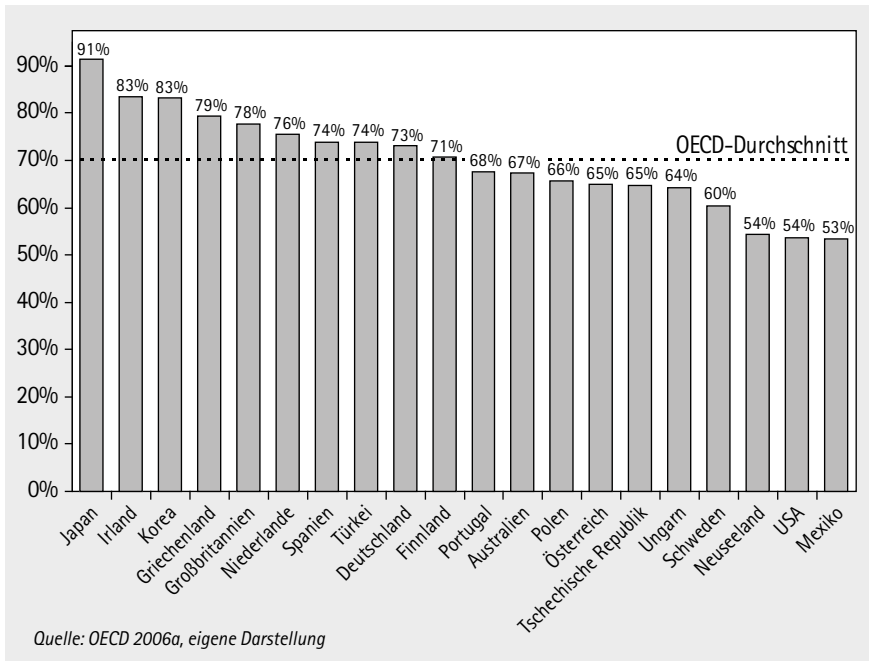
die Studienanfängerzahlen in Deutschland sind. Nachholbedarf besteht dagegen bei den Abschlüssen in den Kurzstudiengängen des Tertiärbereichs 5A (drei bis weniger als fünf Jahre). Hier liegt Deutschland erheblich unter dem OECD-Durchschnitt. Durch die Einführung von (kürzeren) Bachelor-Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses ist aber zu erwarten, dass sich die relativ schlechten Anteile mittelfristig erhöhen werden.

### 5.3 Erfolgsquoten im internationalen Vergleich

In der OECD besteht Konsens darüber, dass es wünschenswert ist, die Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich und die Anzahl der Hochschulabsolventen zu vergrößern. Aber eine höhere Studienanfängerquote führt nicht automatisch zu einer höheren Absolventenquote. Im OECD-Durchschnitt beginnen derzeit 53% eines Altersjahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich 5A, aber nur rund 35% eines Altersjahrgangs haben im Jahr 2004 auch ihr Studium erfolgreich beendet. Aufschlussreich dürfte deshalb der Vergleich von Studienerfolgsquoten sein, die zeigen, wie viele der Studienanfänger letztlich auch einen Abschluss erreichen. Diese Quote lässt sich als Maßzahl für die Effizienz des gesamten Hochschulsystems eines Staates interpretieren.

Nur für wenige Staaten liegen die benötigten Daten zum Studienerfolg vor. Deshalb berechnet die OECD die Erfolgsquoten mit einem vergleichsweise einfachen, jedoch international einheitlichen Verfahren. Die Zahl der Absolventen in einem Berichtsjahr  $t$  wird zu einer (synthetischen) Kohorte von Studienanfängern in Relation gesetzt, die vor  $n$  Jahren ihr Studium begonnen hat. Dabei entspricht  $n$  der durchschnittlichen Studienzeit, die von der Mehrheit der Studierenden in einem Staat benötigt wird, um einen ersten Hochschulabschluss zu erwerben (vgl. Hörner 2000).

Abbildung 4: Erfolgsquoten im Tertiärbereich 5A im Jahr 2004 (für ausgewählte Staaten)



Wie Abbildung 4 zeigt, variiert der Studienerfolg der Studierenden zwischen 91 % in Japan und 53 % in Mexiko. Deutschlands Studienanfänger- und Absolventenquoten im Tertiärbereich 5A befinden sich deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts, aber mit einer Studienerfolgsquote von 73 % liegt Deutschland über dem OECD-Durchschnitt. Interessant ist auch, dass die drei Länder mit den höchsten Studienerfolgsquoten Netto-Studienanfängerquoten erzielen, die unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen, während Staaten mit hohen Anfängerquoten eher schlechtere Erfolgsquoten aufweisen, wie beispielsweise Neuseeland und Schweden.

## 6 Grenzen der Aussagefähigkeit von internationalen Hochschulvergleichen

Bildungsindikatoren sind eine wichtige Informationsgrundlage und helfen, die Funktionsweise von Bildungssystemen zu verstehen. Sie sind zwar ein statistisches Beobachtungsinstrument, das vergleichende Analysen von bildungspolitisch wichtigen Tatbeständen ermöglicht, aber eine vollständige Beschreibung eines Bildungssystems anhand von Indikatoren ist nicht möglich, denn auch die besten Bildungsindikatoren und Vergleichs-

methoden haben Grenzen bei der Interpretation. Indikatoren können deshalb grundsätzlich nicht als unanfechtbare Standards betrachtet werden. Sie sind lediglich ein Hilfsmittel, das die Entwicklungen in der Bildungspolitik aufzeigen kann.

Bei der vergleichenden Darstellung im internationalen Kontext sind die auf das Hochschulsystem bezogenen Indikatoren in der Regel undifferenziert, weil mit ihnen keine länderspezifischen Besonderheiten exakt abgebildet werden können. Da die Bildungssysteme sehr heterogen sind, stehen bei internationalen Vergleichen nicht die bildungspolitisch relevanten Themen eines einzelnen Staates im Mittelpunkt des Interesses. Hinzu kommt, dass ein Teil der Länderunterschiede auf fehlende oder nicht aktuelle Daten beziehungsweise auf unterschiedliche Berechnungsmethoden zurückgeht.

Mit den Studienanfänger- und Absolventenquoten kann nicht die Qualität der Ausbildung, also die Breite und Tiefe des erlernten Wissens, abgebildet werden. Anders als im Schulbereich, wo es international anerkannte Schulleistungsstudien wie die PISA-Studien gibt, fehlen diese im Hochschulbereich bisher weitgehend. Diese Lücke kann nur teilweise durch Absolventen- und Studierendenbefragungen ausgeglichen werden (vgl. Wolter/Kerst 2006, S. 190). Die oft gestellte Frage, ob die duale Ausbildung in Deutschland teilweise gleichwertige Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt wie eine akademische Ausbildung in anderen Staaten, ließe sich nur mit solchen internationalen Leistungsvergleichen endgültig beantworten. Darüber hinaus wäre auch zu überprüfen, ob die starke Hochschulexpansion in einigen Staaten nicht zu Lasten der Ausbildungsqualität gegangen ist.

Anhaltspunkte für die Erträge aus den Bildungsinvestitionen liefern die Höhe der Bildungsbeteiligung und die jeweils erreichten Abschlussquoten. Diese Indikatoren zeigen, in welchem Umfang es den Bildungssystemen der Staaten gelingt, Qualifikationen zu vermitteln (vgl. Haug/Hetmeier 2003, S. 135). Sie sagen aber nicht, wie effizient ein Staat seine Bildungsinvestitionen einsetzt, denn niedrige Ausgaben sind nicht automatisch mit einer niedrigeren Qualität der Ausbildung gleichzusetzen. Beispielsweise gehören Korea und die Niederlande zu den OECD-Staaten mit den besten Leistungen 15-jähriger in zentralen Fächern, trotz moderater Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich (vgl. OECD 2006a, S. 192).

Die Studienanfängerquoten unterscheiden sich seit Jahrzehnten zwischen den wirtschaftlich fortgeschrittenen Staaten, ohne dass sich ein wirtschaftliches Auseinanderdriften ergeben hätte. Vergleichsweise geringe Studienanfänger- und Absolventenquoten sind auch für Deutschland nicht neu, sondern seit Jahrzehnten zu beobachten. Nicht zu ver-

gessen sind die Warnungen vor einer Absolventenschwemme von Seiten der Arbeitgeber- und Industrieverbände aus den 1980er-Jahren (vgl. Teichler 2005, S. 10 ff.). Diese Warnungen sind mittlerweile vollständig verstummt. Aber warum werden die geringen Quoten nicht weiterhin als akzeptabel angesehen, sondern seit Ende der 1990er-Jahre als besorgniserregend interpretiert? Ein Grund für diesen Stimmungswandel kann in den Aussagen der OECD liegen, die seit den 1990er-Jahren immer wieder betont, dass Staaten mit einem großen Hochschulsektor wirtschaftlich besonders erfolgreich sind (vgl. OECD 2005). Folglich müsste ein steigender Bildungsstand der Bevölkerung zu mehr Wohlstand führen. Diese These kann aber genauso gut andersherum interpretiert werden: Erst ein wirtschaftlich erfolgreicher Staat kann einem großen Anteil seiner Bevölkerung eine (teure) akademische Ausbildung ermöglichen. Denn es wurde bisher kein positiver Zusammenhang zwischen dem Umfang der tertiären Bildung eines Staates und dem Pro-Kopf-Einkommen der Bevölkerung nachgewiesen (vgl. BMBF 2006, S. 330).

Angesichts der dargestellten Grenzen von internationalen Hochschulvergleichen stellt sich die Frage, ob diese überhaupt sinnvoll sind. Diese Frage lässt sich eindeutig bejahen, denn die internationalen Hochschulvergleiche sind die Basis für eine Standortbestimmung des nationalen Bildungssystems und erlauben den Blick über die nationalen Grenzen hinaus. Sie können damit helfen, die eigenen Stärken und Schwächen zu identifizieren.

## Literatur

*Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006):* Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin

*Egeln, Jürgen; Heine, Christoph (2005a):* Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen. Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Hrsg.: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). Mannheim, Hannover

*Egeln, Jürgen; Heine, Christoph (2005b):* Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands. Hrsg.: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) und Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). Mannheim, Hannover

*Haug, Heike-Franziska; Hetmeier, Heinz-Werner (2003):* Bericht zur finanziellen Lage der Hochschulen. Hrsg.: Statistisches Bundesamt. Wiesbaden

*Hörner, Walter (2000):* Erfolgs-, Abbruch- und Absolventenquoten im Tertiärbereich: Verfahren der Berechnung von Erfolgs- bzw. Abbruchquoten, internationale Vergleichbarkeit der verschiedenen Abschlussarten sowie Quotenberechnung bei den Abschluss-

arten. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover. HIS-Kurzinformation A4/2000, S. 73–100

*Issersted, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, Andrä (2007):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System GmbH. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

*Kazemzadeh, Foad (2000):* Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich: Zur Aussagefähigkeit entsprechender Indikatoren sowie eine Bewertung der OECD-Einzeljahrgangsberechnung der Studienanfängerquoten. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover. HIS-Kurzinformation A4/2000, S. 62–72

*Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):* Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld

*Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a):* Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Bonn

*Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b):* Analyse der nationalen Datenlieferung für die internationale Bildungsberichterstattung. Bericht der Ad-hoc Arbeitsgruppe von Bund, Ländern, BLK-Geschäftsstelle und Sekretariat der Kultusministerkonferenz zur internationalen Bildungsstatistik. RS Nr. 371/05

*OECD (1999):* Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries

*OECD (2005):* Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2005. Paris

*OECD (2006a):* Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2006. Paris

*OECD (2006b):* Bildung auf einen Blick 2006: OECD Briefing Notes für Deutschland

*Roncador, Tilman von (2006):* Ausgewählte Aspekte des Bildungsberichts für Deutschland. In: Bayern in Zahlen 11/2006. Hrsg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München, S. 428–434

*Ruß, Ingo (1998):* Revision der Standardklassifikation für Bildung (ISCED) – Ziele, Stand und bildungspolitische Erfordernisse. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Internationale Hochschulstatistik. Wiesbaden, S. 64–69

*Ruß, Ingo (2000):* Die bildungspolitische Relevanz der Bildungsindikatoren und ihre Verwendung im Ländervergleich: Aussagefähigkeit und Grenzen des Vergleichs zwischen den Ländern, Strukturen und Zeitverlauf, ISCED. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover. HIS-Kurzinformation A4/2000, S. 29–42

*Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006):* Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt (2005):* Hochschulstandort Deutschland 2005. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt (2006a):* Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2005/2006. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt (2006b):* Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2005. Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt (2006c):* Statistisches Jahrbuch 2006 für das Ausland. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt (2006d):* Bericht über die 64. Sitzung des Ausschusses für die Hochschulstatistik am 10. November 2006 in Wiesbaden

*Teichgräber, Martin (2006):* Das Schweizer Hochschulsystem im internationalen Kontext. Ein Ländervergleich anhand statistischer Indikatoren. Hrsg.: Bundesamt für Statistik (BFS) der Schweiz. Neuchâtel

*Teichler, Ulrich (2005):* Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Teichler, Ulrich und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S. 8–24

*Wolter, Andrä; Kerst, Christian (2006):* Hochschule und Hochschulentwicklung in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), Beiheft 6/2006, S. 186–206

**Anschrift des Verfassers:**

Volker Banschbach  
Bayerisches Staatsinstitut  
für Hochschulforschung und Hochschulplanung  
Prinzregentenstraße 24  
80538 München  
E-Mail: Banschbach@ihf.bayern.de



# Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland

Barbara M. Kehm

Der Beitrag stellt die Einführung der Akkreditierung in Deutschland sowie die involvierten Akteure und die angewendeten Verfahren dar. Schwerpunkt ist eine detaillierte Policy-Analyse der Verfahren im Kontext der derzeitigen Hochschulreformen. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die Akkreditierungspolitik in mehrfacher Hinsicht unter Problemen leidet: Das Akkreditierungssystem kann mit dem Tempo der Reformen nicht Schritt halten, was dazu führt, dass viele Studiengänge ohne Akkreditierung begonnen werden. Außerdem gelingt es dem System nicht, eine ausreichende Zahl von Gutachtern für die Akkreditierungsverfahren zu gewinnen. Darüber hinaus werden die Verfahren stark von der europäischen Politik beeinflusst, sodass das System der Qualitätssicherung und -bewertung „superkomplex“ wird. Das föderale System der Bundesrepublik Deutschland führt zu einer doppelten Schicht dezentralisierter Verantwortlichkeiten (national und europäisch). Des Weiteren ist die Akkreditierung eines Studiengangs ein teures Verfahren, und die Kosten müssen von den Institutionen ohne zusätzliche finanzielle Unterstützung getragen werden. In den abschließenden Überlegungen wird das deutsche Akkreditierungssystem in den Kontext europäischer Entwicklungen gestellt.

## 1 Einleitung: Staatliche Genehmigung und Akkreditierung

Die Akkreditierung wurde in Deutschland 1998 als Verfahren zur Sicherung von Mindestqualitätsstandards in den Curricula und zur Bewertung der Arbeitsmarktrelevanz von neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen eingerichtet. Kurz nach der *Sorbonne-Erklärung* vom Juni 1998, die ein Jahr vor der *Bologna-Erklärung* verfasst wurde und nur von den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Italiens und des Vereinigten Königreichs unterzeichnet wurde, erfolgte eine Neufassung des deutschen Hochschulrahmengesetzes, die die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen ermöglichte.

Für die Einführung neuer Studiengänge und ihrer Studien- und Prüfungsordnungen ist traditionell die Zustimmung des verantwortlichen Ministeriums des jeweiligen Bundes-



landes erforderlich. Dies ist in der Regel ein langwieriger und ermüdender Prozess von zwei Jahren und mehr, in dem das Ministerium

- die Vereinbarkeit der vorgeschlagenen neuen Studiengänge mit der jeweiligen Landesplanung,
- die Verfügbarkeit von Ressourcen für die Einführung des neuen Studiengangs,
- die Vereinbarkeit mit den Prüfungsordnungen des Bundeslandes und
- die Beachtung der Rahmenbestimmungen für Prüfungen (insbesondere die vorgesehene Regelstudienzeit, die Anzahl der Semesterwochenstunden und die Anzahl der Prüfungen)

bewertet.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) betonte in ihrer Entscheidung über die Einführung des Akkreditierungsverfahrens für neu eingeführte Studiengänge entsprechend der gestuften Struktur der Bachelor- und Masterabschlüsse die funktionale Trennung von staatlicher Genehmigung und Akkreditierung (*vgl. KMK 2004*). Die Landesministerien haben jedoch das Recht zur Genehmigung jedes einzelnen Studiengangs im Hinblick auf drei Dimensionen behalten: (a) die Garantie, dass der neue Studiengang über ausreichende Ressourcen verfügt; (b) die Vereinbarkeit des neuen Studiengangs mit der Hochschulplanung des jeweiligen Bundeslandes; (c) die Beachtung struktureller Regelungen und Vorschriften der Hochschulplanung des Landes. Während das Land also mit der Studiengangsstruktur, der ressourciellen Ausstattung und rechtlichen Fragen befasst ist und die Hochschulen die Studien- und Prüfungsordnungen weitgehend selbst festlegen können, wurde die Akkreditierung eingeführt, um die Qualität und Arbeitsmarktrelevanz der neuen Studiengänge zu bewerten. Alle neu akkreditierten Studiengänge müssen in einem Fünfjahresturnus dem Prozess der Reakkreditierung unterzogen werden. Die Regelungen der Kultusministerkonferenz sehen darüber hinaus vor, dass unter Umständen nicht nur die neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert werden, sondern auch bereits existierende, traditionelle Magister- und Diplomstudiengänge (*vgl. KMK 2004*), von denen derzeit noch eine gewisse, wenn auch abnehmende Anzahl weitergeführt wird, da im Prozess der Umstellung viele Universitäten weiterhin traditionelle Studiengänge parallel zu den neuen gestuften Studiengängen anbieten.

## 2 Gründe für die Einführung der Akkreditierung in Deutschland

Die Entscheidung, Akkreditierung als ein Instrument der Qualitätssicherung in das deutsche Hochschulsystem einzuführen, wurde als wichtiger Bestandteil der Modernisierung des Systems angesichts wachsender europäischer und internationaler Kooperationen und

des zunehmenden Wettbewerbs angesehen. Die Änderung des Hochschulrahmengesetzes 1998 sah eine Erprobungsphase für die gestufte Struktur der Studiengänge und -abschlüsse vor und wurde von weiteren politischen Entscheidungen begleitet. Beabsichtigt war, Detailregulierungen in einer Reihe von hochschulpolitischen Feldern aufzugeben und zugleich eine stärkere Differenzierung der Studienangebote auszulösen, um auf diese Weise Profilbildung und Wettbewerb unter den Hochschulen zu fördern und auch Angebote privater und ausländischer Hochschuleinrichtungen in größerem Umfang zu ermöglichen.

Es gab im Wesentlichen vier Gründe, das bisherige System der Qualitätssicherung durch die von der KMK vereinbarten Rahmenvorgaben zu ersetzen:

1. Die Einführung eines neuen Qualitätssicherungssystems wurde als notwendig erachtet, da es noch keine Erfahrungen mit der gestuften Struktur der Studiengänge und -abschlüsse entsprechend dem Bachelor- und Mastermodell gab und die damit verbundenen Veränderungen sehr weitreichend waren.
2. Es gab erhebliche Kritik am traditionellen System der staatlichen Genehmigung. Diese Gelegenheit wurde dazu genutzt, ein neues Qualitätssicherungssystem einzuführen, das stärker mit internationalen Entwicklungen im Einklang stand.
3. Wenn der deutsche Staat die Genehmigung der neu eingeführten Studiengänge im traditionellen Verfahren beibehalten hätte, wäre die Umstellung auf die neue Studienstruktur bis 2010 ausgeschlossen gewesen (*vgl. KMK 2002*).
4. Ein vierter Grund kristallisierte sich heraus, als die Reformdynamik ab 2004 an Geschwindigkeit zunahm und eine steigende Anzahl neuer Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt und eingeführt wurde. Während die Minimalstandards bei Curricula traditionell an staatliche Vorgaben für Studien- und Prüfungsverfahren gebunden waren, die einen Kanon oder ein Kerncurriculum für jeden Studienabschluss festlegten, beruht die Akkreditierung auf einem Konsens der Gutachter über die relevanten fachlichen Aspekte. Insbesondere auf der Masterebene entsteht eine Fülle neuer interdisziplinärer Studiengänge, die nicht einer einzelnen Disziplin oder einem klar abgegrenzten Fach zugeordnet werden können. Mit diesen Studiengängen wird versucht, Studierende auf Berufe und Professionen in der neu entstehenden Wissensgesellschaft vorzubereiten, die entweder bisher nicht existierten oder durch einen Prozess der Professionalisierung von Berufen bzw. Tätigkeitsfeldern entstehen und nun eine höhere akademische Ausbildung erfordern.

Es sollte sicherlich als Stärke gesehen werden, dass Deutschland das erste Mal in seiner Geschichte ein umfassendes und externes Qualitätsbewertungssystem eingeführt hat, das auf die Organisation der Lehre und des Lernens ausgerichtet ist. Die Akkreditierung in Deutschland setzt Minimalstandards, die vergleichbar mit europäischen Kriterien sind, und stattet die neuen Studiengänge mit einer wesentlichen Vorbedingung aus, um staatliche Genehmigung zu erreichen, nämlich „mit dem Recht zu existieren“, wie es in der Literatur häufig genannt wird.

### **3 Die Struktur des deutschen Akkreditierungssystems**

#### **3.1 Akkreditierungsrat**

Das deutsche Akkreditierungssystem besteht aus zwei Ebenen. Die erste Ebene bildet der deutsche Akkreditierungsrat als übergeordnete Institution, unter dessen Führung die Akkreditierungsagenturen (vgl. dazu 3.2) auf der zweiten Ebene arbeiten.

Der Akkreditierungsrat hat 17 Mitglieder: vier Vertreter der Hochschulen (Professoren), vier Vertreter der Bildungs- und Forschungsministerien der Bundesländer, vier Vertreter aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Praxis (Gewerkschaften, große Unternehmen, öffentliche Behörden), zwei Studierende, zwei internationale Experten und (in beratender Funktion) einen Vertreter der Akkreditierungsagenturen. Der Akkreditierungsrat ist verantwortlich für

- die Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen,
- die Überwachung der Arbeit der Akkreditierungsagenturen und ihre regelmäßige Reakkreditierung,
- die Definition von Standards, Verfahren und Kriterien für Akkreditierungen.

In den ersten Jahren seines Bestehens beschäftigte sich der Akkreditierungsrat auch mit der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; seit 2003 führt er jedoch keine Akkreditierungen von Studiengängen mehr durch.

Sein rechtlicher Status war ursprünglich unklar, da er der KMK zugeordnet war, die auch seine Arbeit finanzierte. Seit 2004 hat der Akkreditierungsrat den rechtlichen Status einer Stiftung. Nach wie vor unklar ist jedoch, in welchem Maße seine Entscheidungen rechtlich bindend sind.

Der Akkreditierungsrat ist Mitglied in internationalen Netzwerken für Qualitätssicherung, nämlich im INQAHE (International Network for Quality Assurance in Higher Education)

und im ENQA (ursprünglich: European Network for Quality Assurance in Higher Education; inzwischen umbenannt in: European Association for Quality Assurance for Higher Education). In diesem Zusammenhang handelt der Akkreditierungsrat Kooperationsvereinbarungen mit ausländischen Akkreditierungsagenturen für die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen und Studiengangakkreditierungen aus (vgl. Schade 2005, S. 129 f.).

### 3.2 Akkreditierungsagenturen

Die zweite Ebene des deutschen Akkreditierungssystems bilden die Akkreditierungsagenturen (vgl. Kehm 2005). Die Akkreditierung von Studiengängen ist lediglich Agenturen erlaubt, die selbst durch den Akkreditierungsrat akkreditiert wurden. Es ist den Hochschulen jedoch möglich, einzelne Studiengänge zusätzlich von internationalen Akkreditierungsagenturen akkreditieren zu lassen (z. B. von einer renommierten amerikanischen Agentur), um dies als weiteres Qualitätsmerkmal zu vermarkten. Es gibt insgesamt sechs Akkreditierungsagenturen in Deutschland, die entweder überwiegend regional tätig sind und alle Studiengänge aller Fächer akkreditieren oder in ganz Deutschland tätig sind, Akkreditierungen aber nur in bestimmten Fächern oder Fächergruppen vornehmen:

- AQAS e.V. Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen: Akkreditierungen mit Fokus auf Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz;
- Fachakkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e.V. (ASIIN): fachspezifische Akkreditierungen;
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und soziale Arbeit e.V. (AHPGS): fachspezifische Akkreditierungen;
- Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN e.V.: Akkreditierungen mit Fokus auf Bayern, Thüringen und Sachsen;
- FIBAA – Akkreditierungsagentur für Bachelor- und Masterstudiengänge: fachspezifische Akkreditierungen in Deutschland, Österreich, Schweiz, den Niederlanden und Schweden;
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA): Akkreditierungen mit Fokus auf Niedersachsen und Hessen.

Der rechtliche Status dieser Agenturen ist unterschiedlich; die meisten sind gemeinnützige Organisationen. Die Zusammensetzung der Entscheidungsgremien ähnelt dem Akkreditierungsrat, allerdings ohne die Vertreter des Staates, d. h. nur Hochschulvertreter, Studierende sowie Vertreter von Berufs- und Unternehmensverbänden gehören ihnen an. In

einigen Agenturen spielen Vertreter der Gewerkschaften eine Rolle, in anderen haben die Vertreter der jeweiligen Ministerien eine beratende Funktion oder einen Beobachterstatus.

Die Akkreditierung folgt einigen Grundregeln sowie formalen und fachspezifischen Kriterien, die in allen Agenturen und Verfahren die gleichen sind. Es gibt vier Prämissen, auf denen die Akkreditierung beruht:

- Qualitätssicherung,
- Nachweis, dass das Curriculum eines Studiengangs in der geplanten Regelstudienzeit absolvierbar ist,
- Ermöglichung von Vielfalt,
- Herstellung von Transparenz.

### 3.3 Das Akkreditierungsverfahren

Das Akkreditierungsverfahren wird in drei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt sendet die Hochschule einen Antrag auf Akkreditierung eines Studiengangs an die Agentur. In manchen Bundesländern wird dieser Antrag auf Übereinstimmung mit der jeweiligen Landesplanung geprüft. Die Agentur kontrolliert den Antrag auf Vollständigkeit und überprüft, ob der zu akkreditierende Studiengang die formalen Voraussetzungen für eine Akkreditierung erfüllt. Die Agentur erstellt einen Kostenvoranschlag und vereinbart mit der Hochschule einen Zeitplan für die Akkreditierung.

Der zweite Schritt beginnt, sobald die Hochschule der Agentur mitteilt, dass sie bereit ist, die Kosten für die Akkreditierung zu tragen. Danach wird der Antrag im Detail geprüft, ein Audit-Team von der verantwortlichen Akkreditierungskommission zusammengestellt, und es werden Gutachter benannt. Die Institution hat ebenfalls die Möglichkeit, Gutachter zu benennen. Die Begutachtung findet während eines Besuchs vor Ort statt. In der Regel gehören der Gruppe der Gutachter auch Vertreter des jeweiligen Berufs- bzw. Tätigkeitsfeldes oder Arbeitgeber von Absolventen des jeweiligen Fachs sowie ein Vertreter des Ministeriums an. Ein Mitarbeiter der Akkreditierungsagentur übernimmt die Berichterstattung. Während des Besuchs spricht die Gutachtergruppe mit dem Dekan, dem Studiengangsverantwortlichen, den Lehrenden und Studierendenvertretern. Der Bericht basiert auf dem Akkreditierungsantrag und den Ergebnissen des Besuchs und endet mit einer Empfehlung im Hinblick auf die Akkreditierung. Die Hochschule erhält den Bericht mit der Empfehlung und hat die Möglichkeit, dazu Stellung zu nehmen.

Der dritte Schritt besteht aus der Fertigstellung des Berichts mit den Empfehlungen, der dann an die zuständige Akkreditierungskommission der Agentur übermittelt wird. Die Kommission trifft die endgültige Entscheidung, den Antrag auf Akkreditierung anzunehmen, abzulehnen oder die Annahme an die Erfüllung bestimmter Bedingungen zu knüpfen, deren Einhaltung während der Reakkreditierung überprüft wird. Üblicherweise müssen Studiengänge, an deren Akkreditierung Bedingungen geknüpft werden, bereits nach einer kürzeren Zeit als den regulären fünf Jahren reakkreditiert werden.

An dieser Stelle mag es interessant sein, einen näheren Blick auf das eigentliche Akkreditierungsverfahren und die Punkte zu werfen, die die Akkreditoren betrachten. Dabei soll deutlich gemacht werden, wie sie zu einem Urteil über Qualität gelangen.

Der Antrag für die Erstakkreditierung eines Studiengangs besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil gibt Kontextinformationen über den Fachbereich als Ganzes, z. B. über die Zahl der Studierenden, der Studiengänge, der Lehrenden, der Abschlüsse pro Jahr, der Räume, und weitere Informationen über die vorhandene Infrastruktur. Der zweite Teil beschreibt den Studiengang, der akkreditiert werden soll. Diese Beschreibung umfasst in der Regel eine detaillierte Darstellung des Studiengangs und seiner Inhalte bzw. Module, der Zielgruppe, die für diesen Studiengang in Frage kommt, der Qualifikation der an der Lehre beteiligten Personen sowie eine Analyse der möglichen Berufe bzw. Tätigkeiten, die die Absolventen des Studiengangs ausüben können sollen, und eine Angabe der zu vermittelnden Schlüsselkompetenzen. Die Akkreditierungsagentur überprüft die formalen Kriterien, während die Gutachter den Inhalt und die Qualität bewerten.

Die Begutachtung besteht ebenfalls aus zwei Teilen. Zunächst wird eine vorläufige Bewertung des Antrags vorgenommen, in deren Rahmen die Gutachter offene Fragen notieren und Themen für die Gespräche vor Ort auswählen. Der zweite Teil ist der Besuch vor Ort, der aus verschiedenen Schritten besteht (*vgl. Reuke 2005, S. 148 f.*):

1. Die Eingangsdiskussion wird mit dem Dekan geführt, manchmal nehmen auch Repräsentanten der Hochschulleitung daran teil.
2. Es folgt eine Diskussion mit den Studiengangsverantwortlichen.
3. Des Weiteren wird ein Gespräch mit den Lehrenden des Studiengangs geführt.
4. Auch Studierende aus verschiedenen Studienabschnitten des Studiengangs und Vertreter der Studierenden werden von den Akkreditoren befragt.
5. Die Gutachter lassen sich durch das Institut oder den Fachbereich führen.
6. Schlussgespräch und möglicherweise erstes mündliches Feedback für den Studiengangsverantwortlichen und den Dekan.

Die Reakkreditierung ist ein einfacheres Verfahren, das ebenfalls von einem Antrag eingeleitet wird. Es kann von einer Evaluationsagentur oder einer Organisation durchgeführt werden, die durch die Agentur anerkannt wurde. Die Kosten für die Reakkreditierung können etwas, jedoch nicht erheblich, niedriger sein als die Kosten der Akkreditierung, was eine fortwährende finanzielle Zusatzbelastung des Hochschulhaushalts bedeutet. Ein Antrag für die Reakkreditierung muss folgende Angaben enthalten (vgl. Reuke 2005, S. 150):

- Beschreibung des aktuellen Curriculums und Erklärung möglicher Änderungen im Vergleich zur ersten Akkreditierung,
- eine Liste der Lehrenden in diesem Studiengang mit Kurzlebensläufen,
- den Beleg, dass mögliche Bedingungen aus der ersten Akkreditierung erfüllt wurden,
- Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse des Studienerfolgs der Studierenden, einschließlich ihres Erfolgs auf dem Arbeitsmarkt,
- Ergebnisse der Prüfungen, Abschlussarbeiten (Statistiken) und zusätzlich Beispiele von sehr guten und gerade noch bestandenen Abschlussarbeiten,
- Beantwortung zusätzlicher Fragen der Gutachter,
- bestehende Prüfungsordnungen,
- eine Übersichtstabelle der Module.

Das oben beschriebene Verfahren einer ersten Akkreditierung ist idealtypisch dargestellt und würde Gutachter erfordern, die sich mindestens einen ganzen Tag lang, wenn nicht länger, für einen Besuch vor Ort Zeit nehmen, um alle Gespräche mit den Zielgruppen führen zu können. In der Realität ist der Besuch vor Ort oftmals viel kürzer, z. B. einen halben Tag lang, so dass die Diskussionen nicht mit den einzelnen Gruppen, sondern mit mehreren Gruppen zusammen stattfinden. In der Regel finden lediglich die Gespräche mit dem Dekan und den Studierenden einzeln statt. Bei einer „Cluster“-Akkreditierung, d. h. einer Akkreditierung mehrerer Studiengänge innerhalb eines Fachbereichs im Rahmen eines Verfahrens, stehen den Gutachtern lediglich ein bis zwei Stunden Zeit pro Studiengang zur Verfügung.

#### 4 Besonderheiten des deutschen Akkreditierungssystems

Die Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung der Akkreditierung in Deutschland enthalten ein paar erwähnenswerte Besonderheiten, die die Tradition des deutschen Hochschulsystems widerspiegeln und einzigartig im Vergleich zu anderen Akkreditierungssystemen in Europa sind.

Obwohl die bisherige Unterscheidung in der Bezeichnung zwischen Diplomabschlüssen an Universitäten und an Fachhochschulen bei der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge nicht berücksichtigt wurde, führte man eine andere Art der Unterscheidung ein. In Akkreditierungsanträgen für Masterstudiengänge wird nun unterschieden, ob es sich um einen „eher forschungsorientierten“ oder „eher anwendungsorientierten“ Studiengang handelt. Diese Angabe wird während des Akkreditierungsverfahrens überprüft.

Man könnte nun annehmen, dass Universitäten eher forschungsorientierte Masterstudiengänge und Fachhochschulen eher anwendungsorientierte Masterstudiengänge anbieten. Diese Annahme trifft jedoch häufig nicht zu.<sup>1</sup> Auf dem Weg zur lang ersehnten Annäherung an Universitäten bieten viele Fachhochschulen forschungsorientierte Studiengänge an. Diese Entwicklung rief einen erheblichen Protest der Universitäten hervor. Die neun größten Technischen Universitäten gründeten daraufhin die sogenannte „TU 9 Gruppe“ und versuchen, sich über die Ablehnung des Bachelorabschlusses als sinnvollem berufsqualifizierenden Ingenieursabschluss von den Fachhochschulen zu distanzieren.

Von dieser Art der Differenzierung abgesehen, hat das deutsche Akkreditierungssystem eine zweite Art der Differenzierung eingeführt. Alle Masterstudiengänge müssen als „konsekutive“, „eigenständige“ oder „weiterbildende“ Studiengänge klassifiziert werden.

Konsekutive Masterstudiengänge sind solche, die auf einen Bachelorstudiengang im gleichen Fach folgen, sodass die Studierenden die Wahl haben, ihr Studium mit dem Bachelorabschluss abzuschließen oder direkt in den Masterstudiengang überzugehen. Bei der Entwicklung konsekutiver Masterstudiengänge wurde in der Vergangenheit häufig ein traditioneller Studiengang in zwei Hälften geteilt und mit ein paar zusätzlichen Inhalten und Qualifikationen versehen. Die erste Hälfte wurde als Bachelor- und die zweite Hälfte als Masterstudiengang bezeichnet.

Die zweite Kategorie der Masterstudiengänge, die ich – *Stefanie Schwarz und Don Westerheijden (2004)* folgend – als „eigenständige“ Studiengänge bezeichne, sind neu ent-

---

<sup>1</sup> Dies ist das Phänomen des „academic drift“, bei dem Fachhochschulen verstärkt wissenschaftliche und theoretisch orientierte Elemente in die Lehrpläne ihrer Bachelor- und Masterstudiengänge integrieren, um ihren Absolventen eine Fortsetzung ihres Studiums an einer Universität oder den Zugang zur Promotion zu ermöglichen. Universitäten hingegen beziehen stärker praktische und arbeitsmarktorientierte Fähigkeiten und Qualifikationen in ihre Lehrpläne ein, um den Nachweis zu erbringen, dass ihre Absolventen die für den Übergang in die Arbeitswelt erforderlichen Kompetenzen erworben haben. In der einschlägigen Literatur ist dies zum Teil als „vocationalisation“ bezeichnet worden.



wickelte Studiengänge, die nur selten auf fachlich genau passfähigen Bachelorstudiengängen aufbauen. Sie bieten häufig besondere Spezialisierungen an, die in einem Fach entstanden sind, oder ganz neue, interdisziplinäre Inhalte.

Die dritte Kategorie der Masterstudiengänge sind Weiterbildungsstudiengänge, die auf Studierende zielen, die bereits zwei Jahre oder länger im Beruf stehen und ihre Qualifikationen erweitern und aktualisieren wollen. Diese Studiengänge sind üblicherweise studiengebührenpflichtig und waren es auch schon vor der Einführung der allgemeinen Studiengebühren (für Bachelor- ebenso wie Masterstudiengänge), die vor kurzem politisch beschlossen wurden und in den meisten Bundesländern ab dem Sommer- oder Wintersemester 2007 erhoben werden.

## 5 Akkreditierungsstatistik

Den Akkreditierungsstatistiken von Juni 2007 zufolge (*Akkreditierungsstatistik 2007*) werden 12.111 Studiengänge an deutschen Hochschulen angeboten. Von diesen Studiengängen wurden insgesamt 6.722 (55,5%) in Bachelor- (3.996) und Masterstudiengänge (2.726) umgewandelt. Die Akkreditierungsstatistik unterscheidet allerdings nicht zwischen umgewandelten Studiengängen im engeren Sinne, d.h. der Umstellung bereits zuvor bestehender Studiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur und der Einrichtung gänzlich neuer Bachelor- und Masterstudiengänge, die zuvor nicht angeboten wurden. Bis Juni 2007 akkreditierten die Agenturen insgesamt 2.347 Studiengänge, von denen 1.229 Bachelorstudiengänge, 1.118 Masterstudiengänge waren.

Dieser Stand weist auf mindestens zwei Probleme hin, die im folgenden Abschnitt analysiert werden:

1. Seit 2004 hat die Reformdynamik in einem Maße zugenommen, mit dem die Agenturen nicht Schritt halten konnten. Die Akkreditierung ist momentan ein ernstes Hemmnis für die Implementation der Reform im Hinblick auf die Veränderungen in der Studien- und Abschlussstruktur.
2. Knapp zwei Drittel der neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge werden ohne eine ordnungsgemäße Akkreditierung begonnen. Dies kann zu studentischen Beschwerden und rechtlichen Problemen führen.

## 6 Probleme der Akkreditierungsverfahren und ihrer Durchführung

Bei der Implementation des Akkreditierungssystems in Deutschland sind eine Reihe von Problemen sehr offensichtlich (vgl. *Teichler 2006; Schade 2004*).

Das erste Problem besteht in der Tatsache, dass die Akkreditierung deutlich hinter dem Tempo der derzeitigen Reformdynamik zurückbleibt. Viele neue Studiengänge werden entwickelt und ohne Akkreditierung begonnen. Schon das Antragsverfahren für die Akkreditierung bereitet den Studiengangsverantwortlichen einen gewaltigen Arbeitsaufwand, z. B. muss das Dossier Statistiken enthalten, die häufig nicht leicht verfügbar sind, und dazugehörige Beschreibungen und Argumente führen leicht zu Berichten, die 40 Seiten und mehr umfassen. Der Besuch der Gutachter, die Diskussion des Berichts und der Empfehlungen sowie die mögliche Erfüllung der Bedingungen für die Akkreditierung verbrauchen wertvolle Zeit der Lehrenden und Forschenden.

Zweitens haben die Akkreditierungsagenturen immer öfter Schwierigkeiten, geeignete Gutachter zu finden. Antragsteller können zwar fachspezifische Gutachter für die Akkreditierung ihres Studiengangs vorschlagen; ob diese jedoch tatsächlich auch bereit sind, sich für die Aufgabe Zeit zu nehmen, ist eine ganz andere Frage. Am Anfang haben viele renommierte Professoren die Anfrage einer Akkreditierungsagentur, als Gutachter tätig zu werden, aus Neugierde angenommen. Doch viele übernehmen diese Aufgabe nicht mehr, da der Prozess sehr zeitaufwändig ist und es kein Honorar dafür gibt. Dies hat zur Konsequenz, dass die Akkreditierungsagenturen – zumindest in manchen Fächern – verzweifelt nach fachspezifischen Experten suchen, die die Begutachtung übernehmen können und wollen. Es passiert immer öfter, dass Antragsteller mit Gutachtern konfrontiert werden, die sie nicht als ihre „Peers“ betrachten. Es kommt z. B. vor, dass ein neu eingeführter oder neu gestalteter Studiengang an einer renommierten Universität von Gutachtern aus dem Fachhochschulsektor begutachtet wird, die dann damit beginnen vorzuschreiben, wie ein guter Studiengang gestaltet werden sollte. Dies löst nicht nur Empörung aus, sondern führt in ersten Fällen auch schon dazu, dass Universitäten sich weigern, eine Akkreditierung durchführen zu lassen, zumal insbesondere auch die Kosten der Akkreditierung von den Hochschulen selbst getragen werden müssen.

Drittens kann beobachtet werden, dass die Akkreditierungsagenturen in ihrer Beurteilung unabhängig sind, während der Akkreditierungsrat es nicht ist. Dem Akkreditierungsrat ist es nicht erlaubt, über strukturelle Leitlinien und Regelungen sowie über die Beurteilung von Studiengängen ohne die Zustimmung der staatlichen Vertreter zu entscheiden. Ser-

rano-Velarde formuliert, „the history of accreditation (in Germany) is to be read as a constant fight for organisational independence against regulative attempts on behalf of the federal states“ (Serrano-Velarde 2006, S. 9). Der Akkreditierungsrat wird in mehrfacher Hinsicht von der Politik der deutschen Kultusministerkonferenz dominiert. Die KMK ist für die Bildungspolitik und -planung in Deutschland zuständig und sie ist der wichtigste Geldgeber des Akkreditierungsrats. Außerdem ist das Steuerungskomitee des Akkreditierungsrats zu mehr als der Hälfte mit Vertretern der KMK besetzt. Der Rat ist angehalten, die Beschlüsse der KMK aufzugreifen und sie in rechtlich bindende Rahmenrichtlinien für die Arbeit der Akkreditierungsagenturen einzuarbeiten. Die Agenturen selbst kämpfen ständig um ihre Unabhängigkeit, was dazu führt, dass sich der Akkreditierungsrat in der unbequemen Position zwischen dem relativ mächtigen politischen Akteur KMK und den relativ unabhängigen, sich inzwischen marktförmig positionierenden Akkreditierungsagenturen befindet (vgl. a. a. O.). Die Akkreditierungsagenturen sind eigentlich gemeinnützige Organisationen, und der Preis, den sie für die Akkreditierung erheben, deckt im Wesentlichen die entstehenden Kosten, doch die Agenturen konkurrieren untereinander um Kunden. Dies betrifft auch regional orientierte Agenturen, die ihre Kunden hauptsächlich in zwei oder drei Bundesländern rekrutieren, aber fachlich nicht gebunden sind.

Das vierte Problem ist eine Folge des dritten: Die Akkreditierung in Deutschland ersetzt die staatliche Genehmigung der Lehrpläne nicht völlig. Obwohl die Bundesländer und das Bundesministerium durch ihre Entscheidung, ein Akkreditierungssystem einzuführen, die enge staatliche Kontrolle in diesem Bereich reduziert haben, besteht eine doppelte Struktur von Akkreditierung und staatlicher Genehmigung von Studiengängen teilweise fort. Insgesamt kann beobachtet werden, dass zurzeit eine Vielzahl von Qualitätsbewertungsverfahren in Deutschland entsteht (Akkreditierung, staatliche Genehmigung von Studiengängen, externe und interne Evaluationen). Diese Verfahren tendieren zu gewissen Überschneidungen und machen damit das ganze Qualitätsbewertungssystem im deutschen Hochschulwesen übermäßig komplex und senden in manchen Fällen sogar widersprüchliche Signale aus (vgl. Teichler 2003 und 2006; Schade 2004 und 2005). Schade (2004) betont insbesondere den Aspekt, dass es keine nationale Institution gibt, die Evaluationsaktivitäten in Lehre und Lernen koordiniert, und dass es keine Verbindung zwischen den dezentralisierten Evaluationsaktivitäten und Akkreditierungen gibt (a. a. O., S. 191). Die „Superkomplexität“ (Teichler 2003) des entstehenden Qualitätsbewertungssystems im deutschen Hochschulsystem ist für die beteiligten Fachbereiche und Institute nicht nur beschwerlich, sondern auch unwirtschaftlich – die Erfassung der Daten und die Erstellung der Berichte müssen je nach Anlass unterschiedlichen Logiken folgen und sie müssen jeweils neu zusammengestellt werden. Der Zeit- und Kostenfaktor wird bald zu

hoch für die Hochschulen werden. *Schade (2004, S. 191)* weist darauf hin, dass „if the strict division of evaluation and accreditation were to be maintained, there would additionally be a danger that the quality assurance system could disintegrate into two parts: one for comparability and the other one for quality improvement“. Mittelfristig sollte in Deutschland daher ein integriertes System der Qualitätsbewertung im Hochschulwesen eingeführt werden (*a. a. O., S. 193*).

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, ist ein fünftes Problem dadurch entstanden, dass die Akkreditierung hinter der Schaffung neuer Studiengänge zurückbleibt und viele Studiengänge ohne Akkreditierung begonnen werden. Es gibt mittlerweile erste Fälle von Studiengängen, die begonnen wurden und bei denen sich im Akkreditierungsprozess eine Ablehnung abzeichnet. Um nicht die Zeit (und möglicherweise das Geld) der Studierenden verschwendet zu haben, wurde die Akkreditierung auf halbem Wege abgebrochen, neue Diskussionen begonnen und, bevor es zu einer definitiven Ablehnung seitens der Gutachter und der verantwortlichen Kommission in der Akkreditierungsagentur kommen konnte, eine Reihe von Bedingungen formuliert, die von der Universität und den Studiengangsverantwortlichen erfüllt werden mussten, bevor ein neues Akkreditierungsverfahren angesetzt werden konnte, in dem der Studiengang akzeptiert wurde. Dies zeigt, dass Studiengänge, die ohne Akkreditierung beginnen, auch Gefahr laufen von Studierenden verklagt zu werden. Die ganze Situation hinsichtlich einer möglichen Ablehnung der Akkreditierung ist rechtlich noch nicht geklärt.

Sechstens wird mit der zunehmenden Einführung von Zulassungsbeschränkungen für Masterstudiengänge versucht, die Zahl der Studierenden zu regulieren, da es einen weit verbreiteten Konsens gibt, dass ein deutlich kleinerer Anteil der Studierenden zur Masterstufe zugelassen werden soll als bisher in den regulären Diplom- oder Magisterstudiengängen an Universitäten studiert haben. Diese Entwicklung wird die Zahl der bis zum Masterabschluss qualifizierten Absolventen in Deutschland tendenziell reduzieren und konstituiert somit einen gewissen Widerspruch zu internationalen Entwicklungen, die von einer weiteren Steigerung von Hochschulabsolventenzahlen (auf beiden Stufen) bis deutlich über 50 Prozent eines Altersjahrgangs ausgehen. Die Gefahr besteht, dass Deutschland noch weiter hinter den OECD-Durchschnitt des Anteils von Hochschulabsolventen zurückfällt, als dies bisher schon der Fall ist.

Das siebte Problem im Implementationsprozess hängt mit den Kosten des Verfahrens zusammen (vgl. auch Abschnitt 7). Die Hochschulen müssen die Kosten der Akkreditierung selbst tragen. Es gibt dafür keine staatlichen Zuschüsse. Dies hat zur Einführung kosten-

senkender Maßnahmen an Hochschulen geführt. Die bevorzugte Variante in dieser Hinsicht ist die sogenannte „Cluster-Akkreditierung“. Dabei werden nicht mehr nur einzelne Studiengänge akkreditiert, sondern alle Studiengänge eines Fachbereichs werden im Rahmen eines Verfahrens akkreditiert. In solchen Fällen, in denen ein Fachbereich sich dazu entscheidet, alle existierenden Studiengänge auf einmal auf die neue Bachelor- und Masterstruktur umzustellen, müssen mehrere neue Studiengänge akkreditiert werden. Es wird dann ein Antrag vorbereitet und an eine ausgewählte Akkreditierungsagentur übermittelt, mit der Bitte, das Verfahren so zu organisieren, dass alle Studiengänge zur gleichen Zeit, vorzugsweise auch im Rahmen einer Begutachtung, akkreditiert werden. Die Gruppe der Gutachter muss dann lediglich etwas größer sein und Experten der jeweiligen Fächer einschließen, in denen Studiengänge akkreditiert werden sollen. In einem solchen Fall versucht die Hochschule eine Reduzierung des Preises pro Studiengangsakkreditierung auszuhandeln, womit sie in der Regel Erfolg hat; es gibt sozusagen einen „Mengenrabatt“. Das Problem bei einer solchen Akkreditierung ist, dass die Begutachtung und insbesondere der Besuch vor Ort und damit die Zeit für den einzelnen Studiengang verkürzt werden, da die Akkreditierung verschiedener Studiengänge im Rahmen einer „Cluster-Akkreditierung“ nicht viel länger dauern oder intensiver sein wird als die Akkreditierung eines einzelnen Studiengangs. Die Akkreditierung verschiedener Studiengänge innerhalb eines Verfahrens fällt daher etwas oberflächlicher aus als die Akkreditierung eines einzelnen Studiengangs.

Derzeit wird im deutschen Akkreditierungssystem intensiv über eine Weiterentwicklung der Studiengangsakkreditierung – auch Programmakkreditierung genannt – zur Prozessakkreditierung diskutiert. Damit hofft man, einige der genannten Probleme bei der Durchführung aus dem Weg zu räumen. Die Prozessakkreditierung betrachtet die Prozessqualität in Lehre und Studium an einer Hochschule in mehrfacher Hinsicht:

1. Gibt es ein internes System der Qualitätsentwicklung?
2. Finden regelmäßige und systematische Qualitätskontrollen statt, die eine Weiterentwicklung der Qualität nach sich ziehen?
3. Wird das System der Qualitätsentwicklung als institutionelles Steuerungsinstrument genutzt?
4. Ist das System sowohl dauerhaft als auch flexibel angelegt?

Außerdem wird vorgeschlagen, die Akkreditierung des institutionellen Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystems mit einer stichprobenartigen Studiengangsakkreditierung zu ergänzen (vgl. Hofmann 2006).

## 7 Wer trägt die Kosten der Akkreditierung?

Wie bereits erwähnt, müssen die Kosten für die Akkreditierung der neuen Studiengänge von den Hochschulen selbst getragen werden. In einem Land, in dem gerade erst Studiengebühren bzw. Studienbeiträge eingeführt und die Hochschulen immer noch überwiegend vom Staat finanziert werden, bilden die Akkreditierungskosten eine schwere Last für das Institutionsbudget. Da die Hochschulen seit einigen Jahren einen kontinuierlichen Rückgang der staatlichen Finanzierung erfahren, sehen sie sich in einer dauerhaften finanziellen Krise. Es gibt keinen Überblick darüber, wie hoch die Akkreditierungskosten für die Hochschulen tatsächlich sind.

Abhängig vom Fachgebiet, kostet die Akkreditierung eines einzelnen Studiengangs die Hochschule zwischen 8.000 und 15.000 Euro. Die Preise pro Studiengang sind im Rahmen einer „Cluster-Akkreditierung“ etwas niedriger. Bei dieser Form der Akkreditierung werden, wie oben beschrieben, die Preise zwischen der Hochschule und der Akkreditierungsagentur ausgehandelt. Da die Institutionen die Freiheit haben, zwischen verschiedenen Agenturen zu wählen, gibt es einen Spielraum für Wettbewerb und Verhandlungen. Es sollte jedoch auch berücksichtigt werden, dass eine mittelgroße deutsche Universität (zwischen 15.000 und 30.000 Studierenden) zwischen 60 und 100 verschiedene Studiengänge anbietet. Da die traditionellen Studiengänge auf der Masterebene enden, wird die Mehrheit dieser Studiengänge nun in einen Bachelor- und einen Masterstudiengang und häufig einen zusätzlichen „eigenständigen“ Masterstudiengang umgewandelt. Die Umstellung aller Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur kann einer mittelgroßen Universität daher leicht Kosten von einer Millionen Euro oder mehr verursachen. Die grobe Schätzung eines Präsidenten einer mittelgroßen deutschen Universität ging dahin, dass die Akkreditierungskosten ungefähr zehn Prozent des Gesamtbudgets seiner Hochschule ausmachen.

In der Mehrheit der deutschen Bundesländer, die Zielvereinbarungen zwischen dem verantwortlichen Ministerium und den einzelnen Hochschulen getroffen haben, gehört die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zu den Leistungsindikatoren. Doch in der Regel erhalten Hochschulen keine zusätzlichen Mittel, wie z. B. einen Anreiz, sondern stimmen den Veränderungen in der Form einer Selbstverpflichtung zu. In einem solchen Vertrag wird neben anderen Dingen festgelegt, dass die jeweilige Hochschule alle oder eine ausgehandelte Anzahl ihrer bestehenden Studiengänge innerhalb eines festgelegten Zeitraums in die Bachelor- und Masterstruktur umwandelt. Im Allgemeinen

findet die Einführung der neuen Abschlusstruktur schrittweise statt, so dass die Kosten in einem Jahr nicht zu hoch werden.

Im Jahr 2000 wurde dem Wissenschaftsrat von den deutschen Bundesländern und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung die Aufgabe übertragen, private Hochschulen in das Akkreditierungssystem einzubinden. Unter den 333 deutschen Hochschulen befinden sich derzeit 97 nicht-staatliche Hochschulen: 53 private Hochschulen und 44 Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft. Der Anteil der Studierenden, die an einer privaten oder kirchlichen Institution studieren, beträgt im Verhältnis zu allen Studierenden lediglich 3,3 Prozent. Im Gegensatz zur Akkreditierung von Studiengängen im öffentlichen Sektor hat man sich für den privaten Sektor zu einer institutionellen Akkreditierung entschieden. Die institutionelle Akkreditierung folgt einem anderen Verfahren als die Studiengangskakkreditierung. Die institutionelle Akkreditierung beruht auf dem Prinzip, dass nicht einzelne Studiengänge bewertet werden, sondern der Kern der Bewertung bezieht sich auf die Frage, ob die betreffende Hochschuleinrichtung in der Lage ist, ihre Forschung und Lehre nach anerkannten wissenschaftlichen Maßstäben zu gestalten und ein eigenes System der Qualitätskontrolle besitzt (vgl. *Wissenschaftsrat 2007*). Wenn diese Fragen im Verlauf des Verfahrens positiv beantwortet werden können, ist es der Institution möglich, jeden beliebigen Studiengang anzubieten. Die institutionelle Akkreditierung würde sicher die derzeitige Komplexität des Systems der Qualitätssicherung und seiner Verfahren reduzieren. Dies würde aber ebenfalls eine Veränderung der Form zusätzlicher staatlicher Genehmigung von Studiengängen und der starken Verbindungen zur staatlichen Bildungsplanung erfordern. Der Vorteil einer institutionellen Akkreditierung besteht darin, dass die Kosten deutlich niedriger sind als für die Studiengangskakkreditierung. Der Wissenschaftsrat gibt als Preis für eine institutionelle Akkreditierung zwischen 18.000 und 28.000 Euro an.

## 8 Abschließende Überlegungen: Akkreditierung im europäischen Kontext

Die deutsche Akkreditierungspolitik ist ein bedeutender Versuch, die Qualität von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen zu sichern. Mit dieser Politik werden dem Hochschulsystem jedoch hohe Transaktionskosten aufgebürdet. Dies liegt weniger daran, dass der Politiktransfer „erzungen“ und die Akkreditierung gegen den Willen der Hochschulen eingeführt worden wären; im Gegenteil: Die deutsche Rektorenkonferenz war ein einflussreicher Akteur bei der Einführung des Akkreditierungsrats. Die Transaktionskosten sind vielmehr dadurch entstanden, dass das ganze System der Qualitätssicherung im Hochschulwesen, in dem die Akkreditierung nur ein Element – wenn auch ein sehr wich-

tiges – von mehreren ist, dezentralisiert wurde und seine verschiedenen Elemente nicht richtig verknüpft sind. Die deutschen Länder können das Akkreditierungsgeschäft durch ihre Mitgliedschaft in den Agenturen beeinflussen. Der Akkreditierungssektor selbst ist eher inkrementell organisiert und nicht sehr kohärent. Außerdem ist die Akkreditierung kaum in andere Qualitätsbewertungs- und -sicherungsaktivitäten integriert. Dies führt zu einer geringen Transparenz, möglicherweise auch zu einer geringeren Anerkennung in Deutschland und zu einer Fragmentierung des Qualitätssicherungssystems, wodurch wiederum mehr Kontrolle, Audit und Rechenschaft erforderlich werden.

Die Transaktionskosten auf der Europäischen Ebene sind ebenfalls hoch. Erstens ist die Akkreditierung und Evaluation, wie *Serrano-Velarde (2006)* zutreffend herausstellt, ein im Entstehen befindlicher Markt, in dem relativ viel Geld verdient werden kann und zugleich ein Markt, auf dem ein internationaler (oder europäischer) Wettbewerb der Agenturen stattfindet. Zweitens machte *Van Damme (1999)* in seinem Bericht im Auftrag der Europäischen Vereinigung der Universitätspräsidenten bereits 1999 darauf aufmerksam, dass dieser Markt offen für Betrug und die Arbeit von Agenturen zweifelhafter Qualität sein könnten. ENQA hat daraufhin die Erstellung einer europäischen Liste anerkannter Akkreditierungsagenturen vorgeschlagen, denen es erlaubt sein sollte, in allen Unterzeichnerstaaten tätig zu werden (*vgl. ENQA 2005*). Dieser Vorschlag wurde von den Ministern der Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 abgelehnt, da sie die Autorität und Kontrolle im Bereich der Hochschulqualitätsbewertung und -sicherung in ihren Ländern behalten und nicht an eine supra-nationale Agentur abgeben wollten (*vgl. Serrano-Velarde 2006*). Daher, und drittens, haben wir auf der europäischen Ebene unterschiedliche Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme, eine Situation, die einer erhöhten Transparenz, Mobilität und Anerkennung nicht zuträglich ist.

Die solchermaßen beschriebene Konstellation sowie die Tatsache, dass es keine übergreifenden Konventionen auf der europäischen Ebene gibt, haben weitere Folgen für die Policy Implementation: nationale Akkreditierungsmärkte werden dazu tendieren „closed shops“ zu werden, und nationale Regierungen bestimmen die Regeln des Spiels. Auch dort, wo eine internationale Akkreditierung möglich ist – und es gibt einige grenzüberschreitende Vereinbarungen – kann eine Akkreditierung durch eine ausländische Agentur entweder nur zusätzlich zu einer nationalen Akkreditierung durchgeführt werden, wofür, unter anderem wegen der zusätzlichen Kosten, kaum Anreize bestehen, oder eine ausländische Agentur muss die Anerkennung der nationalen Regierungen derjenigen Länder beantragen (in Deutschland wäre es die Anerkennung des nationalen Akkreditierungsrats), in denen sie tätig werden will, und dann das Spiel nach den nationalen Regeln spielen.



Derzeit scheint jedoch die Schaffung eines europäischen Marktes für Qualitätssicherung und Akkreditierung, der auch Elemente eines europäischen Verbraucherschutzes enthielte, außer Reichweite zu sein (*Serrano-Velarde 2006*). Ob dies die Vollendung des europäischen Hochschulraums verhindert, bleibt eine offene Frage.

Abschließend sollte an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass die Auswirkungen der deutschen Exzellenzinitiative und ihre Betonung der vertikalen Differenzierung des Universitätssektors in mehrfacher Hinsicht zu Veränderungen führen werden, die das Akkreditierungssystem letztlich berücksichtigen muss. Diese Veränderungen betreffen insbesondere eine strengere Auswahl aller Bewerberinnen und Bewerber für Studienplätze an den Universitäten, die zu den Gewinnern der Exzellenzinitiative gehören. Sie werden nur die besten und vielversprechendsten Bewerber auswählen. Die anderen Universitäten werden nach und nach mit einem lokalen Numerus clausus reagieren, um ihre Reputation nicht zu gefährden. Diese Tendenz kann möglicherweise auch zu Veränderungen hinsichtlich der Anerkennung anderswo erworbener Qualifikationen und Prüfungsleistungen führen. Wird es Studierenden einer regionalen Universität möglich sein, in den „Elitesektor“ zu wechseln, um ihr Studium im Falle eines Ortswechsels fortzusetzen? Werden Studierende mit einem Masterabschluss von einer Fachhochschule in Doktorandenprogramme bzw. Graduiertenschulen einer Universität zugelassen, die im Rahmen der Exzellenzinitiative gefördert werden? Derzeit ist noch unklar, ob diese Veränderungen auch zu einer Differenzierung der Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren führen werden und ob Mobilität innerhalb Deutschlands schwieriger wird als innerhalb Europas.

#### **Anmerkung der Autorin:**

Ich danke Kathia Serrano-Velarde dafür, dass sie mir ihren (bisher unveröffentlichten) Artikel zur Verfügung gestellt hat und damit nicht nur mit zusätzlichen Informationen, sondern auch mit Ideen und Perspektiven mitgewirkt hat, die in diese Analyse eingeflossen sind. Alle möglichen Fehler und Fehlinterpretationen sind die der Autorin. Ich danke außerdem Mareen Hechler für ihre Unterstützung bei der Übersetzung und Überarbeitung des ursprünglich in einer englischsprachigen Langfassung im Internet publizierten Aufsatzes (URL: <http://www.unc.edu/ppaq/docs/GermanAccreditation.pdf>).

## Literatur

*Akkreditierungsstatistik (2007): Gesamtbericht Juni 2007*

URL: [http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/akkr/akkr\\_stat\\_a.htm](http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/akkr/akkr_stat_a.htm)  
(Zugriff: 3. Juni 2007)

*Bologna Erklärung (1999): Bologna Erklärung vom 19. Juni 1999. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister.*

URL: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Bologna_declaration.pdf)  
(Zugriff: 4. Juni 2006)

*ENQA (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki*

URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf)  
(Zugriff: 4. Juni 2006)

*Hofmann, Stefanie (2006): Für Prozessqualität in Lehre und Studium: die Prozessakkreditierung. evaNet Positionen 02/2006*

URL: <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/hofmann.pdf>  
(Zugriff: 3. Juni 2007)

*Kehm, Barbara M. (2005): Akkreditierungsagenturen in Deutschland. In: Bretschneider, Falk; Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld, S. 131–144*

*Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Entscheidung über die zukünftige Entwicklung der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulwesen. Bonn, 1. März 2002*

URL: [http://www.akkreditierungsrat.de/KMK\\_Qualitätssicherung.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitätssicherung.pdf)  
(Zugriff: 3. Juni 2006)

*Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. Mai 2002 i.d.F.v. 5. Februar 2004. In: HRK (Hrsg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, S. 159–160*

*Reuke, Hermann (2005): Das Akkreditierungsverfahren. In: Bretschneider, Falk; Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld, S. 145–150*

*Schade, Angelika (2004): Shift of Paradigm in Quality Assurance in Germany: More Autonomy but Multiple Quality Assessment. In: Schwarz, Stefanie; Westerheijden, Don (Hrsg.): Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Dordrecht, Boston, London, S. 175–196*

*Schade, Angelika (2005):* Der Akkreditierungsrat. In: Bretschneider, Falk; Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld, S. 125–130

*Schwarz, Stefanie; Westerheijden, Don (Hrsg.) (2004):* Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Dordrecht, Boston, London

*Serrano-Velarde, Kathia (2006):* The Politics of Quality Assurance. Paper presented at the third EUREDOS Conference, 16–18 June 2006 in Kassel. (Unveröffentlichtes Manuskript)

*Sorbonne Erklärung (1998):* Sorbonne Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems.

URL: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf)  
(Zugriff: 8. Juni 2006)

*Teichler, Ulrich (2003):* Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland. In: Mayer, Evelies; Daniel, Hans-Dieter; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Die neue Verantwortung der Hochschulen. Bonn, S. 213–215

*Teichler, Ulrich (2006):* Akkreditierung in Europa. In: Simonis, Georg; Walter, Thomas (Hrsg.): yyy LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden, S. 131–151

*Van Damme, Dirk (1999):* Internationalisation in Quality Assurance – Towards Worldwide Accreditation? Report commissioned for the IAUP XIIth Triennial Conference in Brussels, 11–14 July 1999. URL: <http://www.ia-up.org/> (Zugriff: 8. Juni 2006)

*Wissenschaftsrat (2007):* Arbeitsprogramm.

URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/Arbeitsprogramm/arbeitsprogramm.html>  
(Zugriff: 3. Juni 2007)

**Anschrift der Verfasserin:**

Prof. Dr. Barbara M. Kehm

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel)

Mönchebergstr. 17

34109 Kassel

E-Mail: [kehm@incher.uni-kassel.de](mailto:kehm@incher.uni-kassel.de)

## Welche Chancen haben Nachwuchswissenschaftlerinnen an sächsischen Hochschulen?

René Krempkow, Katrin Pittius

Seit einiger Zeit wird in Fachmedien intensiv über die Chancen von Frauen an Universitäten berichtet. Bislang gibt es jedoch nur relativ allgemeine vergleichende Aussagen auf Bundes- und Länderebene oder detaillierte Analysen einzelner Hochschulen. Der vorliegende Beitrag nimmt eine flächendeckende, vergleichende Untersuchung der Gleichstellung an sächsischen Hochschulen vor. Die Untersuchung differenziert nach einzelnen Disziplinen und verwendet verschiedene Indikatoren zu (Selbst-)Selektionsprozessen bei Nachwuchswissenschaftlerinnen. Auch unter gleichen rechtlichen Rahmenbedingungen und Fächerkulturen finden sich deutliche Unterschiede, die Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation liefern.

### 1 Einleitung

„Die Verwirklichung der Gleichstellung von Frauen und Männern hat Verfassungsrang. Insbesondere zur Gewinnung und Förderung junger Wissenschaftlerinnen ist die Erhebung entsprechenden Datenmaterials notwendig.“ So heißt es in der Begründung zu einem der letzten Entwürfe des Sächsischen Hochschulgesetzes (§ 9 Abs. 1 S. 9, Stand 20.12.2005). Auch in der Exzellenzinitiative des Bundes spielen Gleichstellungsaspekte eine wichtige Rolle. Ebenso haben führende Vertreter von Wissenschaftsorganisationen dringenden Handlungsbedarf angemeldet, so z.B. der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Matthias Kleiner und der (damalige) Vorsitzende der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Klaus Landfried (vgl. Möller 2003, S. 95). Dass nur 13% der Professuren<sup>1</sup> mit Frauen besetzt sind, unter den C4-Professuren sogar nur 8%, sei im internationalen Vergleich geradezu peinlich. Solche Ressourcenverschwendung könne sich nicht leisten, wer an die Spitze wolle, hieß es (vgl. von Thadden 2006). Auch die EU-Kommission monierte kürzlich die „massive Benachteiligung“ von Frauen und dringt nun auf Konsequenzen

<sup>1</sup> Formulierungen z.B. mit Schrägstrichen zur Darstellung der beiden Geschlechter sind nach den Redaktionsrichtlinien der Beiträge zur Hochschulforschung zu vermeiden. Daher werden hier wegen der besseren Lesbarkeit im Allgemeinen geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Wo es sich nicht umgehen ließ, wird nur die männliche Form verwendet. Sofern sich nicht explizit oder logisch eindeutig eine Geltung nur für Männer ergibt, beziehen sich männliche Sammelbezeichnungen auf Personen beider Geschlechter.

zen (vgl. Drewes 2006). Der Wissenschaftsrat startete Ende 2006 eine „Offensive für mehr Chancengleichheit“. Dabei wird Gleichstellung bzw. das umfassendere Konzept des Gender Mainstreaming in Deutschland inzwischen durchaus als Qualitätsdimension aufgefasst (vgl. Burkhardt/König 2006, S. 19). Dies wurde auch von der damaligen Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) (vgl. Erdsiek-Rave 2006, S. 3) und Vertretern der sächsischen Hochschulpolitik formuliert, so z. B. in der Entwicklungsvereinbarung zwischen Sächsischem Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) und der Technischen Universität (TU) Dresden bis zum Jahre 2010.

Zwar bekennt man sich im Hochschulbereich mittlerweile öffentlich zur Geschlechtergerechtigkeit. Die Praxis bleibt jedoch deutlich hinter diesem Bekenntnis zurück, konstatieren z. B. Burkhardt/König (2006, S. 13). In welchem Ausmaß dies auf die einzelnen fachlichen Einheiten an den jeweiligen Hochschulen zutrifft, wurde bisher aber kaum systematisch und flächendeckend untersucht.

Bisherige Studien beschränkten sich oft darauf, den Frauenanteil in den jeweiligen Fächern und Statusgruppen darzustellen. Im Gegensatz dazu, werden wir in unseren Auswertungen die geschlechtsspezifische Selektivität in einzelnen fachlichen Einheiten abbilden. Dies ist nur möglich, wenn über den „status quo“ des jeweiligen Frauenanteils hinaus dessen längerfristige Entwicklung erfasst wird. Denn auch bei gleichen Frauenanteilen von z. B. 25% bei Promovierten in ein und demselben Fach hat es unterschiedliche Bedeutung, ob in diesem Fach 40% der ehemaligen Studierenden Frauen waren oder nur 10%. Erst durch den Vergleich der Frauenanteile zu verschiedenen Zeitpunkten (analog einem Quasi-Längsschnittdesign) kann festgestellt werden, wo soziale Mechanismen dazu führen, dass Geschlechtergerechtigkeit nicht verwirklicht wird.

## Das Konzept des Gender Mainstreaming an Hochschulen

Gender Mainstreaming (GM) fordert den Dialog der Geschlechter, indem Frauen und Männer wechselseitig in allen gesellschaftlichen Bereichen für die Thematik Geschlecht sensibilisiert werden sollen. Es geht dabei um die Gleichstellung beider Geschlechter gleichermaßen und nicht darum, nur ein Geschlecht zu fördern (vgl. Erhardt 2003, S. 13).<sup>2</sup>

Folglich hebt das Konzept GM den traditionellen Ansatz der Frauenförderung nicht auf, sondern ergänzt und erweitert dessen politischen Anspruch (vgl. Baaken/Plöger 2002, S. 129). Gender Mainstreaming beschränkt sich auf dem Weg zur Chancengleichheit nicht auf Sondermaßnahmen für Frauen, sondern fordert einen ganzheitlichen Blick auf die Thematik Geschlecht und Gleichstellung. Dies kann auch bedeuten, Maßnahmen zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation von Männern zu untersuchen und durchzuführen.<sup>3</sup>

Den in den folgenden Abschnitten dargelegten Zahlen kann bereits an dieser Stelle vorweggenommen werden: „Allgemein gilt: Je höher die Position in der akademischen Hierarchie, desto geringer der Frauenanteil“ (Höppel 2003, S. 292). Die Realität zeigt, dass formulierte Zielvorgaben zur Verbesserung des Frauenanteils in der Wissenschaft „nur selten mit Nachdruck verfolgt“, sondern „eher als eine Art ‚freiwillige Selbstverpflichtung‘ ohne Verbindlichkeit betrachtet“ werden (a. a. O., S. 299). Bei der Struktur- und Entwicklungsplanung sind viele Hochschulen „häufig nicht bereit, ihre Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte zu beteiligen“ (a. a. O., S. 302). Realität ist aber auch, dass Frauen in der Wissenschaft zum Teil deshalb unterrepräsentiert sind, weil sie eine wissenschaftliche Laufbahn von sich aus ablehnen: schlechte strukturelle Voraussetzungen hinsichtlich

---

<sup>2</sup> Die Autoren lehnen die Gleichsetzung der Begriffe „Gender Mainstreaming“ und „Gleichstellung“ ab: Mit Gleichstellung wird häufig noch die Gleichstellung – wenn nicht sogar Gleichmachung – der Frauen gegenüber den Männern suggeriert. Im GM-Ansatz jedoch wird Gleichstellung nicht ausschließlich als Frauenförderung, sondern als die Gleichstellung beider Geschlechter beschrieben. Insofern erachten wir den Begriff Geschlechterdemokratie als angemessenere Übersetzung des englischen Begriffs Gender Mainstreaming.

<sup>3</sup> Wir betonen in diesem Kontext, dass Maßnahmen zur Förderung der weiblichen Studierenden und Mitarbeiter nicht gänzlich abgeschafft werden sollen, sondern die bisherige Frauenförderung unbedingt ergänzt werden muss durch eine veränderte Sichtweise von Gleichstellungspolitik und die Einbeziehung der Männer als Akteure und Teilhabende an gleichstellungspolitischen Maßnahmen. So werden seit einiger Zeit höhere Anteile von Männern an den Grundschullehrern gefordert, da die Grundschulen inzwischen fast zur „männerfreien Zone“ wurden.

Gleichstellung, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, beruflicher Perspektiven etc. lassen die Hochschule zu einem unattraktiven Arbeitsplatz für Frauen werden.

Gleichstellungspolitik (und ihr Gelingen) ist Aufgabe der Hochschule. Die Verantwortung dafür liegt bei hierzu delegierten oder gewählten Personen, deren Aufgabe die Planung und Umsetzung struktureller Veränderungen an der Universität ist (vgl. *Smykalla 2000, S. 274*). Daher erfolgt die Analyse hier vor allem auf der Hochschulebene und weniger auf der Bundeslandebene.<sup>4</sup>

Voraussetzung für eine Implementierung von GM ist „neben dem klaren politischen Willen, dass die Verantwortung für die Anwendung von GM zunächst im Rektorat der Hochschule angesiedelt werden muss“ (*Baaken/Plöger 2002, S. 130*). Als Top-Down-Prozess beginnt GM in der Führungsebene einer Institution (und eben auch der Hochschule), welche auch die finanziellen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zur Umsetzung zur Verfügung stellt. Um GM umzusetzen, müssen alle Akteure Bereitschaft, Information, Kooperation und Know-how mitbringen (vgl. *a. a. O.*). Darüber hinaus hängt eine erfolgreiche Gleichstellungspolitik stark von der Diskussions- und Kooperationskultur der Hochschule ab (vgl. *a. a. O., S. 135*).<sup>5</sup>

Das idealtypische Vorgehen zur Verankerung von GM in Institutionen beginnt zunächst mit einer Gender-Analyse (Erhebung des Ist-Zustands in Form geschlechtsspezifischer Statistiken zu geschlechtsrelevanten Fragen). Dieser folgt als zweiter Schritt die Analyse der Problemfelder und der Situation der Betroffenen. Daran anschließend werden der Soll-Zustand definiert und die gleichstellungspolitischen Ziele abgeleitet. Im nächsten Schritt geht es dann darum, Maßnahmen, Optionen und Handlungsstrategien zu entwickeln. Schließlich wird die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen anvisiert. Erfolgskontrolle, Monitoring und Evaluation bilden den Abschluss der Implementierung (vgl. *Erhardt 2003, S. 20 f.*).

---

<sup>4</sup> Geschlechterdemokratie an der Hochschule (und allen anderen Institutionen) ist im Sinne des GM als Querschnittsaufgabe zu verstehen. Das GM-Konzept beinhaltet Handlungsstrategien zur Optimierung der Organisations- und Personalentwicklung an der Hochschule. Die praktische Umsetzung bezieht sich somit nicht allein auf den wissenschaftlichen Bereich, sondern auf die Hochschule als Ganzes.

<sup>5</sup> Das Einbringen einer geschlechterbezogenen Sichtweise auf allen Ebenen erfordert seitens der Akteure und Akteurinnen ein kompetentes und sensibles Handeln im Hinblick auf Geschlechterfragen. Fort- und Weiterbildungen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zur Entwicklung und Aneignung von Genderkompetenzen sind daher absolut notwendig.

Die im Folgenden vorgestellten Daten können somit als Grundlage fungieren, jedoch erscheint eine weiterführende qualitative Untersuchung der Thematik unumgänglich. Die qualitative Analyse der Problemfelder und insbesondere der Situation der Betroffenen böte weiterführendes Datenmaterial zu Problemen, welche allein durch Zahlenmaterial nicht zu erfassen sind. Würden Statistiken mit qualitativen Daten ergänzt, ließe sich der Gesamtzusammenhang der Geschlechtersituation präziser herstellen. Während der Implementierung von GM an Hochschulen ergäbe sich so eine gute Datenbasis zum Ist-Zustand, auf deren Grundlage der Soll-Zustand und entsprechende Umsetzungsmaßnahmen entworfen werden könnten.

Die Analyse der hier ausschließlich vorliegenden quantitativen Daten zur Geschlechterverteilung folgt in ihren Grundüberlegungen dem „Kaskadenprinzip“ (vgl. *CEWS 2003*, S. 11; *BLK 2005*). Das Prinzip ähnelt dem „Bildungstrichter“ zur sozialen Selektivität (vgl. *HIS 2004*, S. 119).<sup>6</sup>

## 2 Datengrundlagen

Die den Auswertungen zugrunde liegenden Daten basieren auf der amtlichen Statistik. Die Entwicklung der Indikatoren aus diesen Daten erfolgte angelehnt an die Erfahrungen des *CEWS (2005, 2003)*, der *BLK (2005)* und von 29 einzelnen Hochschulen (vgl. *Reiche/Schober 2003; Langner/Reiche/Schober 2002*). Da die Daten zur Lehre aus anderen Datensätzen stammen, werden hier nur die Datengrundlage und die Berechnung derjenigen Gleichstellungsindikatoren erläutert, die sich auf den Forschernachwuchs beziehen.<sup>7</sup> Mit diesen Indikatoren, die sich auf die einzelnen Qualifikationsstufen beziehen, beginnt die Analyse. Im Anschluss daran werden weitere Gleichstellungsindikatoren diskutiert.

---

<sup>6</sup> Dieses von HIS für die Selektivität des Bildungssystems nach sozialer Herkunft entwickelte Prinzip ist grundsätzlich ebenso für die Selektivität nach Geschlecht oder anderen Merkmalen (wie ethnische Zugehörigkeit, Behinderung, Sprache, Religion – vgl. *König 2005*, S. 143) denkbar wie auch für alle Qualifikationsstufen im Hochschulbereich (vgl. z. B. *Kahlert 2005*). Auch *Falk (2005)* verknüpft Ungleichheits- und Geschlechterforschung. Um die Indikatoren mit den verfügbaren Daten aussagekräftig werden zu lassen und sie auf die Besonderheiten der verschiedenen Qualifikationsstufen abzustimmen, sind jedoch die Betrachtung über einen längeren Zeitraum und weitere Anpassungen notwendig (vgl. *CEWS 2003*, S. 11).

<sup>7</sup> Auf lehrbezogene Gleichstellungsindikatoren muss verzichtet werden, da dies den hier gesetzten Rahmen sprengen würde. Als lehrbezogener Gleichstellungsindikator kann z. B. eine frauenspezifische Absolventinnenquote berechnet werden. Zu weiteren möglichen Indikatoren vgl. *Lenz/Krempkow/Popp (2006)*.



### Forschernachwuchsbezogene Gleichstellungsindikatoren

In Bezug auf den Forschernachwuchs werden hier Gleichstellungsindikatoren für drei Qualifikationsstufen analysiert: Promovierte, Habilitierte und Neuberufungen. Diese Qualifikationsstufen werden als Schwellen bezeichnet, z. B. von *HIS (2004)* wie auch in anderen Studien zur Selektivität im Bildungswesen. Nachfolgend werden die Begriffe Qualifikationsstufen und Schwellen synonym verwendet.

Für *Promovierte* ist die Ausgangsbasis<sup>8</sup> die Gruppe aller infrage kommenden ehemaligen Studierenden der Fächergruppe an der jeweiligen Hochschule sechs Jahre zuvor (jeweils für drei Jahre zusammengefasst).

Für *Habilitierte* erfolgt die Untersuchung wegen meist *überregionaler* Rekrutierung (vgl. *Enders/Mugabushaka 2004*) für alle Promovierten *bundesweit* in der jeweiligen Fächergruppe vor sechs Jahren (für drei Jahre zusammengefasst).

Für *Professuren (Neuberufungen)* wurde ebenfalls eine Analyse nach Fächergruppen vorgesehen; Daten liegen auch nur auf dieser Ebene vor. Ausgangsbasis können wegen *überregionaler* Rekrutierung (aufgrund des sogenannten Hausberufungsverbots) nur alle infrage kommenden Habilitierten *bundesweit* im jeweiligen Fach sein.<sup>9</sup> Da die Fallzahlen bei Zusammenfassung für die letzten verfügbaren drei Jahre in zu vielen Fächergruppen nicht ausreichten, wurde hier mit weiteren Vorjahren zusammengefasst.

---

<sup>8</sup> Dies erfolgt aufgrund überwiegend regionaler Rekrutierung von Promovierenden aus ehemaligen Studierenden (vgl. *WR 2002; Berning/Falk 2006; Lenz/Krempkow/Popp 2006*).

<sup>9</sup> Da nach übereinstimmenden Äußerungen von Vertretern der Hochschulleitungen auch an den Fachhochschulen ein großer Teil der Professoren habilitiert ist, wurde dieser Indikator auch bei den Fachhochschulen berechnet. Die Ergebnisse sind aber nicht mit denen an Universitäten vergleichbar. Hierfür erscheint der stufenübergreifende Indikator geeigneter.

Als alle drei *Stufen übergreifender Indikator* wurde der Frauenanteil am Bestand der Professuren<sup>10</sup> dem ehemaliger Studierender<sup>11</sup> in der Fächergruppe der jeweiligen Hochschule gegenübergestellt. Dieser Indikator kann anzeigen, ob es große Diskrepanzen in den Geschlechteranteilen zwischen den verschiedenen Statusgruppen an der jeweiligen Hochschule gibt. Er ist auch in den Fällen verfügbar, in denen es in den letzten fünf Jahren keine oder zu wenige Neuberufungen für Aussagen zur Gleichstellung auf Basis von Neuberufungen und/oder Habilitationen gab. Erst diese Relation ermöglicht auch den Vergleich über verschiedene Hochschulen hinweg. Würde man allein die Frauenanteile des Professurenbestands gegenüberstellen, so wäre ein solcher Vergleich durch die unterschiedlichen Fächerkulturen an den einzelnen Hochschulen verzerrt. Wird dagegen der Anteil der Frauen am aktuellen Bestand der Professuren mit dem Frauenanteil ehemaliger Studierender in der Fächergruppe in Beziehung gesetzt, so wird die Dominanz einer bestimmten Fächerkultur an einer Hochschule relativiert.

### Weitere Gleichstellungsindikatoren

Ergänzend erscheint eine Analyse für das hauptberufliche *wissenschaftliche Personal* sinnvoll, und dies insbesondere für den wissenschaftlichen Mittelbau. Hierbei wird nach Vollzeit/Teilzeit getrennt und darunter getrennt nach unbefristet/befristet.<sup>12</sup> Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass nur die Wenigsten letztlich eine Professur erhalten können und wesentlich mehr von ihnen (zumindest für relativ lange Zeit) dem wissenschaft-

---

<sup>10</sup> Ein Vergleich der Frauenanteile an Professuren in den letzten drei verfügbaren Jahren zeigte nur geringe Veränderungen. Da hier auch die Fallzahlen im Gegensatz zu Neuberufungen fast immer hoch genug waren, konnte auf die zusätzliche Einbeziehung der Vorjahre zu den aktuellsten verfügbaren Daten verzichtet werden.

<sup>11</sup> Aus vorhergehenden Analysen des Frauenanteils in den Fächern war bekannt, dass dieser seit Anfang/Mitte der 1990er-Jahre nur in sehr wenigen Fällen nennenswerten zeitlichen Schwankungen unterlag. Da hier Fachgebiete untersucht werden, in denen die wenigen Fälle anteilmäßig keine große Rolle spielen, wurde auf eine Einbeziehung der Frauenanteile weiterer Abschlussjahrgänge bei der Gegenüberstellung mit dem Frauenanteil beim Professurenbestand verzichtet.

<sup>12</sup> Daher wurde hier die Relation Frauen in unbefristeten Vollzeitstellen zu Frauen im wissenschaftlichen Personal insgesamt berechnet, und nicht wie beim Glass Ceiling Index die Relation Frauen auf Professur-Positionen zu Frauen in der Wissenschaft insgesamt. Denn hierbei würde der Mangel an Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen innerhalb der Strukturen ihres Berufsfeldes aufgezeigt (vgl. EU 2006, S. 52). In der ergänzenden Analyse geht es aber gerade nicht um die Top-Positionen.

lichen Mittelbau angehören. Dieser Umstand würde bei alleiniger Konzentration auf den Frauenanteil an den Professuren nicht berücksichtigt.<sup>13</sup>

### 3 Ergebnisse zur Gleichstellung in Sachsen und bundesweit

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Gleichstellungsindikatoren für den Forschernachwuchs beschrieben. Dies geschieht nach folgendem Raster: Zunächst wird ein kurzer Gesamtüberblick über die Situation in Sachsen und bundesweit gegeben. Es folgen die Ergebnisse für die Fächergruppen Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Geisteswissenschaften (angelehnt an die Systematik der DFG 2003),<sup>14</sup> wobei diese soweit wie möglich für die einzelnen sächsischen Hochschulen differenziert werden.<sup>15</sup> Die Beschreibung konzentriert sich dabei auf die aus der amtlichen Statistik berechneten Indikatorenwerte.<sup>16</sup>

#### 3.1 Überblick zur Situation in Sachsen

Werden für den Gesamtüberblick zur Situation in Sachsen zunächst die Frauenanteile bei Promovierten, Habilitierten und Neuberufungen betrachtet, so weisen die Daten insgesamt bei den Promovierten (40%) einen höheren, bei Habilitierten (21%) und Neuberufungen (14%) jedoch einen geringeren Frauenanteil auf als jeweils bundesweit (38%/22%/17%). Bezieht man diese Frauenanteile jeweils auf die vorhergehenden Qualifikationsstufen, aus denen sie sich rekrutieren, so ergibt sich daraus der Gleichstel-

<sup>13</sup> Außerdem wurden Analysen zur Familien- bzw. Kinderfreundlichkeit sowie gleichstellungsbezogene Analysen für entscheidende Gremien angestrebt. Dies war jedoch nicht flächendeckend möglich (vgl. ausführlicher Lenz/Krempkow/Popp 2006).

<sup>14</sup> Die Medizin (inkl. Veterinärmedizin) wird hier nicht dargestellt, da zumindest die Koeffizienten bei Promotionen nicht vergleichbar sind. Die Promotion stellt in der Medizin, anders als in den übrigen Fächern, den Regelabschluss dar, sodass hier kaum Selektion zu erwarten ist. Dies schlägt sich teilweise auch in den anderen Qualifikationsphasen nieder (vgl. Lenz/Krempkow/Popp 2006).

<sup>15</sup> Wie bereits in einer Analyse zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung ohne besondere Berücksichtigung der Gleichstellung dargelegt (vgl. Krempkow 2006), ist eine weitere Differenzierung, z. B. nach Fächern, aufgrund der dazu in Sachsen nicht flächendeckend und vergleichbar vorliegenden Daten unmöglich. Bei einem 2004 unternommenen Versuch für ausgewählte Fächer zeigten sich große Schwierigkeiten.

<sup>16</sup> Eine weitergehende Interpretation und Diskussion möglicher Ursachen und sich daraus ergebender Lösungsansätze, z. B. anhand von Hochschul-Einzelstudien, war leider aus Ressourcengründen nicht möglich.

lungskoeffizient. Für die Promovierten zeigt sich folgendes Bild: Die Voraussetzungen für eine ausgewogene Situation sind in Sachsen mit 43% Frauenanteil bei den ehemaligen Studierenden der entsprechenden Jahrgänge insgesamt günstiger als bundesweit (39%). Dies schlägt sich auch im hierfür berechneten Gleichstellungskoeffizienten nieder: Der Koeffizient fällt für die Promovierten mit 0,93 geringer aus als bundesweit (0,96).<sup>17</sup> Ebenso fallen die Gleichstellungskoeffizienten für die Habilitierten<sup>18</sup> (0,63) und Neuberufungen<sup>19</sup> (0,85) geringer aus als jeweils bundesweit (Habilitierte: 0,67; Neuberufungen: 1,06). Der Wert von 1,06 zeigt an, dass die habilitierten Frauen bundesweit sogar geringfügig bessere Chancen auf eine Neuberufung haben als habilitierte Männer. Allerdings dürfte dies nicht weiter erstaunen, da der Selektionsprozess in den vorhergehenden Qualifikationsstufen als wesentlich stärker ausgeprägt einzuschätzen ist.<sup>20</sup> Nach einer Betrachtung des Frauenanteils über alle hier untersuchten Qualifikationsstufen hinweg beträgt die Relation des Frauenanteils bei Professuren zum Frauenanteil bei ehemaligen Studierenden in Sachsen insgesamt lediglich 0,32 gegenüber 0,34 bundesweit.

Für die Gleichstellung an Hochschulen soll hier jedoch nicht die Professur als alleiniges mögliches Ziel der dort Qualifizierten fokussiert werden, da dies nicht der Realität entspreche (vgl. die aktuelle Diskussion um die „Lecturer“ als mögliche neue Personalkategorie in Deutschland). Daher wird auch das hauptberufliche wissenschaftliche Personal<sup>21</sup> für die Analysen herangezogen. In Sachsen gibt es mit 30% Frauenanteil insgesamt höhere Werte als bundesweit (16%). Für die sozial am besten abgesicherten Beschäfti-

<sup>17</sup> Dies gilt nicht für alle Fächergruppen. So ist der Chancengleichheitskoeffizient für Promovierte in den Naturwissenschaften sowie in den („klassischen“) Ingenieurwissenschaften günstiger als bundesweit.

<sup>18</sup> Hier gilt dies nicht für die Fächergruppe Medizin, Veterinärmedizin und Gesundheitswissenschaften.

<sup>19</sup> Dies gilt nicht für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften.

<sup>20</sup> Wenn man voraussetzt, dass an den vorhergehenden Schwellen bei Qualifikationsverfahren nach wissenschaftlichen Leistungen selektiert wird, so werden vermutlich auch die wenigen Frauen, die es durch diese „strenge“ Auswahl bis zur Habilitation geschafft haben, bessere Voraussetzungen mitbringen. Zwar verliert dieses Argument etwas an Stärke, weil die Unterrepräsentanz der Frauen teilweise auch auf deren Ablehnung der wissenschaftlichen Laufbahn von sich aus zurückgeht. Allerdings dürften sich leistungsstärkere Frauen von den antizipierten Schwierigkeiten weniger häufig abschrecken lassen als leistungsschwächere. Das Zusammenspiel von Selektion und Motivation kann hier leider nicht umfassender diskutiert werden. Dies ist im Rahmen eines derzeit vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg durchgeführten BMBF-Projekts zum Wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland geplant (Leitung: Anke Burkhardt).

<sup>21</sup> Nur hierfür sind in der amtlichen Statistik Daten verfügbar, nicht aber z. B. zu Wissenschaftlichen Hilfskräften, da diese nicht zum hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal zählen.

ungsverhältnisse (Vollzeit unbefristet) ist der Frauenanteil in Sachsen nur für sich betrachtet mit 11 % ebenfalls noch geringfügig höher als bundesweit (9 %). Betrachtet man dies jedoch in Bezug auf die Ausgangsbedingungen, also in Relation zum Frauenanteil am Personal insgesamt in Sachsen, so ist diese Relation in Sachsen (0,37) deutlich ungünstiger als bundesweit (0,55). Auf der anderen Seite ist bei den häufig als prekär eingestuften befristeten Teilzeitverträgen der Frauenanteil mit 40 % deutlich höher. Damit ist der Frauenanteil in prekärer Beschäftigung in Relation zum Frauenanteil am Personal insgesamt (30 %) um den Faktor 1,33 höher.

Diese Berechnung ermöglicht auch den Vergleich von Hochschulen untereinander innerhalb derselben Fächergruppe. Wie die weitere Auswertung zeigt, fallen dessen Ergebnisse durchaus unterschiedlich aus. Daher werden im Folgenden die einzelnen Fächergruppen an den jeweiligen Hochschulen betrachtet. Dies bietet sich auch deshalb an, weil mit Gegenüberstellungen von Ergebnissen für Sachsen insgesamt noch keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwieweit dies auf Effekte unterschiedlicher Fächerkulturen zurückzuführen ist.

### 3.2 Naturwissenschaften

Für die Naturwissenschaften inklusive Mathematik<sup>22</sup> ergibt sich für ganz Sachsen folgendes Bild: Der Gleichstellungskoeffizient für Promovierte und der alle drei Qualifikationsstufen übergreifende Indikator sind günstiger als bundesweit. Für Habilitierte und für Neuberufungen ist der Koeffizient jeweils ungünstiger. Bei Habilitierten ist der Frauenanteil nur etwa halb so hoch wie bei Promovierten. Hier gilt also: Je höher die Qualifikationsstufe, desto stärker die geschlechtsspezifische Selektion. Ungünstiger als bundesweit stellt sich auch die Relation unbefristet vollzeitbeschäftigter Frauen zum Frauenanteil am hautberuflichen wissenschaftlichen Personal insgesamt dar.

Nun werden die Daten in dieser Fächergruppe an den einzelnen Hochschulen zunächst für die *Promovierten* betrachtet: Die TU Bergakademie Freiberg hat hier mit 61 % den höchsten Frauenanteil. In Relation zum Frauenanteil von 32 % in den Abschlussjahren, aus denen sich die Promovierten überwiegend rekrutieren, sind hier die Frauen klar im Vorteil. Sie haben eine fast doppelt so hohe Promotionswahrscheinlichkeit wie

<sup>22</sup> Zur Gleichstellung konnten keine Daten auf Ebene der Fakultäten ausgewertet werden. Da die amtliche Statistik hier Vergleichsbasis ist, folgt die Auswertung hier auch der Systematik der amtlichen Statistik ohne Rücksicht auf die Struktur der Fakultäten in Sachsen (zu den Auswirkungen vgl. Lenz/Krempkow/Popp 2006).

die Männer der entsprechenden Jahrgänge. Gegenüber anderen Hochschulen stellt dies aber eher eine Ausnahme dar: An allen anderen Universitätsstandorten liegen die Frauenanteile an Promovierten weit unter 50%. Selbst wenn man weitere drei Promoviertenjahrgänge hinzuzieht, ändert sich an dieser Aussage nichts. Auch das Verhältnis der Frauenanteile an den einzelnen Hochschulen zueinander in dieser Fächergruppe bleibt dasselbe. An der TU Chemnitz beträgt der Frauenanteil an Promovierten im aktuellen Untersuchungszeitraum sogar nur 16%.<sup>23</sup> Im Verhältnis zur Ausgangssituation sind die Chancen von weiblichen Promovierten in den Naturwissenschaften mit Werten der Gleichstellungskoeffizienten um 1,0 aber relativ gut.

Werden die Daten an den einzelnen Hochschulen in dieser Fächergruppe nun für die *Habilitierten* betrachtet, so hat die TU Chemnitz hier den höchsten Frauenanteil (20%). Die TU Bergakademie Freiberg hat den niedrigsten (8%). In Relation zum Frauenanteil von bundesweit 22% in den Promoviertenjahrgängen, aus denen sich die Habilitierten überwiegend rekrutieren, haben Frauen gegenüber Männern aus denselben Jahrgängen deutlich schlechtere Chancen. Dies gilt selbst für die Universität mit dem besten Wert, die TU Chemnitz (0,76). Die TU Bergakademie Freiberg hat mit 0,32 den niedrigsten Gleichstellungskoeffizienten. An der TU Dresden sieht es kaum anders aus. Insgesamt haben promovierte Naturwissenschaftlerinnen in Sachsen nur halb so große Chancen auf den Abschluss der Habilitation wie Männer.

Bei *Neuberufungen* sind nur für drei von neun Hochschulen überhaupt Aussagen möglich. Bei den anderen Hochschulen liegt die Anzahl unter der festgelegten Mindestzahl von zehn innerhalb des Untersuchungszeitraums. Die Ergebnisse einzelner Hochschulen eignen sich damit nicht für einen differenzierten Hochschulvergleich. Sie eignen sich aber sehr wohl zur Erklärung des Beitrags der einzelnen Hochschulen zum Ergebnis der Fächergruppe in Sachsen insgesamt. So kann das Ergebnis für die Naturwissenschaften wesentlich durch den Beitrag der Universität Leipzig und der TU Dresden erklärt werden, obwohl es auch an einzelnen Fachhochschulen wie der HTW Dresden eine bedeutsame Anzahl

---

<sup>23</sup> An den Fachhochschulen sind keine Auswertungen möglich. Grund sind bislang in der amtlichen Statistik nicht erfasste kooperative Promotionsverfahren (zusammen mit Universitäten) bzw. zu geringe Fallzahlen. Mit Blick auf die Zahlen der Promovierten zeigen sich in der Tendenz ähnliche Frauenanteile wie an den Universitäten (insbesondere innerhalb der jeweiligen Hochschulstandorte). Deutliche Abweichungen zwischen Geschlechteranteilen von Promovierten und Absolventen der entsprechenden Bezugsjahre dürften also kaum auf einen eventuell vorhandenen und von der amtlichen Statistik bisher nicht erfassten Zustrom von FH-Absolventen zurückzuführen sein. Mögliche Ursachen für geschlechtsspezifische Selektivität sind damit eher innerhalb einer Hochschule (bzw. zumindest innerhalb eines Hochschulstandorts) zu suchen.

von Neuberufungen mit einem auch im Bundesvergleich überdurchschnittlichen Frauenanteil gab. Insgesamt haben die Frauen unter den Habilitierten in den sächsischen Naturwissenschaften mit einem Gleichstellungskoeffizienten von 0,39 weniger als halb so große Chancen auf eine Neuberufung wie Männer.

Wird der Frauenanteil über alle drei untersuchten Qualifikationsstufen hinweg betrachtet, zeigt sich, dass *der stufenübergreifende Indikator* an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich ausfällt: So gibt es im Gegensatz zu den Fachhochschulen an den Universitäten große Diskrepanzen zwischen den Frauenanteilen in den Statusgruppen der jeweiligen Hochschulen. An fast allen Fachhochschulen liegen die Werte um die 1,0 (Ausnahme HS Zittau/Görlitz: 0,44). An den Universitäten schwanken sie zwischen 0,00 (TU Bergakademie Freiberg bei allerdings nur 37 Professuren in diesem Fachgebiet) und 0,22 (TU Dresden). Damit gibt es am ehesten noch an Sachsens Fachhochschulen ausgewogene Geschlechterchancen.

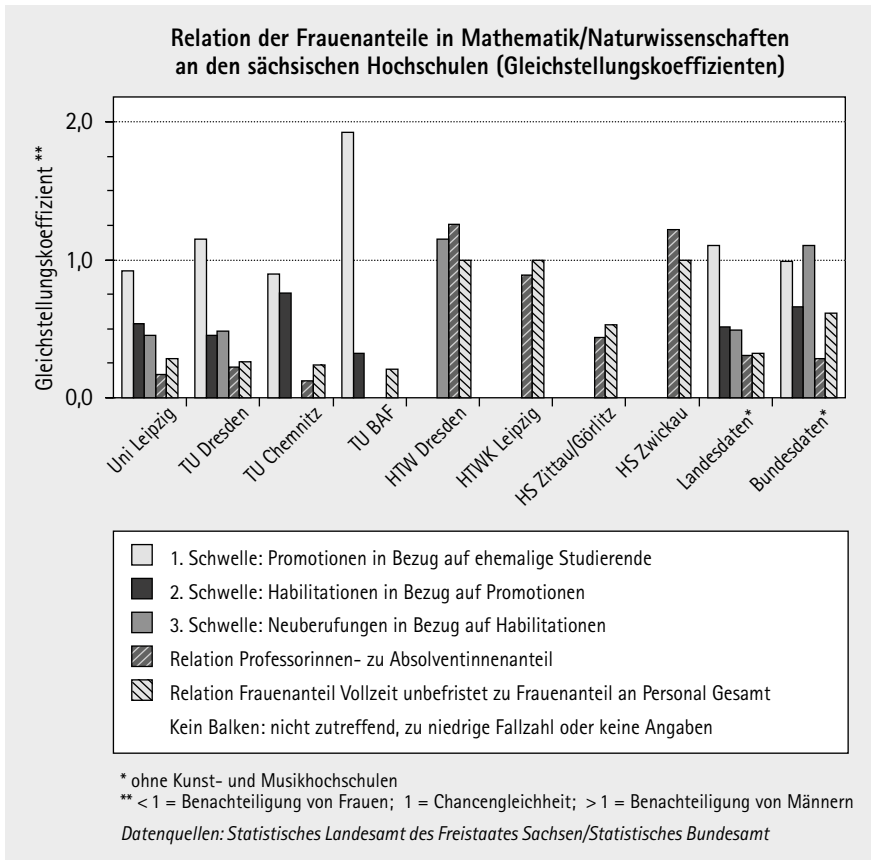
Zieht man für die Betrachtung ergänzend auch das hauptberufliche *wissenschaftliche Personal* heran, so gewinnt man den Eindruck, dass es sich hier um eine je nach Hochschulart unterschiedliche Einstellungs- bzw. Befristungspraxis handelt. Für die sozial am besten abgesicherten Beschäftigungsverhältnisse (Vollzeit unbefristet) liegt das Verhältnis des Frauenanteils zum Frauenanteil am jeweiligen Hochschulpersonal insgesamt in dieser Fächergruppe an fast allen Fachhochschulen bei Werten von 1,00.<sup>24</sup> An den Universitäten betragen die Werte zwischen 0,21 (TU Bergakademie Freiberg) und 0,28 (Universität Leipzig, dicht gefolgt von der TU Dresden mit 0,26). Dies hat zum einen historische Gründe. Zum anderen hängt es wahrscheinlich auch damit zusammen, dass an Fachhochschulen die Projekt- und Drittmittelforschung, in der wissenschaftliches Personal häufig auf befristeten Teilzeitstellen beschäftigt wird, einen geringeren Stellenwert hat als an Universitäten.<sup>25</sup>

Nachfolgend sollen die Ergebnisse mittels Säulendiagramm veranschaulicht werden. Die Graphik ist wie folgt zu lesen: Niedrige Werte der Koeffizienten (unter 1,0) bedeuten Benachteiligung der Frauen. Werte über 1,0 können als Benachteiligung von Männern interpretiert werden. Werte von 1,0 oder nahe 1,0 können als relative Chancengleichheit angesehen werden (Erläuterungen zur Indikatorenberechnung siehe Abschnitt 2).

<sup>24</sup> Hier sind auch die Zahlen von „Personal Gesamt“ und „Personal Vollzeit (unbefristet)“ identisch.

<sup>25</sup> Siehe Projekt- und Drittmittelforschungsumfang sächsischer Hochschulen in der Antwort des SMWK auf die Anfrage der Landtagsabgeordneten Werner und Hilker (2006) bzw. in *Lenz/Krempkow/Popp (2006)*.

Abbildung 1: Gleichstellungskoeffizienten für Mathematik/Naturwissenschaften



### 3.3 Ingenieurwissenschaften

Für die Ingenieurwissenschaften in Sachsen sieht die Situation folgendermaßen aus: Der Gleichstellungskoeffizient für Promovierte ist, wie in den Naturwissenschaften, günstiger als im Bundesschnitt. Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, ist jedoch der Gleichstellungskoeffizient für Habilitierte ungünstiger und der für Neuberufungen günstiger als bundesweit. Der stufenübergreifende Indikator fällt zwar geringer aus als bundesweit. Auch ist der Frauenanteil am Personal insgesamt höher als auf Bundesebene. Ungünstiger als dort ist in Sachsen aber die Relation für unbefristet vollzeitbeschäftigte Frauen.



Nun werden die Daten in dieser Fächergruppe wieder für die einzelnen Hochschulen und zunächst für die *Promovierten* betrachtet: Hier hat die TU Bergakademie Freiberg mit 19% den höchsten Frauenanteil. In Relation zum Frauenanteil von 17% in den Abschlussjahrgängen, aus denen sich die Promovierten überwiegend rekrutieren, haben hier Frauen eine geringfügig höhere Abschlusswahrscheinlichkeit als Männer. An der TU Chemnitz ist diese mit einem Gleichstellungskoeffizienten von 1,26 sogar deutlich höher (wobei der Frauenanteil an Promovierten nur 8% beträgt). Hier zeigt sich besonders deutlich, dass eine Betrachtung allein des Frauenanteils an Promovierten nicht genügt, um ein Bild der Chancen an der jeweiligen Hochschule zu erhalten. Allerdings liegt an der TU Dresden, und damit an der Universität mit den weitaus meisten technischen Promotionen, der Gleichstellungskoeffizient mit 0,69 weit unter dem Optimum. Auch wenn wieder die vorhergehenden drei Promoviertenjahrgänge zur Betrachtung hinzugezogen werden, ändert sich diese Aussage nicht. Auch das Verhältnis der Frauenanteile an den einzelnen Hochschulen zueinander in dieser Fächergruppe bleibt dasselbe.<sup>26</sup> Insgesamt haben technikinteressierte Frauen an sächsischen Hochschulen also an den kleinen Universitäten relativ gute Chancen auf den Abschluss einer Promotion. Die eine große Universität beeinflusst das Gesamtergebnis aber so stark, dass die Promotionswahrscheinlichkeit für Frauen an sächsischen Hochschulen letztlich kaum höher ist als im Bundesdurchschnitt.

Eine Betrachtung der Daten für die *Habilitierten* an den einzelnen Hochschulen ist in dieser Fächergruppe aufgrund niedriger Fallzahlen leider kaum möglich. Nur die TU Dresden erreicht überhaupt die Mindestanzahl von 10 Fällen (*vgl. auch CEWS 2003, 2005*). Sie hatte jedoch unter 17 Habilitierten in den letzten drei verfügbaren Jahren keine einzige Frau,<sup>27</sup> in Freiberg waren es immerhin zwei und in Chemnitz eine. Sieht man sich dazu die Habilitierten der Jahre 1996 bis 2001 an, so gab es an der TU Dresden immerhin 10% Frauen und an der TU Bergakademie Freiberg sogar 18%.<sup>28</sup> Insgesamt liegen die

<sup>26</sup> Für das IHI Zittau sind aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Aussagen möglich.

<sup>27</sup> Laut Interview mit der Frauenbeauftragten der TU Dresden im Dresdner Universitätsjournal 4/2006 lag der Frauenanteil bei Habilitierten im Studienjahr 2005 bereits wieder bei 15%. Die absolute Anzahl der Frauen wurde nicht genannt. Flächendeckend lagen vom Statistischen Landesamt nur Zahlen von 2004 vor.

<sup>28</sup> Hierbei ist zu berücksichtigen, dass dies Frauen sein können, die eventuell schon in der damaligen Deutschen Demokratischen Republik studierten bzw. ihr Studium begannen. In der DDR war es weitaus üblicher, dass Frauen auch in Natur- und Ingenieurwissenschaften studierten und promovierten (Promotion A und Promotion B). Bei der Studienfachwahl spielte zum Teil auch staatliche Lenkung eine Rolle.

Chancen für promovierte Ingenieurwissenschaftlerinnen auf eine Habilitation in Sachsen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt.

Bei den *Neuberufungen* sind von den Universitäten nur für die TU Dresden Aussagen möglich. Sie ist auch die einzige, die im Analysezeitraum Frauen einen Ruf erteilte. Bei den Fachhochschulen sind es vier von fünf. An den drei Hochschulen, wo mittels Gleichstellungskoeffizienten Aussagen möglich sind, wurden in allen Fällen überproportional viele Frauen neu berufen (in Relation zum Frauenanteil an den bundesweit Habilitierten in diesem Fachgebiet). Haben Ingenieurwissenschaftlerinnen es also erst einmal durch das „Nadelöhr“ Habilitation geschafft, so haben sie in Sachsen überdurchschnittlich gute Chancen auf eine Neuberufung. Dabei ist der Freistaat aber überproportional auf die in anderen Bundesländern ausgebildeten Nachwuchswissenschaftlerinnen angewiesen.

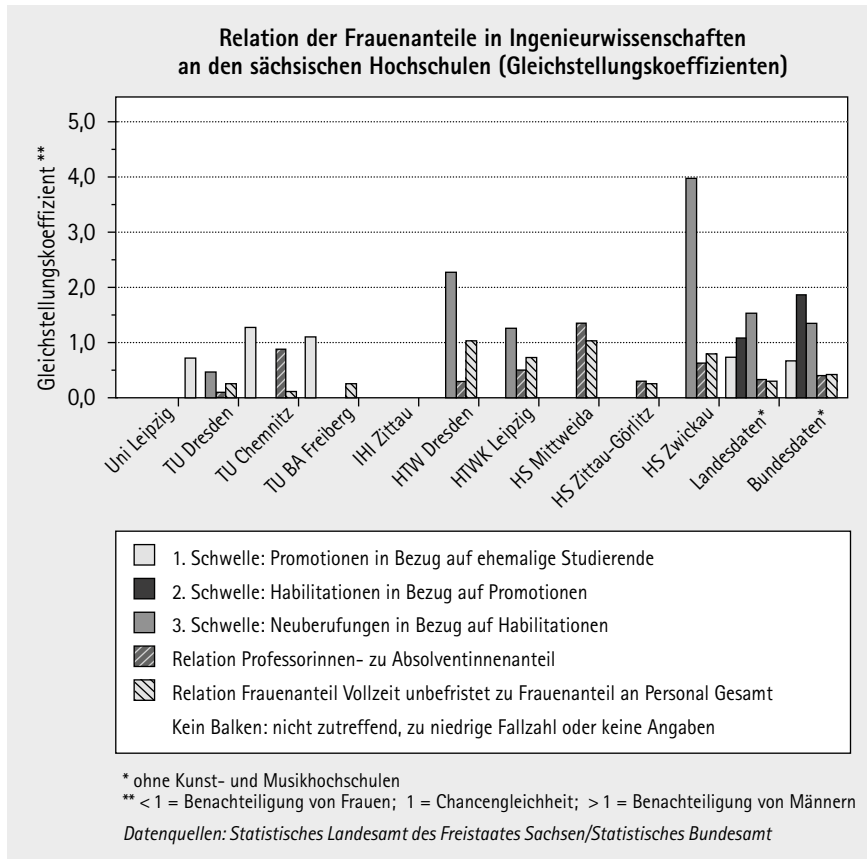
Wird der Frauenanteil für den *stufenübergreifenden Indikator* betrachtet, zeigt sich, dass die Relationen an den einzelnen Hochschulen wieder sehr unterschiedlich ausfallen: So gibt es auch hier bei den Universitäten große Geschlechterdiskrepanzen zwischen den Statusgruppen. Die Koeffizienten schwanken zwischen 0,86 (TU Chemnitz)<sup>29</sup> und 0,00 (TU Bergakademie Freiberg).<sup>30</sup> An den Fachhochschulen liegen die Werte zwischen 0,62 (Westfälische HS Zwickau) und 0,27 (HTW Dresden). Nur an der Hochschule Mittweida ist der Wert mit 1,34 deutlich höher. An den Fachhochschulen sind also, anders als bei den Naturwissenschaften, keine strukturell ausgewogeneren Geschlechterchancen zu verzeichnen.

Zieht man für die Betrachtung ergänzend das hauptberufliche *wissenschaftliche Personal* heran, so zeigt sich hingegen ein ähnliches Bild wie bei den Naturwissenschaften: An mehreren Fachhochschulen betragen die Relationen Vollzeit unbefristet zum Personal insgesamt 1,0. Den niedrigsten Wert hat, wie bei den Naturwissenschaften, die HS Zittau/Görlitz (mit 0,23). Bei den Universitäten sind zwar die Frauenanteile am Personal insgesamt höher. Bei Betrachtung der Relationen für „Vollzeit unbefristet“ zum „Personal insgesamt“ entspricht der niedrigste Wert bei den Fachhochschulen aber zugleich dem höchsten Wert an den Universitäten (TU Dresden und TU Bergakademie Freiberg: 0,23). Hier zeigt sich also wieder eine geschlechtsspezifische Segregation der Chancen für Nachwuchswissenschaftlerinnen auch nach Hochschulart.

<sup>29</sup> Betrifft 39 Professoren und Professorinnen in diesem Fachgebiet.

<sup>30</sup> Betrifft 44 Professoren und Professorinnen.

Abbildung 2: Gleichstellungskoeffizienten für Ingenieurwissenschaften



### 3.4 Geisteswissenschaften<sup>31</sup>

Bei den Geisteswissenschaften liegt der Gleichstellungskoeffizient in Sachsen, anders als bei den Natur- und Ingenieurwissenschaften, bereits bei Promotionen niedriger als bundesweit (bei höheren Frauenanteilen). Für Habilitierte und für Neuberufungen ist sowohl der Frauenanteil niedriger als auch der Koeffizient jeweils ungünstiger. Bei Neuberufungen ist der Frauenanteil sogar weniger als halb so hoch im Vergleich zu den Promovierten. Ungünstiger als bundesweit fällt auch der stufenübergreifende Indikator

<sup>31</sup> Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zusammengefasst

und deutlich ungünstiger die Relation „unbefristet vollzeitbeschäftigte Frauen“ zum „Frauenanteil am hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal insgesamt“ aus. Während der Frauenanteil am Personal insgesamt höher ist als bundesweit, ist die Relation unbefristet vollzeitbeschäftigter Frauen dazu nur etwa halb so hoch wie bundesweit.

An den einzelnen Hochschulen sieht es für die *Promovierten* durchaus unterschiedlich aus. Hier hat die TU Dresden den höchsten Frauenanteil. Im Verhältnis zum Frauenanteil in den entsprechenden Abschlussjahrgängen haben hier die Frauen in etwa die gleiche Abschlusswahrscheinlichkeit wie die Männer der entsprechenden Jahrgänge. An der TU Chemnitz mit einem ähnlich hohen Frauenanteil bei den ehemaligen Studierenden promovierten die Frauen mit einem Gleichstellungskoeffizienten von 0,51 dagegen stark unterproportional.<sup>32</sup> Die Universität Leipzig liegt bei Promotionen im Mittelfeld.<sup>33</sup> Insgesamt sind die Chancen für Frauen in den Geisteswissenschaften an den sächsischen Hochschulen schlechter als im Bundesdurchschnitt.

Werden die Daten an den einzelnen Hochschulen in dieser Fächergruppe nun für die *Habilitierten* betrachtet, so weist die TU Dresden den höchsten Frauenanteil (38%) auf und die TU Chemnitz den niedrigsten (24%). Hier sind die promovierten Frauen, bezogen auf ihren Anteil von 34% gegenüber den Männern aus denselben Promoviertenjahrgängen, sogar leicht überproportional vertreten. Die TU Chemnitz hat neben dem niedrigsten Frauenanteil hier, wie auch bei den Promovierten, den niedrigsten Gleichstellungskoeffizienten (0,72). Betrachtet man dies im Zusammenhang mit den Gleichstellungskoeffizienten bei Promotionen, so spiegeln sich hier offenbar große Differenzen in der Gleichstellung bei der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung insgesamt wider. Sie führen dazu, dass Geschlechtergerechtigkeit in sehr unterschiedlichem Ausmaß verwirklicht wird. Insgesamt liegen die sächsischen Geisteswissenschaften bei der Geschlechtergerechtigkeit auch hier unter dem Bundesdurchschnitt, wozu insbesondere die TU Chemnitz beiträgt.

Bei den *Neuberufungen* sind in dieser Fächergruppe für vier von neun Hochschulen Aussagen möglich. Die Ergebnisse für die einzelnen Hochschulen eignen sich wiederum nicht zum Vergleich. Das unterdurchschnittliche Ergebnis für die Geisteswissenschaften geht vor allem auf die Universität Leipzig und die TU Dresden zurück. Zwar gibt es an

<sup>32</sup> Auch bei Hinzuziehen der vorhergehenden drei Promoviertenjahrgänge ändert sich diese Aussage nicht und das Verhältnis der Frauenanteile an den einzelnen Hochschulen zueinander bleibt in etwa dasselbe.

<sup>33</sup> An TU Bergakademie Freiberg und IHI Zittau gab es im Untersuchungszeitraum zu wenig Promovierte.

der TU Chemnitz und der HTWK Leipzig eine bedeutsame Anzahl von Neuberufungen mit etwa im Bundesdurchschnitt liegenden Gleichstellungskoeffizienten. Dies kann das Gesamtergebnis aber nicht positiv beeinflussen, weshalb Sachsen deutlich unter dem Bundesschnitt liegt.

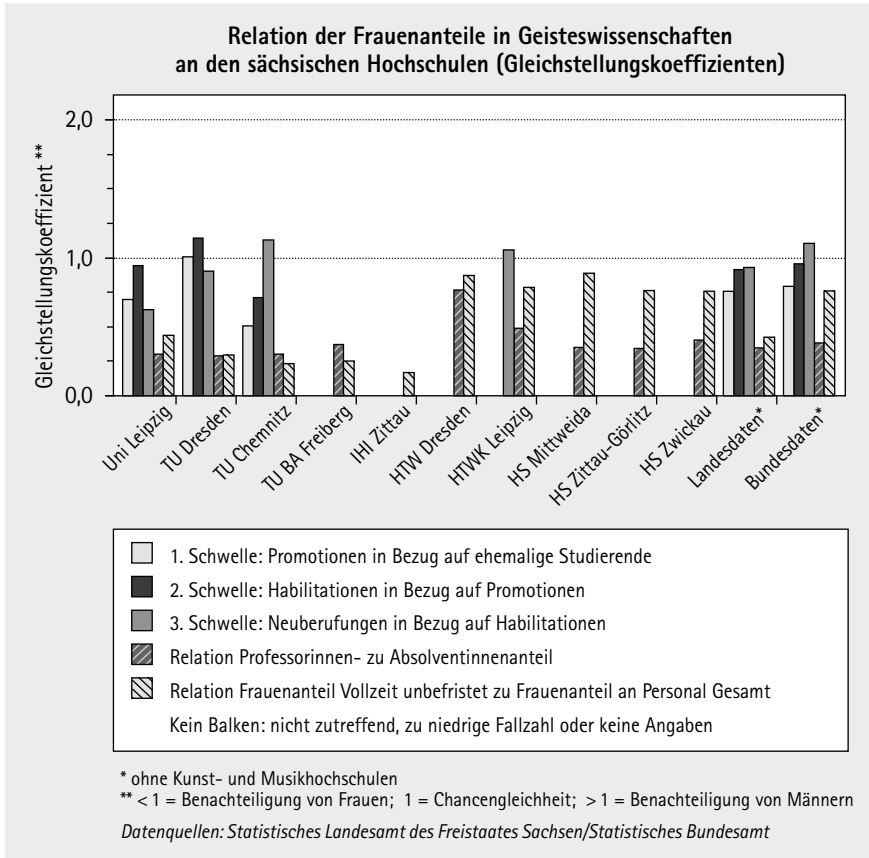
Der *stufenübergreifende Indikator* fällt an den einzelnen Hochschulen, wie auch schon in den Naturwissenschaften, sehr unterschiedlich aus: So gibt es im Gegensatz zu den Fachhochschulen auch hier an den Universitäten große Diskrepanzen zwischen den Frauenanteilen in den Statusgruppen der jeweiligen Hochschulen. An den Fachhochschulen schwanken die Relationen zwischen 0,72 (HTW Dresden) und 0,34 (HS Zittau/Görlitz). An den Universitäten betragen sie zwischen 0,36 (TU Bergakademie Freiberg bei allerdings nur 16 Professuren in diesen Fachgebieten) und 0,28 (TU Dresden).

Für unbefristete Vollzeitstätigkeiten liegt die Relation des Frauenanteils zum Frauenanteil am jeweiligen *wissenschaftlichen Personal* insgesamt in dieser Fächergruppe an den Fachhochschulen bei Werten zwischen 0,90 (HS Mittweida) und 0,76 (Westsächsische HS Zwickau). An den Universitäten liegen die Werte zwischen 0,44 (U Leipzig) und 0,17 (IHI Zittau).<sup>34</sup> Auch bei den Geisteswissenschaften gibt es also einen Zusammenhang zwischen der Hochschulart und der geschlechtsspezifischen Segregation von Chancen für Nachwuchswissenschaftler.

---

<sup>34</sup> Dies hängt wahrscheinlich auch hier damit zusammen, dass an Fachhochschulen die Projekt- und Drittmittelforschung mit häufig befristet beschäftigten Teilzeit-Mitarbeitern nicht denselben Stellenwert hat wie an Universitäten.

Abbildung 3: Gleichstellungskoeffizienten für Geisteswissenschaften



### 3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für die untersuchten Fächergruppen an den sächsischen Hochschulen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass an den Universitäten insbesondere in den höheren Qualifikations- bzw. Hierarchiestufen eine starke Selektivität nach Geschlecht besteht. So haben promovierte Frauen in Sachsens Naturwissenschaften nur halb so große Chancen auf den Abschluss der Habilitation wie Männer. Über alle Qualifikationsstufen hinweg betrachtet, haben die Frauen unter den ehemaligen Studierenden der Naturwissenschaften an sächsischen Universitäten insgesamt weniger als ein Viertel der Chancen auf eine Professur im Vergleich zu den Männern. Aber auch wenn sie keine Professur anstreben, werden sie

an sächsischen Universitäten deutlich seltener als in Relation zum Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal insgesamt zu erwarten wäre, auf unbefristeten Vollzeitstellen beschäftigt. Dagegen ist der Frauenanteil bei befristeten Teilzeitstellen deutlich überproportional. Dies gilt – in jeweils unterschiedlichem Ausmaß – für die Mehrzahl der Fächergruppen. Bei den Geisteswissenschaften verfügen Nachwuchswissenschaftlerinnen in allen Qualifikationsstufen durchweg über schlechtere Chancen als im Bundesdurchschnitt. Hierzu tragen einzelne Hochschulen sehr stark, andere jedoch überhaupt nicht bei.

Immerhin haben die wenigen Frauen, die einmal eine Promotion erfolgreich absolvierten, in Sachsens Ingenieurwissenschaften annähernd gleiche bis bessere Chancen auf eine Professur. In den sächsischen Ingenieur- und Naturwissenschaften erreichen Frauen auch häufiger als ihre ehemaligen Kommilitoninnen in anderen Bundesländern eine Promotion, wenngleich immer noch wesentlich seltener als Männer derselben Abschlussjahrgänge. Möglicherweise hängen diese besseren Chancen auch damit zusammen, dass für die Ingenieurwissenschaften in Sachsen wie auch in anderen Bundesländern bereits jetzt ein Mangel an qualifiziertem wissenschaftlichem Nachwuchs berichtet wird und das Reservoir bei den Männern als ausgeschöpft gilt. Eine ähnliche Interpretation wurde kürzlich bei einer bundesweiten Professorenbefragung formuliert: Während es für Frauen (insbesondere im Vergleich zu den Alternativen in einigen Fächern) zunehmend unattraktiver wird, eine Universitätslaufbahn einzuschlagen, sind Frauen für eine wissenschaftliche Karriere besonders willkommen (vgl. *Zimmer/Krimmer/Stallmann 2006, S. 53*).

Im Vergleich der Ergebnisse der sächsischen Universitäten insgesamt mit denen der Fachhochschulen in Sachsen entsteht der Eindruck, dass an den Universitäten, je nach Fächerkultur und Hochschule, sehr unterschiedliche Bedingungen geschlechtsspezifischer (Selbst-)Selektion existieren. Überdies könnte es eine geschlechtsspezifische Einstellungspraxis geben. Die Frauen würden demnach eher die unsicheren Stellen erhalten (erfahrungsgemäß vor allem Projekt- und Drittmittelstellen). Sollte sich dies bei weiteren Analysen bestätigen lassen, wäre fraglich, wie dies mit dem Verfassungsrang der Gleichstellung von Frauen und Männern vereinbar ist. An den Fachhochschulen sind dagegen annähernd gleiche Chancen von Männern und Frauen auf eine Professur (sowie unter Vorbehalt: auf unbefristete Vollzeitstellen) zu konstatieren. Auch wenn die genauen

Ursachen<sup>35</sup> an dieser Stelle aufgrund der unzureichenden Datenlage offen bleiben müssen, lässt sich in jedem Fall mit den vorliegenden Daten bereits die im Titel dieses Beitrags aufgeworfene Frage beantworten: Es gibt ganz offenbar soziale Mechanismen, die dazu führen, dass Geschlechtergerechtigkeit bislang nicht verwirklicht wird. Infolgedessen haben Frauen an sächsischen Hochschulen insgesamt deutlich schlechtere Chancen als bundesweit. Die Chancen sind allerdings innerhalb derselben Fächerkultur und derselben rechtlichen Rahmenbedingungen je nach Hochschulart sowie auch innerhalb derselben Hochschulart je nach Hochschule sehr unterschiedlich. Allem Anschein nach gelingt es einigen Hochschulen bei gleichen oder zumindest ähnlichen Ausgangsbedingungen besser als anderen, sich den eingangs formulierten politischen Herausforderungen zu stellen.

#### 4 Schlussfolgerungen

Um dem Ziel der Gleichstellung beider Geschlechter an Hochschulen näher zu kommen, müssen die leitenden Ebenen der Hochschulen unbedingt konsequenter für den politischen Willen eintreten, Gender Mainstreaming durchzusetzen. Sie könnten dies vor allem durch den Bezug zu konkreten Handlungsfeldern, wie z. B. Stellenbesetzungs- und Berufungsverfahren oder finanzielle Anreizsysteme, verwirklichen (*vgl. Höppel 2003, S. 304*).

Weitere konkrete Handlungsmöglichkeiten von Hochschulen wären zum einen die regelmäßige Erhebung geschlechterdifferenzierter Statistiken und deren Publikation. Zum anderen muss es in Forschung und Lehre um den Ausbau der Gender Studies gehen, deren Erkenntnisse vom „male stream“ vielfach noch ignoriert und ausgeblendet werden (*Höppel 2003, S. 300*). Dies impliziert auch die (wiederholte) Schulung aller Mitarbeiter auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Hochschule zu GM, Geschlechtersensibilisierung und -kompetenz. Zudem ist es ratsam, die Gleichstellungsbeauftragten stärker in die Entscheidungsfindungsprozesse mit einzubeziehen. Spezifische Zielvorgaben, z. B. in Frauenförderplänen, dürfen nicht „in der Schublade landen“, sondern müssen konsequent verfolgt werden.

---

<sup>35</sup> Dies ist sehr wahrscheinlich nicht allein auf Selektionsmechanismen, sondern auf eine strukturelle Asymmetrie im Hochschul- und Wissenschaftsbereich zurückzuführen (*vgl. z. B. Kraus 2000*). Für umfassendere Analysen, die exemplarisch für die TU Dresden als einer sächsischen Hochschule Rückschlüsse auf Ursachen und konkrete Lösungsansätze ermöglichen, liegen mit dem Projekt Geschlechterverhältnisse in Forschung und Ausbildung (GIFA) erste Analysen vor (*vgl. Pittius/Gantert 2005*).



Weitere Schwerpunkte liegen auf der Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer, beispielsweise durch mehr und flexiblere Betreuungsangebote für Kinder. Zudem ist insbesondere der weibliche wissenschaftliche Nachwuchs zu fördern, indem etwa Mitarbeiterstellen über längere Zeiträume mit Perspektive auf längere Arbeitsverhältnisse sowie Weiter-/Höherqualifizierungsmöglichkeiten und bessere finanzielle Absicherungen geschaffen werden.

In Anlehnung an den Modellversuch der Universität Bielefeld (*vgl. Baaken/Plöger 2002, S. 118*) sollte die Verteilung der Mittel für Forschung und Lehre nach leistungsorientierten Indikatoren durchgeführt werden. Je nach Erfolgen in der Gleichstellung wird für die jeweilige Fakultät ein Betrag ausgewiesen, der zweckbestimmt für Frauenförderung einzusetzen ist. Auch im Bundesland Berlin wird eine solche leistungsorientierte Mittelverteilung angestrebt. Die hier berichteten Gleichstellungskoeffizienten könnten eine Grundlage sein, dies auch in Sachsen stärker einzuführen.

Darüber hinaus ist auf einer stärkeren Zusammenarbeit mit den Abiturklassen, also angehenden Studierenden, zu bestehen, um natur- und technikkwissenschaftliche Fächer auch jungen Frauen frühzeitig als potentiell Studienfach vorzustellen. Auch hier steht die Universität Bielefeld für „best practice“: Innerhalb eines Projekts erhielten Schülerinnen die Möglichkeit, in Gesprächen mit Studentinnen und Dozentinnen Informationen über das Studium „aus erster Hand“ zu bekommen. Dieser Kontakt mit weiblichen Vorbildern hat einen wesentlichen Einfluss auf Berufswahlentscheidungen (*vgl. a. a. O., S. 120*).

Die Hochschule als Studien- und Arbeitsort (vor allem für Frauen) attraktiver zu machen gelingt, wenn sich Studentinnen und (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen als Akteurinnen begreifen können. In einem geschlechtersensiblen und -gerechten Arbeitsumfeld Hochschule müssen sie ernsthafte Perspektiven für ihre berufliche Zukunft bekommen. Deshalb sollten auch mehr Promotions- und Post-Doc-Stipendien für Frauen im Etat der jeweiligen Hochschule festgeschrieben werden.

Neben Fakultäts- und Hochschulleitungen hat auch die Politik die Aufgabe, die Durchsetzung von Geschlechterdemokratie an den Hochschulen voranzutreiben. Dies wurde auch in der Offensive des Wissenschaftsrats (2006) betont. So unterstrich der Vorsitzende, Prof. Dr. Peter Strohschneider, die absolute Notwendigkeit der Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Die beteiligten Organisationen streben nach fünf Jahren eine Überprüfung der Gleichstellungserfolge und die entsprechende Veröffentlichung der Ergebnisse an (*vgl. duzMAGAZIN 2006, S. 6*).

Entsprechende Analysen in Auftrag zu geben, um konkrete Handlungsmöglichkeiten aus ihnen abzuleiten, entspräche zugleich den in Entwicklungsvereinbarungen zwischen SMWK und einzelnen Hochschulen genannten Maßnahmen. Hierbei könnte Sachsen auch von weiteren Erfahrungen profitieren, wie z. B. denen der TFH Berlin. Diese wurde für ihre Vielzahl von aufeinander abgestimmten Maßnahmen als modellhaftes Praxisbeispiel mit dem „Total Quality Award“ ausgezeichnet. Das Modellprojekt wurde im Rahmen des Programms zur „Förderung der Chancengleichheit von Frauen in Forschung und Lehre“ vom Berliner Senat unterstützt (vgl. Ackermann, zitiert in Möller 2003, S. 99). Umfassende Anregungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Landesförderprogrammen finden sich auch in Schlegel/Burkhardt (2005).<sup>36</sup>

## Literatur

*Baaken, Uschi; Plöger, Lydia (2002): Gender Mainstreaming im Kontext der Hochschule am Beispiel Universität Bielefeld. In: Baaken, U.; Plöger, L. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte und Strategien zur Implementierung an Hochschulen. Bielefeld, S. 113–139*

*Berning, Ewald; Falk, Susanne (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 72)*

*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005): Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Neunte Fortschreibung des Datenmaterials. Berichtigte Ausgabe. (CEWS Sonderauswertung). Bonn. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 129. URL: [www.blk-bonn.de/papers/heft129.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/heft129.pdf) (Zugriff: 01. September 2006)*

*Burkhardt, Anke; König, Karsten (2006): Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform. In: Wittenberger Hochschulforschung – Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Bonn URL: <http://www.hof.uni-halle.de/index,id,3.html> (Zugriff: 01. September 2006)*

*Center of Excellence Women and Science (CEWS) (2005): Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten. Erste Fortschreibung. In: [cews.public.no7](http://cews.public.no7) URL: [www.cews.org/cews/cewspublik.php](http://www.cews.org/cews/cewspublik.php) (Zugriff: 01. September 2006)*

<sup>36</sup> Zu gleichstellungsbezogenen Steuerungsinstrumenten wie Zielvereinbarungen vgl. König 2005, S. 143 f.

*Center of Excellence Women and Science (CEWS) (2003):* Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten. In: cews.public.no5 URL: [www.cews.org/cews/cewspublik.php](http://www.cews.org/cews/cewspublik.php) (Zugriff: 15. Juni 2006)

*Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2003):* DFG-Förder-Ranking 2003  
URL: [www.dfg.de/ranking/](http://www.dfg.de/ranking/) (Zugriff: 30. September 2006)

*Drewes, Detlef (2006):* Deutsches Modell nicht ausreichend. Brüssel will die Benachteiligung von Frauen thematisieren. In: Sächsische Zeitung vom 28. Februar 2006, S. 4

*duzMAGAZIN (Hrsg.) (2006):* Offensive für mehr Chancengleichheit, Heft 12, S. 6

*Enders, Jürgen; Mugabushaka, Alexis-Michel (2004):* Wissenschaft und Karriere. Erfahrungen und Werdegang ehemaliger Stipendiaten der DFG. In: DFG (Hrsg.): Forschungsberichte des Bereichs Informationsmanagement

URL: [www.dfg.de/dfg\\_im\\_profil/zahlen\\_und\\_fakten/statistisches\\_berichtswesen/stip2004/download/dfgstipber04.pdf](http://www.dfg.de/dfg_im_profil/zahlen_und_fakten/statistisches_berichtswesen/stip2004/download/dfgstipber04.pdf) (Zugriff: 01. September 2006)

*Erdsiek-Rave, Ute (2006):* Gender Mainstreaming als politische Herausforderung. Redemanuskript der Bildungs- und Frauenministerin zur Ringvorlesung „Gender Studies“ an der CAU Kiel am 16. Februar 2006

*Erhardt, Angelika (2003):* Gender Mainstreaming – wo es herkommt, was es will und wie es geht. In: Jansen, M. et al. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Herausforderung für den Dialog der Geschlechter. München, S. 13–33

*Europäische Union (EU) (2006):* She figures 2006, Women and Science Statistics and Indicators. EU-Kommission, Directorate-General of Research (ed.),

URL: [http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/she\\_figures\\_2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/she_figures_2006_en.pdf) (Zugriff: 06. Oktober 2006)

*Falk, Susanne (2005):* Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf. Analysen für den deutschen Arbeitsmarkt. München

*Hochschul-Informatios-System (HIS) (2004):* Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – 17. Sozialerhebung. In: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. bmbf. Bonn

*Höppel, Dagmar (2003):* Gender Mainstreaming – Chance in Wissenschaft und Forschung? In: Jansen, M. et al. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Herausforderung für den Dialog der Geschlechter. München, S. 292–309

*Kahlert, Heike (2005):* Zukunftsfähig ohne Geschlechtergerechtigkeit? Ein Zwischenruf zum Bologna-Prozess. In: Gützkow, F.; Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld

*König, Karsten (2005): Hochschulsteuerung up and down – Bologna-Prozess und Chancengleichheit im Rahmen von Zielvereinbarungen und Hochschulgesetzen. In: Gützkow, F.; Quaißer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld*

*Krais, Beate (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt*

*Krempkow, René (2006): Einige Aspekte zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Sachsen und der Bundesrepublik Deutschland, Diskussionspapier  
URL: [www.promovierenden-initiative.de](http://www.promovierenden-initiative.de) (Zugriff: 01. September 2006)*

*Langner, Ines; Reiche, Karin; Schober, Brigitte (2002): „Gleichstellungsgesichtspunkte in der ergebnisorientierten Selbststeuerung“ 1. Projektbericht, CD-ROM, Referat Gleichstellung der TU Dresden. Dresden*

*Lenz, Karl; Krempkow, René; Popp, Jacqueline (2006): Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) am Sächsischen Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden (Hrsg.).*

*Möller, Berith (2003): „Frauen in der Wissenschaft“ – Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 5. und 6. Mai 2003 an der TU Dresden. (Tagungsbericht) In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden Nr. 3/2003: Von Frauen und Männern, S. 94–100*

*Pittius, Katrin; Gantert, Gregor (2005): Vorstellung des Projektes Geschlechterverhältnisse in Forschung und Ausbildung – GIFA (Koordination: Dr. Berith Möller) bei der Verleihung des Marianne-Menzner-Förderpreises 2005  
(Weitere Info: [www.tu-dresden.de/phfis/gifa/](http://www.tu-dresden.de/phfis/gifa/))*

*Reiche, Karin; Schober, Brigitte (2003): Gleichstellungsgesichtspunkte in der ergebnisorientierten Selbststeuerung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden Nr. 3/2003: Von Frauen und Männern, S. 68–75*

*Schlegel, Uta; Burkhardt, Anke (2005): Frauenkarrieren und -barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext. In: Arbeitsberichte des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Nr. 6/2005. Wittenberg*

*Smykalla, Sandra (2000): Theorie als politische Praxis – eine Gratwanderung zwischen Geschlechterdifferenz, Chancengleichheit und Dekonstruktion. In: Lemmermöhle, D. et al. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S. 268–279*

*Thadden, Elisabeth von (2006):* Weibliche Exzellenz. In: Die Zeit Nr. 26/2006 vom 22. Juni 2006

*Wissenschaftsrat (WR) (2002):* Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Drs. 5459/02. Köln

*Zimmer, Annette; Krimmer, Holger; Stallmann, Freia (2006):* Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 28 (2006) 4, S. 30–56

**Anschrift des Verfassers und der Verfasserin:**

Dr. phil. René Krempkow  
Institut für Hochschulforschung  
Wittenberg e.V. an der Martin-Luther-  
Universität Halle  
Collegienstr. 62  
06886 Wittenberg  
E-Mail: [Rene.Krempkow@hof.uni-halle.de](mailto:Rene.Krempkow@hof.uni-halle.de)

Dipl.-Soz. Katrin Pittius  
Technische Universität Dresden  
Fakultät Erziehungswissenschaften  
Graduiertenkolleg Lebenslanges Lernen  
01062 Dresden  
E-Mail: [Katrin.Pittius@gmx.de](mailto:Katrin.Pittius@gmx.de)

**IHF-Fachtagung: Studium und Berufseinstieg bayerischer Hochschulabsolventen: Ergebnisse des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) am 2. Mai 2007 in München**

Am 2. Mai 2007 wurden in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften die Ergebnisse der ersten Befragung des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) präsentiert und mit Experten aus Bildungsforschung und Hochschulpolitik diskutiert. An der Fachtagung mit Vorträgen und Expertendiskussionen nahmen etwa einhundert Gäste aus Hochschulen, Politik und Wissenschaft teil.

Die Tagung wurde von Ministerialdirektor Dr. *Friedrich Wilhelm Rothenpieler* (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) eröffnet, der die Bedeutung von langfristigen und qualitativ hochwertigen Absolventenstudien für die bayerische Hochschul- und Bildungslandschaft betonte.

Zur Einführung beschrieb Professor Dr. *Hans-Peter Blossfeld* (Universität Bamberg) die Folgen und Auswirkungen der Globalisierung auf die Entwicklung von Studium und Arbeitsmarkt und machte sowohl die Chancen als auch die Risiken deutlich, die sich insbesondere für Akademiker daraus ergeben. Professor Dr. *Ulrich Teichler* (INCHER Kassel) stellte die deutschen Entwicklungen in einen internationalen Kontext und zeigte die Bedeutung der länderspezifischen institutionellen Rahmenbedingungen für den Berufseinstieg von Akademikern.

In drei Vorträgen wurden die Ergebnisse des BAP zu den Bereichen „Berufseinstieg und berufliche Situation“, „Bewertung des Studiums und der im Studium erworbenen Kompetenzen“ sowie „Praxiserfahrung im Studium“ von den Projektmitarbeitern, Dr. *Susanne Falk*, Dr. *Maïke Reimer* und *Andreas Sarcletti* (IHF) präsentiert. Fachreferate von *Karl-Heinz Minks* (HIS-GmbH), *Harald Schomburg* (INCHER Kassel) und *Tino Barge* (AG Hochschulforschung Universität Konstanz) kommentierten und ergänzten die BAP-Ergebnisse.

Aberundet wurde die Tagung durch Vorträge von Professor Dr. *Alf Zimmer* (Vorsitzender der Universität Bayern e.V.) und Professorin Dr. *Marion Schick* (Vorsitzende der Hochschule Bayern e.V.), die die Bedeutung von Absolventenstudien für Hochschulpraktiker herausstrichen. Professor Zimmer forderte, bei der Studienreform die Berufsbefähigung von Hochschulabsolventen zu berücksichtigen, betonte aber auch die gesellschaftliche Notwendigkeit von inhaltlich breit angelegten Studiengängen im universitären Bereich. Professorin Schick stellte die Chancen für Fachhochschulabsolventen auf dem Arbeits-

markt heraus und unterstrich die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Rückmeldung aus der Arbeitswelt.

Vortragsfolien und Ergebniszusammenfassungen können auf der Homepage des IHF heruntergeladen werden (<http://www.ihf.bayern.de/?Veranstaltungen>).

*Maika Reimer*

### **Zweite Konferenz der deutschen Hochschulforscher und Hochschulforscherinnen am 3. und 4. Mai 2007 in München**

Die zweite Konferenz der deutschen Hochschulforscherinnen und -forscher fand am 3. und 4. Mai 2007 in München statt und befasste sich mit dem Thema „Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenzerwerb und Verwendung von Kompetenzen im Beruf“. Gastgeber war das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF).

Da der Übergang vom Studium in den Beruf für einen wachsenden Anteil der Hochschulabsolventen schwieriger und langwieriger geworden ist, wird von den Hochschulen eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Problemen der Entwicklung, der Vermittlung und des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit gefordert. Dies ist zugleich ein wichtiges Anliegen in den leitenden europäischen Dokumenten zum Bologna-Prozess. Vor diesem Hintergrund bot die Tagung ein Forum für Studien, die sich dem Thema aus unterschiedlichen empirischen, theoretischen, hochschulpolitischen und hochschuldidaktischen Perspektiven näherten.

In rund 20 Vorträgen von Mitgliedern verschiedener Hochschulforschungseinrichtungen und Universitäten aus Deutschland sowie dem Ausland wurden aktuelle Forschungsergebnisse zu Kompetenzerwerb und Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen sowie zur beruflichen Entwicklung von Doktoranden und Postdoktoranden vorgestellt und diskutiert. Im Forum für Hochschuldidaktik war Gelegenheit, das Tagungsthema aus dieser Perspektive zu vertiefen. Zeitgleich bot das Ideenforum für Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit, Projekte, Abschlussarbeiten und Dissertationen vorzustellen und mit einem Fachpublikum zu diskutieren.

Der Tagung ging das Jahrestreffen des Hochschulforschernachwuchses voraus, das mit einem Forum zu Publikationsstrategien und -möglichkeiten besonders junge Wissen-

schaftler und Wissenschaftlerinnen ansprach, die ihre Abschlussarbeit oder Promotion im Bereich Hochschule, Hochschulentwicklung oder Hochschulforschung schreiben oder planen.

Die unerwartet hohe Zahl von 90 Tagungsteilnehmern hat gezeigt, dass es ein großes Potential an aktiven Hochschulforschern gibt und Möglichkeiten zur Präsentation der eigenen Arbeiten, zum wissenschaftlichen Austausch und zur Vernetzung aktiv wahrgenommen werden.

Die Vortragsfolien können auf der Homepage der Gesellschaft für Hochschulforschung heruntergeladen werden ([www.uni-kassel.de/incher/gfhf/konferenz.html](http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/konferenz.html)). Eine Reihe von Vorträgen wird zudem in einer späteren Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ veröffentlicht.

*Lydia Hartwig*



## Veröffentlichungen des Staatsinstituts

### Monographie Nr. 75

Marlene Fries: Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg: Können Eignungskriterien den Studienerfolg prognostizieren? ISBN 978-3-927044-57-9, 175 Seiten

Die vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung vorgelegte Studie zur Wirksamkeit von Eignungsfeststellungsverfahren zeigt: Die Durchschnittsnote im Abiturzeugnis und die Noten bestimmter Einzelfächer sind die zuverlässigsten Indikatoren zur Bestimmung des Studienerfolgs und eignen sich am besten zur Auswahl geeigneter Studienbewerber. Je besser diese Noten sind, desto besser sind die Noten im Studienverlauf, desto besser ist die Note im Vordiplom, und desto weniger Studierende wechseln das Fach oder brechen das Studium ab. Für die Gruppe der deutschen Studierenden ist beispielsweise ein erfolgreicher Studienverlauf im Fach Informatik besser mit der Mathematiknote vorauszusagen als mit der Abiturgesamtnote, keinesfalls dagegen mit der Note im Fach Informatik. Für die Voraussage eines erfolgreichen Studienverlaufs im Fach Mathematik ist die Physiknote der beste Prognosefaktor – nicht, wie zu erwarten, die Mathematiknote.

Die beiden Komponenten Essay und Gespräch erweisen sich dagegen nur in Einzelfällen als für den Studienerfolg prognosefähig. Ihnen kommen jedoch andere, äußerst wichtige Funktionen im Eignungsfeststellungsverfahren zu. Ohne diese beiden Komponenten wären die Chancen für eine Zulassung für ausländische Studienbewerber sehr ungleich verteilt.

Die Studie hat die Eignungsfeststellungsverfahren in den Fächern Informatik, Mathematik und Chemie sowie im Studiengang Philosophy and Economics an zwei bayerischen Universitäten untersucht. Basis sind die Bewerber- und Leistungsdaten bis zum fünften Semester des ersten Zulassungsjahrgangs 2002/2003. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Studierenden, die im Studienverlauf der ersten Semester erfolgreich waren, auch das Vordiplom erfolgreich abgeschlossen haben.

### Buchvorstellungen

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar.

Janson, Kerstin; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich: Wege zur Professur – Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, 2007, ISBN 978-3-8309-1788-5, 144 Seiten

Das Buch versucht, die Diskussion über Qualifizierungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Wissenschaftler an Hochschulen in Deutschland und den USA zu versachlichen, die hierzulande gelegentlich etwas emotional geführt wird und vielfach die USA als „Hochschulparadies“ darstellt. Es stellt, unterstützt durch zahlreiche Tabellen und Abbildungen, die Ergebnisse einer vergleichenden Studie aus dem Jahr 2006 über die Chancen von promovierten Nachwuchswissenschaftlern im Wissenschaftssystem Deutschlands und der USA dar. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Funktion der Promotion, in der Größenordnung und Struktur des wissenschaftlichen Arbeitsmarkts sowie in den Karrierewegen beschrieben. Die jetzt vorgelegte Veröffentlichung dokumentiert auch das Echo auf die elektronische Erstveröffentlichung der Studienergebnisse und setzt sich mit der daraufhin laut gewordenen methodischen und inhaltlichen Kritik auseinander. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis rundet die Darstellung ab.

Zu den (für Manche unerwarteten) Ergebnissen der Studie gehören die Feststellungen, dass die Kandidaten in den USA auf dem Weg zur wissenschaftlichen Karriere im Durchschnitt nicht schneller voranschreiten als in Deutschland, dass das durchschnittliche Einkommen von Hochschullehrern in Deutschland etwas höher ist und dass unbefristete Verträge auf allen Stufen der Hochschullehrerkarriere in Deutschland häufiger sind als in den USA. Die Autoren schließen ihre Ausführungen mit der Vermutung, „dass sich die weit verbreitete Schwarz-Weiß-Malerei im deutsch-amerikanischen Vergleich relativieren dürfte, wenn systematische Information zu Karrierewegen und Beschäftigungsbedingungen zur Kenntnis genommen würde.“

Jansen, Dorothea (Ed.): *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*. Dordrecht: Springer, 2007, ISBN 13-978-1-4020-58301 (HB), 242 Seiten

Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in Deutschland sind seit Mitte der 1990er-Jahre einem starken Reformdruck ausgesetzt. Angesichts veränderter Erwartungshaltungen von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, eines zunehmenden Wettbewerbs um begrenzte finanzielle Ressourcen und der Internationalisierung der Wissensproduktion müssen deutsche Forschungseinrichtungen ihre Stellung im europäischen Forschungsraum behaupten. Vor diesem Hintergrund stellt das Buch Ergebnisse einer interdisziplinären, von der DFG geförderten Forschergruppe zum Thema „Governance der Forschung“ vor.

In Teil A werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wie denen der Politikwissenschaft, der Rechtswissenschaft und der Soziologie, Governance-Strukturen für Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen betrachtet und analysiert. Dabei werden zwei Modelle identifiziert: das traditionelle Modell von Steuerung, in dem staatliche Regulierung mit einer starken akademischen Selbstverwaltung verbunden ist, und das neue managementorientierte Steuerungsmuster, das sich durch die Orientierung an Stakeholdern und zunehmenden Wettbewerb auszeichnet. In Teil B werden zunächst die Entwicklungen in den Governance-Systemen des Hochschulbereichs in England, den Niederlanden, Österreich und Deutschland betrachtet. Für Deutschland wird konstatiert, dass die Professionalisierung von Organisations- und Managementstrukturen deutlich weniger entwickelt ist als in den anderen Ländern. Darüber hinaus wird eine Reihe von Faktoren identifiziert, die einen erheblichen Einfluss auf Forschungseinrichtungen ausüben, beispielsweise Evaluationen, Drittmittelförderer und -quellen sowie vor allem die EU-Rahmenprogramme. Während Deutschland bei der Einführung neuer Steuerungsmodelle gegenüber den drei anderen Ländern zurückliegt, sind Fortschritte im Bereich Hochschulfinanzierung zu verzeichnen (Einführung von Zielvereinbarungen gegenüber den in den anderen Ländern vorherrschenden indikatorbasierten Mittelverteilungsmodellen). Weitere Wettbewerbselemente wurden durch die Exzellenzinitiative eingeführt. Die folgenden Beiträge setzen sich mit speziellen Themenfeldern auseinander: neue Hochschulgesetze einiger Bundesländer, Entscheidungsprozesse in deutschen außeruniversitären Forschungsorganisationen, spezielle Aspekte der Forschungsbereiche Nanotechnologie und Astrophysik. Das Buch richtet sich an Wissenschaftler und Wissenschaftsmanager und gibt Hinweise für die Umsetzung von Forschungsstrategien.

Kehm, Barbara M.; Lanzendorf, Ute (Eds.): *Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries*. Bonn: Lemmens Verlag, 2006, ISBN 978-3-932306-81-5, 212 Seiten

Dieses Buch enthält die Ergebnisse aus einem Teilprojekt der interdisziplinären, DFG-geförderten Forschergruppe „Governance der Forschung“, in dem die Auswirkungen veränderter Hochschulsteuerungsmodelle auf die universitäre Forschung untersucht werden. Dabei wird der Wandel der Governance-Modelle in vier europäischen Hochschulsystemen analysiert und verglichen: England und die Niederlande als Reformpioniere sowie Österreich und Deutschland. Als Tertium Comparationis werden fünf Dimensionen von Governance verwendet: staatliche Regulierung, ergebnisorientierte Steuerung, Wettbewerb, akademische Selbstverwaltung und Management. Alle vier untersuchten Hochschulsysteme haben sich in den letzten 20 Jahren in Richtung auf managementorientierte Steuerungssysteme bewegt. Während Österreich in den letzten fünf Jahren durch eine radikale Hochschulreform gegenüber England und den Niederlanden aufholte, blieb Deutschland bei der Einführung neuer Steuerungsinstrumente zurück. Interessant sind die in mehrerer Hinsicht paradoxen Befunde der Studie: Akademische Selbstverwaltung verschwindet nicht, sondern wird durch Peer Reviews zunehmend für externe Steuerungsentscheidungen instrumentalisiert; erhöhte Hochschulautonomie im operativen Bereich geht einher mit einer stärkeren Engführung der externen Bewertungskriterien und Rechenschaftspflicht als Grundlage für staatliche Finanzierungsentscheidungen. Manch gewährter Freiraum wird also im Nachhinein wieder genommen. So sahen sich gerade englische Universitäten in den letzten Jahren einem zunehmenden staatlichen Einfluss ausgesetzt. Mitautoren des Buches sind – neben den Herausgebern – Jürgen Enders, Harry de Boer und Liudvika Leišytė.

Nickel, Sigrun: *Partizipatives Management von Universitäten: Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 2007, ISBN 978-3-86618-101-4, 324 Seiten

Die Publikation beschäftigt sich mit dem Wandel der Hochschulsteuerung innerhalb der letzten zehn Jahre. Sie konzentriert sich auf das Management deutscher Universitäten mit dem Ziel der Generierung konkreter handlungsleitender Empfehlungen. Daher ist die Langzeituntersuchung insbesondere für Praktiker in Hochschulpolitik und -management von Interesse. Im Zentrum des Buches, das auf der Promotionsschrift der Autorin basiert,

steht die Frage, „ob Zielvereinbarungen in Universitäten nur eine Managementmode sind oder tatsächlich zu einer nachhaltigen Verbesserung der Steuerung und Entwicklung führen“ (S. 277). Das Ergebnis: „Als Governance-Mechanismus zur abgestimmten Entwicklungsplanung zwischen Universitäts- und Fakultäts-/Fachbereichsleitungen wirken Zielvereinbarungen nur dann konkret handlungsleitend, wenn sie mit einem klaren Strategiekonzept, Prüfkriterien, einem funktionierenden und zeitnahen Monitoring und Controlling sowie möglichst einem finanziellen Anreizsystem verbunden sind“ (S. 281). Diese flankierenden Maßnahmen wurden in Deutschland bisher selten umgesetzt, stattdessen wird der partizipative Charakter der Zielvereinbarungen betont, und das Instrument kommt vorrangig als Mittel zur besseren Verständigung über die Hochschulentwicklungsplanung zum Einsatz. Auch dies bewertet die Autorin als Erfolg, macht aber konkrete Vorschläge, wie die Wirksamkeit verbessert werden kann. Für die staatliche Steuerung von Hochschulen werden ebenfalls Empfehlungen vorgelegt, auch über das Instrument der Zielvereinbarungen hinaus. Die Ergebnisse werden anhand von Fallbeispielen aus dem Bundesland Hamburg sorgfältig abgeleitet und durch eine gesellschafts- und organisationstheoretische Analyse zur (Un-)Möglichkeit der zielgerichteten Hochschulsteuerung theoretisch fundiert.

Heiling, Jens: Rechnungslegung staatlicher Hochschulen – Eine vergleichende Analyse deutscher und US-amerikanischer Hochschulen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2007, ISBN 978-3-8305-1380-3, 285 Seiten

Der Umbruch und die Veränderung der staatlichen Steuerung in den letzten Jahren haben die Diskussion um die Konzeption sowie die Ausgestaltung der Rechnungslegung für staatliche Hochschulen, die in Deutschland bereits seit einigen Jahren geführt wird, verstärkt. Die vorliegende Dissertation greift diese wissenschaftlich und hochschulpolitisch geführte Diskussion auf und konzentriert sich dabei auf den Vergleich der Rechnungslegung an deutschen und amerikanischen Hochschulen, um auf dieser Basis Empfehlungen für die Ausgestaltung in Deutschland zu geben. Dazu verwendet der Autor einen fallstudienbasierten Vergleich der Rechnungslegungssysteme der Universität Heidelberg und der University of Illinois. Aufbauend auf einem Überblick über die Rechnungslegung staatlicher Hochschulen in Deutschland und der theoretischen Fundierung der Methodik eines fallstudienbasierten Vergleichs öffentlicher Rechnungslegungssysteme wendet sich der Autor im Hauptteil der Arbeit neben den Rahmenbedingungen, der Zwecksetzung der Rechnungslegung und den Rechnungslegungsgrundsätzen besonders den hochschul-

spezifischen Problemen des jeweiligen Jahresabschlusses beider Hochschulen zu. Aus den Ergebnissen des Vergleichs werden konkrete Handlungsempfehlungen für die Fortentwicklung der Rechnungslegung in Deutschland abgeleitet.

**Hinweise für Autoren:**

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bildet ein wissenschaftliches Forum für Arbeiten aus der Hochschulforschung und richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politische Entscheidungsträger, Wissenschaftler und Hochschulorganisationen sowie an Forscher, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Sie bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Publikation wissenschaftlicher Artikel, die sich ihrem Gegenstand aus unterschiedlichen disziplinären und methodischen Perspektiven nähern. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen empirisch ausgerichteter Forschung und der Analyse aktueller Entwicklungen angestrebt. Zwei Ausgaben der „Beiträge“ pro Jahr sind in der Regel einem bestimmten Thema gewidmet, die beiden anderen Ausgaben sind thematisch nicht festgelegt.

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Beiträge eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige innerhalb und außerhalb des Instituts. Danach erhalten die Autoren eine schriftliche Rückmeldung zu ihrem Aufsatz. Die redaktionelle Betreuung der Beiträge liegt bei Mitarbeitern des Staatsinstituts, während die Druckfassung extern von einem Grafiker erstellt wird.

Eingereichte Manuskripte sollten einen Umfang von 20 Seiten (Zeilenabstand 1,5, Arial, Schriftgröße 11 Punkt) nicht überschreiten. Ergänzend sollten je ein kurzes Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Es wird darum gebeten, Word-Dokumente nicht mit speziellen Dokumentvorlagen zu verbinden und von eingebetteten Abbildungen zusätzlich die Originaldatei (aus Powerpoint, Excel oder anderen Programmen) mitzuschicken. Bitte senden Sie Ihr Manuskript an:

**Dr. Lydia Hartwig**

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstraße 24

80538 München

**E-Mail:** [Hartwig@ihf.bayern.de](mailto:Hartwig@ihf.bayern.de)





## Aus dem Inhalt

|  |    |
|--|----|
| <i>Kristina Gensch; Gabriele Sandfuchs</i> : Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen | 6  |
| <i>Ulrich Battige</i> : Die Einführung von Studiengebühren an der Universität Heidelberg   | 38 |
| <i>Volker Banschbach</i> : Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich                   | 54 |
| <i>Barbara M. Kehm</i> : Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland  | 78 |
| <i>René Krempkow; Katrin Pittius</i> : Welche Chancen haben Nachwuchswissenschaftlerinnen an sächsischen Hochschulen?                                | 98 |

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT  
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG  
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN