

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

2 | 2019

Dahm/Kerst/Kamm/Otto/Wolter: Studienerfolg im Spiegel amtlicher Statistik

Hermann: Erwartungen Studierender privater Hochschulen

Wolf: Gleichstellung in Studium und Beruf

Güldener/Driesner/Arndt/Radisch: Die Bedeutung von Studienverlaufsstatistiken

Hofmann/Kanamüller: Zufriedenheit von Professorinnen und Professoren

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

2 | 2019

Dahm/Kerst/Kamm/Otto/Wolter: Studienerfolg im Spiegel amtlicher Statistik

Hermann: Erwartungen Studierender privater Hochschulen

Wolf: Gleichstellung in Studium und Beruf

Güldener/Driesner/Arndt/Radisch: Die Bedeutung von Studienverlaufsstatistiken

Hofmann/Kanamüller: Zufriedenheit von Professorinnen und Professoren

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung

und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpke (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikel und Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Forschung	
Gunther Dahm, Christian Kerst, Caroline Kamm, Alexander Otto, Andrä Wolter: Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik	8
Sonja Hermann: Sozioökonomische Merkmale und Erwartungen von Studierenden privater Hochschulen in Deutschland	34
Einblicke in die Praxis	
Elke Wolf: Gleichstellung in Studium und Beruf. Einschätzungen aus der Perspektive von Studentinnen und Studenten	56
Torben Güldener, Ivonne Driesner, Mona Arndt, Falk Radisch: Studien- verlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland	72
Yvette Hofmann, Alexander Kanamüller: Wie zufrieden sind die Professo- rinnen und Professoren an den Universitäten Bayerns? Eine fächerspezifische Standortbestimmung auf Basis der landesweiten Professorenbefragung ProfQuest	84
Buchvorstellungen	96
Zu guter Letzt	99
Hinweise für Autorinnen und Autoren	102

Editorial

Diese Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ widmet sich vor allem verschiedenen Themen der Studierendenforschung. Sie präsentiert neue Erkenntnisse zum Studienerfolg nicht-traditionell Studierender, analysiert Unterschiede zwischen Studierenden an privaten und staatlichen Hochschulen, beschäftigt sich mit geschlechtsspezifischen Einstellungen von Studierenden zu Studium und Beruf sowie mit der Einführung von Studienverlaufsstatistiken. Ein weiterer Artikel berichtet Ergebnisse einer Zufriedenheitsstudie unter Universitätsprofessorinnen und Professoren in Bayern.

Gunther Dahm, Christian Kerst, Caroline Kamm, Alexander Otto und Andrä Wolter analysieren auf Basis der amtlichen Hochschulstatistik den Studienerfolg nicht-traditionell Studierender an deutschen Hochschulen. Die amtlichen Daten belegen trotz höherer Schwundquoten einen vergleichbaren Studienerfolg von nicht-traditionell Studierenden gegenüber Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung, so die Autoren.

Sonja Herrmann wertet Daten der Studierendenkohorte des NEPS (National Educational Panel Study) zu sozioökonomischem Hintergrund, schulischen Leistungen und Erwartungen Studierender privater Hochschulen aus. Diese müssen im Unterschied zu Studierenden staatlicher Hochschulen häufig Studium und Beruf koordinieren. Daher kommen der Machbarkeit des Studiums sowie der Beschäftigungsfähigkeit große Bedeutung zu.

Elke Wolf referiert die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden zu ihren Rollenbildern und der in Hochschule und Arbeitswelt wahrgenommenen Chancengleichheit. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Einstellungen an vielen Stellen durch das Geschlecht und durch traditionelle Rollenbilder beeinflusst werden. Darauf aufbauend entwickelt die Autorin Handlungsempfehlungen für die Hochschulen.

Torben Güldener, Ivonne Driesner, Mona Arndt und Falk Radisch erörtern Möglichkeiten zur Einführung von Studienverlaufsstatistiken, die den Hochschulen Kennzahlen zur Beurteilung von Studiengängen, Modulen und Prüfungen an die Hand geben. Die Autoren geben Anwendungsbeispiele und Empfehlungen zu einer nachhaltigen Umsetzung.

Yvette Hofmann und *Alexander Kanamüller* präsentieren zentrale Ergebnisse einer Zufriedenheitsstudie unter den Professorinnen und Professoren an bayerischen Universitäten. Etwa zwei Drittel der Befragten zeigen sich mit ihrer Arbeitssituation zufrieden oder sehr zufrieden, wobei die nach Fächergruppen sehr unterschiedliche Zeitaufteilung zwischen Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung einen bedeutsamen Anteil daran hat.

Lydia Hartwig, Yvette Hofmann

Abstracts

Gunther Dahm, Christian Kerst, Caroline Kamm, Alexander Otto, Andrä Wolter: Access to higher education and academic success of non-traditional students – an analysis based on official statistics

Taking up the education policy debate on the permeability between vocational training and higher education, this article examines the access to and success in higher education of non-traditional students, based on the official higher education statistics. This topic is used as an example to discuss the analytical potential of this data source. The paper focuses on the analysis of two objective indicators for academic success: attrition and success rates as well as the final academic performance measured in examination grades. In summary, it can be seen that, despite some methodological limitations, data provided by official statistics can be used to obtain findings relevant to science and education policy. Notwithstanding higher attrition rates, data indicate a comparable level of academic success for non-traditional students and student groups with the regular higher education entrance qualification.

Sonja Herrmann: Who studies at private higher education institutions in Germany? An analysis of students' socio-economic characteristics and expectations

This study examines the different socio-economic characteristics and expectations of students enrolled in private universities and universities of applied sciences in Germany based on the first-year students cohort of NEPS (National Educational Panel Study). The author shows how students enrolled in private institutions differ from students enrolled in public institutions in terms of their socio-economic background, school grades and expectations regarding study payoffs. The results show that private students often have to link studies and work. Moreover, the expected employability and the feasibility of their course of study are more important for private students than for public students.

Elke Wolf: Equalisation in education and work places. Perceptions from the point of view of students

Gender difference in education, work places and partnerships are documented well enough. However, how do students assess their own actions, roles and opportunities as well as the level of gender equality of men and women at universities and beyond? We use a survey to measure these latent attitudes of students within the gender campaign "His or Hers" at the university of applied sciences in Munich. The answers

suggest that perceptions, assessments, actions and decisions are often triggered by gender. Our findings thus reveal starting points for applying gender sensible teaching tools and advice to invest more time in personality development of students.

Torben Güldener, Ivonne Driesner, Mona Arndt, Falk Radisch: Statistics about study progress as a tool for university progress and research in Germany

The established academic method of dropout calculation is imprecisely. Only by using statistics over the entire course of studies, universities gain important insight into progress and results of their students. Based on examples and field reports, the authors consider possibilities, potentials and obstacles as well as recommendations for the sustainable implementation of statistics over the entire course of studies.

Yvette Hofmann, Alexander Kanamüller: How satisfied are professors with their working conditions at Bavarian universities? Subject-specific results from the survey ProfQuest

The article is based on the Bavaria-wide professors' survey ProfQuest and focuses on central results of the general job satisfaction of professors at Bavarian state universities from a subject-related perspective. In addition we describe their current teaching and research situation and, furthermore, present results on how the subject groups differ regarding time spent on research, teaching, and administration. Finally, differences in the design of sabbaticals and information transparency are sketched, as well as experienced discrimination in the workplace.

Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik

Gunther Dahm, Christian Kerst, Caroline Kamm, Alexander Otto, Andrä Wolter

Anknüpfend an die bildungspolitische Debatte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung untersucht der vorliegende Beitrag den Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden auf Basis der amtlichen Hochschulstatistik und erörtert anhand dieses Themas zugleich exemplarisch das Analysepotenzial dieser Datenquelle. Kern des Beitrags bilden Auswertungen zu zwei objektiven Indikatoren des Studienerfolgs: Schwund- und Erfolgsquoten sowie Studienleistungen in Form der Examensnoten. In der Zusammenschau zeigt sich, dass trotz einiger methodischer Einschränkungen mit den Daten der amtlichen Statistik wissenschaftlich und bildungspolitisch relevante Ergebnisse gewonnen werden können, die – trotz höherer Schwundquoten – einen vergleichbaren Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender im Vergleich zu Studierendengruppen mit schulischer Studienberechtigung nahelegen.

1 Einleitung

Eines der aktuellen bildungspolitischen Themen in Deutschland betrifft die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung, insbesondere für beruflich qualifizierte Studierende ohne schulisch erworbene Hochschulreife (Abitur oder Fachhochschulreife), im Folgenden als *nicht-traditionelle Studierende* (NTS) bezeichnet. Dieses Ziel wirft zwei – bildungspolitisch zum Teil kontrovers diskutierte – Fragen auf: *erstens* die Frage nach dem statistischen Effekt solcher Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs, die häufig mit der Befürchtung konfrontiert werden, es käme dadurch zu einer weiteren massiven Belastung der Hochschulen und ihrer Studienplatzkapazitäten; und *zweitens* die Frage nach der Eignung und dem Studienerfolg dieser Gruppe. Während die erste Befürchtung schon häufiger zurückgewiesen werden konnte (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), steht die Beantwortung der zweiten Frage mit den Möglichkeiten, die die amtliche Statistik bietet, im Zentrum dieses Beitrags.

Die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende steht im Spannungsfeld zwischen der Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung und der historisch gewachsenen herkömmlichen

Regelung des Hochschulzugangs über eine schulisch erworbene Hochschulreife, primär das Abitur. Letzteres steht aus der Sicht vieler Akteure noch immer als Chiffre für den einzig legitimen Weg zur Hochschule, insbesondere zur Universität, und als Voraussetzung für Studierfähigkeit und den späteren Studienerfolg. Vor diesem Hintergrund knüpft der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden¹ in Deutschland an die historisch gewachsene Segmentierung zwischen schulischer Allgemeinbildung und beruflicher Bildung an (vgl. dazu Isensee & Wolter, 2017).

Auch wenn ein beruflicher Werdegang, der zu einem beruflichen Fortbildungsabschluss führt, formal inzwischen dem Abitur weitgehend gleichgestellt ist und andere berufsbezogene Wege zumindest eine stärkere Anerkennung beim Hochschulzugang finden (vgl. KMK, 2009; Wissenschaftsrat, 2014), ist unbestritten, dass NTS mit anderen Voraussetzungen ins Studium starten als Abiturientinnen und Abiturienten. Zwar zeichnen sie sich durch umfangreiche biographische Vorleistungen aus Schule, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung aus (vgl. Wolter, Dahm, Kamm, Kerst & Otto, 2015). Da es dieser Gruppe aber an mehr oder weniger kanonisiertem Abiturwissen und gymnasialen Sozialisationserfahrungen fehlt, provoziert dieses (vermeintliche) Defizit oft eine kritische Diskussion um die Studierfähigkeit von NTS und zieht die Frage nach dem Studienerfolg dieser Gruppe nach sich.

Empirisch ist die Frage nach dem Studienerfolg von NTS bisher nur unzureichend beantwortet. Zwar gibt es seit den 1980er Jahren empirische Forschung dazu (u.a. Richter, 1995; Schulenberg et al., 1986), doch stellt sich die Frage für jede Studierendengeneration wieder neu, weil sich die formalen Zugangsregelungen, die Zahl der NTS, deren Studienmotive, individuelle Ausgangslagen und Studienbedingungen, auch die Fächerpräferenzen seither erheblich verändert haben. Die frühen Studien kamen im Kern zu dem Ergebnis, dass NTS keine größeren Studienschwierigkeiten haben und vergleichbare Erfolge erzielen wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Abitur. Aktuelle Untersuchungen (Berg, Grendel, Haußmann, Lübke & Marx, 2014; Brändle & Lengfeld, 2015) kommen zu teilweise ähnlichen, teilweise differenzierten Resultaten. Allgemeingültige Aussagen zur Studierfähigkeit von NTS sind daraus allerdings nur begrenzt ableitbar, denn die vorliegenden Studien sind in ihrer Reichweite regional, institutionell oder fachlich begrenzt. Insgesamt ist daher eine Forschungslücke zu konstatieren, die größtenteils in dem Mangel an bundesweit repräsentativen Daten begründet liegt (vgl. Dahm & Kerst, 2016).

Mit der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts steht eine Datenquelle zur Verfügung, die Informationen sowohl zur Art der Hochschulzugangsberechtigung wie zum Studienerfolg von Absolventinnen und Absolventen bereitstellt. Diese Datenbasis

¹Der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden wird in den folgenden Ausführungen mit NTS abgekürzt (Ausnahme bei Absolvent(inn)en und Studienanfänger(inn)en).

bietet das bisher kaum genutzte Potenzial, die genannte Forschungslücke zu verkleinern. In diesem Beitrag² wird nach einer Übersicht zu Möglichkeiten und Grenzen der statistischen Analyse (Abschnitt 2) gezeigt, dass mit der Hochschulstatistik grundlegende Aussagen nicht nur zum Hochschulzugang (Abschnitt 3), sondern auch zum Studienerfolg von NTS – im Vergleich zu Studierenden mit einer schulisch erworbenen Hochschulreife – getroffen werden können (Abschnitt 4).

2 Die Hochschulzugangsberechtigung in der amtlichen Hochschulstatistik – Möglichkeiten und Grenzen der Analyse

Während in vielen Staaten die Hochschulzulassung über hochschuleigene Auswahlverfahren gesteuert wird, wird in Deutschland der Hochschulzugang primär über eine formale Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums geregelt, die an bestimmte Schulabschlüsse gebunden ist und nur in bestimmten Zweigen des Schulsystems erworben werden kann. Eine der wenigen Ausnahmen von diesem Verfahren ist der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Da es sich bei diesen Personen um eine relativ kleine Gruppe von Studierenden handelt, ist eine verlässliche Datenbasis besonders wichtig, um deren genaue Größe und Zusammensetzung ausweisen zu können. Die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts stellt die zentrale Datenquelle zur Bestimmung der Grundgesamtheit dieser Zielgruppe dar. Grundlage dafür ist das Merkmal „Art der Hochschulzugangsberechtigung“ (HZB), dessen Ausprägungen zusammen mit einigen Anmerkungen zur Validität dieses Merkmals in diesem Abschnitt vorgestellt werden. Für die Analysen des Konstrukts „Studienerfolg“ sind hochschulstatistische Daten über Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende und Absolventinnen und Absolventen sowie tief aggregierbare Informationen über Abschlussnoten, die nach Art der HZB differenziert werden können, relevant (vgl. Abschnitt 4).

„Nicht-traditionelle Studierende“ in der hier verwendeten Definition sind kein Erhebungsmerkmal der amtlichen Statistik, sondern ein in der Hochschulforschung verwendeter Begriff für eine Gruppe, die über die Art der HZB eingegrenzt wird. Diese wird in der Regel in den Studierendensekretariaten der Hochschulen bei der Immatrikulation erfasst und an die jeweiligen Landesämter für Statistik und von dort an das Statistische Bundesamt weitergeleitet. Bereits bei der Erhebung des Merkmals zeigen sich einige Unklarheiten in der Abgrenzung und der statistischen Erfassung der NTS, die – in begrenztem Maße – sowohl zu Über- als auch zu Untererfassungen führen können (vgl. dazu ausführlicher Wolter, Dahm, Kamm, Kerst & Otto, 2017, S. 11ff.).

²Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Nicht-traditionelle Studierende“ (Förderkennzeichen M523500 und M523600) entstanden, das gemeinsam von der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wird.

Zur Gruppe der NTS werden im Folgenden jene Personen gezählt, deren HZB bei der Immatrikulation mit einer von insgesamt drei Signaturen für „Beruflich Qualifizierte“ (Signaturen 34, 53 und 71) registriert wurde. In früheren hochschulstatistischen Auswertungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Wolter et al., 2017) waren zur Bestimmung dieser Gruppe zusätzlich auch die Signaturen der „Begabtenprüfung“ (Signaturen 33, 52 und 77) berücksichtigt worden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: HZB-Signaturen der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger

Signatur	Bezeichnung	Erläuterungen
33	Begabtenprüfung (aHR)	Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis Änderung zum WS 2016/17: mit Sig. 37 (Externenprüfung/Sonst. Studienberechtigung) und Sig. 91 (Eignungsprüfung für Kunst- u. Musikhochschulen) zusammengefasst zu Begabten-/Eignungsprüfung/Externenprüfung (aHR)
34	Beruflich Qualifizierte (aHR)	Hochschulzugang ohne HZB. Abzugrenzen von der Begabtenprüfung (Sig. 33) und Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen (Sig. 91)
52	Begabtenprüfung (fgHR)	Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis Änderung zum WS 2016/17: mit Sig. 92 (Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen) zusammengefasst zu Begabten-/Eignungsprüfung (fgHR)
53	Beruflich Qualifizierte (fgHR)	Hochschulzugang ohne HZB. Abzugrenzen von der Begabtenprüfung (Sig. 52) und Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen (Sig. 92)
71	Beruflich Qualifizierte (FHR)	Hochschulzugang ohne HZB. Abzugrenzen von der Begabtenprüfung (Sig. 77) und Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen (Sig. 93)
77	Begabtenprüfung (FHR)	Prüfung für die Zulassung zum Fachhochschulstudium Änderung zum WS 2016/17: mit Sig. 93 (Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen) zusammengefasst zu Begabten-/Eignungsprüfung (FHR)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Schlüssel 8: Hochschulzugangsberechtigung, sowie Änderungsdienst Schlüsselverzeichnisse (Stand: WS 2016/2017 und SS 2017)

Seit einer Umstellung des HZB-Schlüssels zum Wintersemester 2016/2017 durch Beschluss des Hochschulstatistikausschusses werden unter den Signaturen der Begabtenprüfung unterschiedliche Formen von Studienberechtigungen zusammengefasst, die mit der früheren hochschulrechtlichen Bedeutung dieses Begriffs (für die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis, die zu einer *allgemeinen* Hochschulreife führt) nichts mehr zu tun haben. Aus diesem Grund werden die Signaturen der Begabtenprüfung in den nachfolgenden Ausführungen nicht mehr berücksichtigt. Dies ist insofern vertretbar, als die Möglichkeit, über die „Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ an die Hochschule zu gelangen, zwar in einigen Bundesländern auch nach dem Öffnungsbeschluss der KMK aus dem Jahr 2009 weiter besteht, jedoch immer seltener genutzt wird.³

³Ende 2018 gab es diese Option, nach eigener Recherche, noch in sechs Ländern: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Während im Jahr 2000 laut Hochschulstatistik noch 41 % der NTS unter dem Merkmal Begabtenprüfung erfasst wurden (an Universitäten sogar 60 %), sank der Anteil bis zum Jahr 2009 auf 16 % und liegt im letzten verfügbaren Jahr 2015 nur noch bei etwa 7 %.

Bildungspolitisch stehen seit dem KMK-Beschluss vor allem jene Studierenden im Zentrum der Aufmerksamkeit, die über eine berufliche Qualifizierung, aber ohne schulische Hochschulreife an die Hochschule gekommen sind und je nach beruflicher Vorbildung und landesgesetzlichen Regelungen eine allgemeine (aHR, Sig. 34), fachgebundene (fgHR, Sig. 53) oder Fachhochschulreife (FHR, Sig. 71) zuerkannt bekommen haben. Nicht zuletzt kann durch die Eingrenzung dieser Gruppe eines der bestehenden Risiken der systematischen Übererfassung von NTS reduziert werden, das wegen der (fälschlichen) Verwendung der Signaturen der Begabtenprüfung, z. B. für Studienbewerberinnen und -bewerber mit einer künstlerischen Aufnahmeprüfung, bestanden hatte.

Nach wie vor sind jedoch – trotz deutlicher Verbesserung der hochschulseitigen HZB-Erfassung in den vergangenen Jahren – Fehlzusordnungen von „unsicheren“ Fällen in Restkategorien nicht auszuschließen (vgl. Wolter et al., 2017, S. 11ff.). Dazu tragen auch Selbstauskünfte der Studierenden bei, wenn diese z. B. bei der Studienbewerbung formale Abschlüsse verschweigen, um etwa die Zulassungsquoten für beruflich Qualifizierte zu nutzen. Ein weiteres Manko der Hochschulstatistik besteht darin, dass innerhalb der Gruppe der „Beruflich Qualifizierten“ nicht exakt zwischen Personen mit und ohne Aufstiegsfortbildung unterschieden werden kann.⁴ Daher lässt sich die berufsbildungspolitisch interessante Frage, ob eine Aufstiegsfortbildung (auf der Ebene Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte und Fachwirtinnen) einen besonderen Effekt auf den Studienerfolg hat, hochschulstatistisch bislang nicht beantworten.

Zwei Arten von Hochschulen werden in den nachfolgenden statistischen Analysen ausgeschlossen: Kunst- und Musikhochschulen aufgrund der speziellen Auswahlverfahren in künstlerischen Studiengängen (künstlerische Eignungsprüfung) sowie Verwaltungsfachhochschulen, bei denen der Studienzugang an ein Beschäftigungsverhältnis im öffentlichen Dienst gebunden ist.

3 Allgemeiner Überblick zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland

Die Zahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger ist nach 2009 zunächst deutlich gestiegen⁵ und liegt seit 2011 bei rund 12.000 pro Jahr. Entsprechend entwickelte sich auch ihr Anteil an der inländischen Studiennachfrage⁶ im Zeitverlauf: Dieser liegt seit 2012 mit rund drei Prozent zwar immer noch auf niedrigem Niveau, hat sich aber seit dem Jahr 2000 von 0,5 Prozent erheblich erhöht. Männer sind geringfügig überrepräsentiert (54 % in 2016).

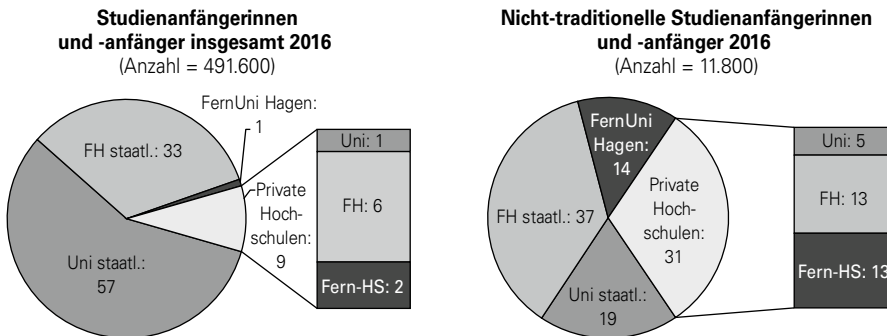
⁴Personen mit einer Fortbildungsprüfung verfügen nach der KMK-Regelung (2009) über eine allgemeine Hochschulreife, alle anderen in der Regel über eine fachgebundene Hochschulreife.

⁵Der starke Zuwachs in der Zahl der NTS in den Jahren 2009/2010 ist teilweise auf eine Änderung in der Zulassungspraxis der FernUniversität Hagen zurückzuführen (vgl. Wolter et al., 2017, S. 14).

⁶D. h. ohne internationale Studierende, bei denen es diese Form einer Studienberechtigung nicht gibt.

Es ist eine leichte Öffnungstendenz der Hochschulen für diese Zielgruppe zu erkennen, wenn auch mit einigen Besonderheiten in der Verteilung. So werden bei einer differenzierten Betrachtung Unterschiede in der Wahl von Hochschulart und Trägerschaft zwischen nicht-traditionellen und der Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger sichtbar. Während NTS an Universitäten deutlich unterrepräsentiert sind, finden sie sich häufiger an Fachhochschulen, insbesondere solchen in privater Trägerschaft (vgl. Abbildung 1). Zudem nahm 2016 knapp ein Drittel der NTS ein Fernstudium auf, allein rund 1.600 an der Fernuniversität Hagen. Verglichen mit dem Anteil der Fernstudierenden insgesamt (4 %) ist dies ein bemerkenswert hoher Anteil, der die Bedeutung flexibler Studienstrukturen zumindest für einen Teil dieser Studierenden unterstreicht (vgl. Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter, 2018).

Abbildung 1: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger nach Art der Hochschule¹⁾ und Trägerschaft 2016 (in %)



1) Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, Darstellung in Anlehnung an: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 158

Aufgrund von Rundungsdifferenzen können vereinzelt geringfügige Abweichungen in den ausgewiesenen Summen auftreten.

Hinsichtlich der Fachwahl zeigt sich ein stabiles Muster (vgl. dazu auch Wolter et al., 2017, S. 19ff.). Im Vergleich zur Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger entscheiden sich NTS deutlich häufiger für Studiengänge im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (58 vs. 39 %). Überdurchschnittlich häufig vertreten sind hierbei insbesondere die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer an Universitäten mit einem Anteil von 26 Prozent gegenüber zwölf Prozent der Studierenden insgesamt sowie der universitäre Bereich Psychologie und Erziehungswissenschaften mit 15 Prozent (gegenüber 7 % der Gesamtstudienanfängerzahl). Unter den Fachhochschulstudiengängen sind es neben den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern vor allem Studiengänge im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens, die von NTS

präferiert werden. Seltener wählen NTS ingenieurwissenschaftliche Studiengänge an Fachhochschulen (23 vs. 41 %). Einen Einfluss auf diese Verteilung hat hierbei sicherlich das spezifische Angebotsprofil privater (Fern-)Hochschulen.

4 Erfolgsquoten und Abschlussnoten als Studienerfolgsmaße der amtlichen Statistik

Der Studienerfolg kann auf verschiedene Weise konzeptualisiert und gemessen werden. Dabei werden objektive und subjektive Erfolgsmaße unterschieden (vgl. Dahm et al., 2018, S. 159f.). Aus Einschätzungen des Studienverlaufs oder des nachhochschulischen Werdegangs, insbesondere vor dem Hintergrund von Erwartungen und Zielen, können subjektive Erfolgsindikatoren abgeleitet werden. Objektive Erfolgsmaße beruhen auf der Messung von Kompetenzen, von Kennzahlen zum Studienfortschritt (z. B. erworbenen ECTS-Punkten), Abschlüssen oder Noten. Einige dieser Kriterien sind jedoch nicht Teil der amtlichen Statistik, sondern werden durch verschiedene Surveys erhoben (z. B. Kompetenzmaße). In diesem Beitrag stehen Studienabschlüsse und Abschlussnoten als am Output der Hochschulen orientierte Größen im Zentrum, die durch Daten der amtlichen Statistik dokumentiert werden.

Um den Studienerfolg von NTS genauer einschätzen zu können, sollen diese mit verschiedenen Gruppen „traditioneller“ Studierender verglichen werden. Unter Nutzung des hochschulstatistischen Merkmals „Art der Hochschulzugangsberechtigung“ werden vier Zugangswege zur Hochschule unterschieden: (1) Studierende, die über ein Gymnasium, ein Fachgymnasium oder eine Gesamtschule an die Hochschule gekommen sind und zu 97 Prozent über eine allgemeine Hochschulreife (Abitur) verfügen, (2) Studierende des Zweiten Bildungswegs aus Abendgymnasien und Kollegs, die zu knapp zwei Dritteln eine Fachhochschulreife besitzen, (3) Studierende, die ihre Studienberechtigung an einer beruflichen Schule erworben und zu 85 Prozent mit einer Fachhochschulreife abgeschlossen haben, sowie (4) die nicht-traditionellen Studierenden. Internationale Studierende bleiben unberücksichtigt.

4.1 Schwund- und Erfolgsquoten 2016

Ein erster mit hochschulstatistischen Daten zu berechnender Studienerfolgsindikator informiert über den Anteil erfolgreich abgeschlossener Studienverläufe. Die Studienabbruchforschung zeigt seit Jahren, dass – bei großen Unterschieden nach Fachrichtungen, Abschluss- und Hochschulart – bei weitem nicht alle Studierenden ihr

begonnenes Studium erfolgreich abschließen (vgl. Heublein et al., 2017). Insgesamt liegt die Studienabbruchquote im Erststudium bei etwas mehr als einem Viertel (für einen Überblick vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Für die Gruppe der NTS wurden in Stichprobenerhebungen, auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) basierend, in den letzten Jahren höhere Abbruchquoten (vgl. Dahm & Kerst, 2016, S. 244ff.; Wolter et al., 2017, S. 41f.) ermittelt als für Studierende mit einer schulischen Studienberechtigung. Allerdings sind Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Surveys, insbesondere in Längsschnittstudien wie dem NEPS, deutlich unterrepräsentiert, weshalb die Abbruchquoten weit unter dem mit hochschulstatistischen Daten ermittelten Niveau liegen.⁷ Auch länder- oder studiengangbezogene Untersuchungen (Berg et al., 2014; Brändle & Lengfeld, 2015) haben eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit für NTS festgestellt. Mit diesen Studien kann ein Studienabbruch jedoch nicht von einem Hochschulwechsel unterschieden werden.

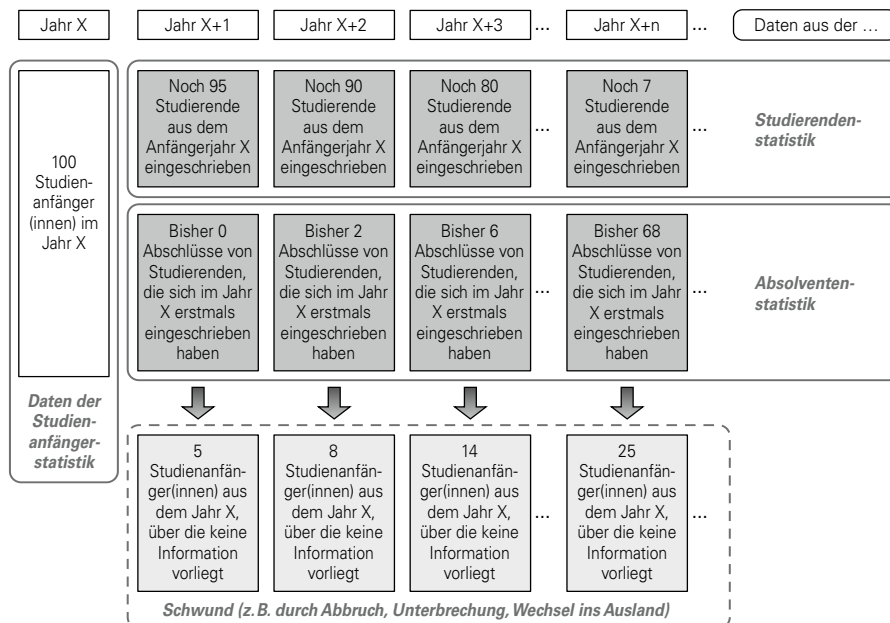
Um das tatsächliche Ausmaß des Studienabbruchs bei NTS besser abzuschätzen, werden im Folgenden auf den Datenstand 2016 aktualisierte hochschulstatistische Analysen vorgestellt (vgl. dazu auch Dahm & Kerst, 2016; Dahm et al., 2018; Wolter et al., 2017). Hierfür wird, solange keine hochschulstatistischen Verlaufsdaten nach der reformierten Hochschulstatistik vorliegen, ein erweiterter Vergleich von Anfänger- und Absolventendaten durchgeführt, um den Studienerfolg von NTS⁸ auf hoch aggregierter Ebene abzuschätzen. Dazu werden Daten aus der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenstatistik miteinander kombiniert, um Schwund- und Abschlussquoten zu berechnen (vgl. Abbildung 2). *Für jeden Studienanfängerjahrgang* kann in den Folgejahren ermittelt werden, wie viele Absolventinnen und Absolventen mit einem ersten Studienabschluss bis zum jeweiligen Beobachtungsjahr aus diesem Anfängerjahr hervorgegangen sind, unabhängig davon, ob sie im Studienverlauf das Fach oder die Hochschule gewechselt haben, und wie viele Studierende dieses Anfängerjahrgangs noch eingeschrieben sind. Die Differenz dieser beiden Größen zur Studienanfängerzahl dieses Jahrgangs kann als Schwund verstanden werden: Dieser Teil des Studienanfängerjahrgangs studiert nicht mehr, hat aber auch keinen Abschluss erworben. Der Schwund ist eine Näherung für den Studienabbruch; auch Personen, die das Studium durch Exmatrikulation unterbrochen haben⁹ oder ins Ausland gewechselt sind, werden als Schwund gezählt.

⁷Survey-Daten enthalten allerdings Selbstauskünfte zu Abbruchgründen und ermöglichen die Analyse von Abbruchursachen (vgl. Dahm & Kerst, 2016).

⁸Die Erfolgsquotenberechnung des Statistischen Bundesamts enthält Erfolgsquoten nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 14), weist aber die NTS nicht gesondert aus.

⁹Etwa 30 % der Exmatrikulierten ohne Studienabschluss planen ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule irgendwann erneut ein Studium aufzunehmen (Heublein et al., 2017, S. 257f.).

Abbildung 2: Verfahren zur Berechnung von Abschluss- und Schwundquoten pro Anfängerjahrgang mit Datenbeständen der Hochschulstatistik



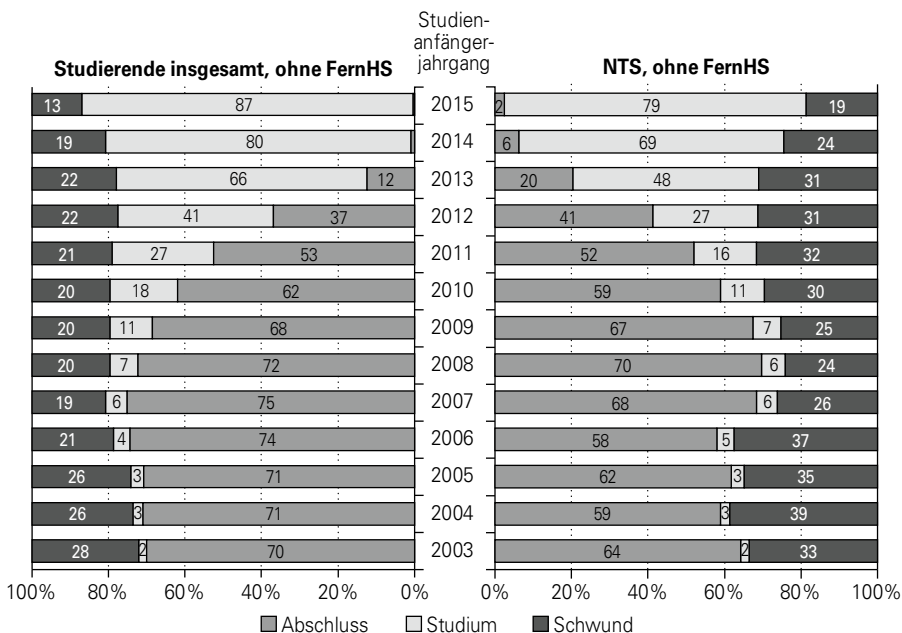
Quelle: eigene Darstellung

Dieses Verfahren führt zu belastbaren Ergebnissen für Schwund- und Abschlussquoten von NTS.¹⁰ Analysen für einzelne Fachrichtungen, Hochschulen oder Hochschularten lassen sich damit jedoch nicht durchführen, weil Abgänge aus dem untersuchten Aggregat dann irrtümlich als Schwund zählen, auch wenn in einem anderen Aggregat (Fachrichtung, Hochschule) möglicherweise ein Studienabschluss erworben wird. Deshalb werden (fast) alle Hochschulen betrachtet, nicht jedoch – aufgrund ihrer besonderen Zugangsvoraussetzungen – die Kunst-, Musik- und Verwaltungsfachhochschulen (vgl. Abschnitt 2). Um Verzerrungen des Vergleichs durch die hohe Bedeutung des Fernstudiums unter NTS auszuschließen (vgl. dazu oben Abschnitt 3), wird die Analyse zudem ohne Studierende an Fernhochschulen¹¹ durchgeführt. Wechsel von Studierenden an die ausgeschlossenen Hochschulen bzw. aus ihnen heraus dürften Einzelfälle sein, sodass die Schwund- und Abschlussquoten davon kaum beeinflusst werden.

¹⁰Bei Betrachtung des gesamten Hochschulsystems entstehen im Prinzip keine Verzerrungen. Lediglich Zuwanderung deutscher Studienberechtigter aus dem Ausland sowie Wechsel ins Ausland führen zu Unschärfen.

¹¹Die Fernstudierenden insgesamt auszuschließen wäre die beste Lösung; da das Merkmal Fernstudium jedoch nur für Studienanfänger(innen) und Studierende, nicht aber in der Absolventenstatistik erhoben wird, ist das nicht möglich. Als Fernhochschulen gelten hier Hochschulen mit einem Studienanfängeranteil im Fernstudium von mehr als 75 %. Damit kann der größte Teil der NTS berücksichtigt werden; 2016 entfielen mehr als 80 % der nicht-traditionellen Fernstudierenden auf diese Hochschulen. Die größte Bedeutung hat dabei die FernUniversität Hagen, an der mehr als die Hälfte der NTS im Fernstudium eingeschrieben ist (vgl. Abb. 1). An einigen Hochschulen sind es vor allem die NTS, die zu 75 % und mehr in Fernstudiengängen eingeschrieben sind. Diese Hochschulen werden ausgeschlossen, wenn NTS ohne Fernhochschulen betrachtet werden.

Abbildung 3: Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2015¹⁾: Status im Jahr 2016 insgesamt²⁾ und für nicht-traditionelle Studierende³⁾ (in %)⁴⁾



1) Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungshochschulen; ohne internationale Studierende (Bildungsausländer(innen)).

2) Studierende insgesamt ohne NTS.

3) Beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung (HZB-Signaturen 34, 53, 71).

4) Ohne Fernhochschulen (75 bis 100 % Studienanfängerinnen und -anfänger im Fernstudium) sowie für NTS ohne Hochschulen, an denen NTS überwiegend im Fernstudium eingeschrieben werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Aufgrund von Rundungsdifferenzen können vereinzelt geringfügige Abweichungen in den ausgewiesenen Summen auftreten.

Im Vergleich ergibt die Analyse höhere Schwund- und geringere Abschlussquoten bei NTS (Abbildung 3). In den Anfängerjahrgängen, die einige Jahre zurückliegen (bis etwa 2010), ist der Anteil der noch Studierenden bei den NTS teilweise deutlich niedriger als bei den Studierenden insgesamt. NTS erreichen in diesen Jahrgängen schneller einen der beiden finalen Zustände: Abschluss oder Schwund. Das kann durch individuelle Entscheidungen über einen schnellen Abbruch oder eine Studienzeitverkürzung durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studienanforderungen bedingt sein. Auffällig sind aber die in fast allen Jahrgängen höheren Schwundquoten der NTS, die in den Jahrgängen 2003 bis 2006 bei mehr als einem Drittel liegen. Die Abschlussquoten sind niedriger als bei den übrigen Studierenden; teilweise ergeben sich Unterschiede von mehr als zehn Prozentpunkten. Eine Ausnahme bilden die Anfängerjahrgänge 2007 bis 2009, in denen sich die beiden Gruppen nur wenig unterscheiden.

Die deutlichen Unterschiede zwischen den NTS und den übrigen Studierenden relativieren sich, wenn die oben unterschiedenen Zugangswege zur Hochschule berücksichtigt werden (vgl. Abbildung 5 im Anhang sowie Dahm et al., 2018, S. 167ff.). Dann zeigen alle drei Gruppen, die über einen beruflichen Weg zur Hochschule gekommen sind (Zweiter Bildungsweg, berufliche Schulen, NTS)¹², ähnliche Schwund- und Abschlussquoten, während sich die über ein Gymnasium an die Hochschule gekommenen Studierenden davon deutlich durch höhere Abschluss- und geringere Schwundquoten unterscheiden. NTS (im Präsenzstudium) erreichen also etwa gleich häufig einen Abschluss wie beruflich Qualifizierte mit Abitur oder einer anderen schulischen Studienberechtigung. Auch die Schwundquoten liegen tendenziell in ähnlicher Höhe.

In einem gesonderten Vergleich zwischen Fernhochschulen und Präsenzhochschulen (ohne Abbildung) liegen die Schwundquoten der Fernhochschulen über denen für die Präsenzhochschulen. Die Abschlussquoten sind wesentlich geringer; der Studienverbleib ist auch mehrere Jahre nach Studienbeginn noch sehr hoch. Die Analysen werden allerdings durch spezifische Entwicklungen an einzelnen Hochschulen stark beeinflusst (vgl. Wolter et al., 2017, S. 14). Tendenziell verschwinden im Fernstudium die Unterschiede zwischen NTS und anderen Studierenden; die Studienform scheint einen höheren Einfluss auf die Quoten zu haben als die Art der HZB. Nicht ausgeschlossen ist außerdem, dass es Wechsel von Fern- an Präsenzhochschulen gibt. Auch zum individuellen Nutzen der im Rahmen eines (noch) nicht beendeten Fernstudiums möglicherweise erworbenen Zertifikate (und Kompetenzen) oder abgeschlossenen Module geben die Daten keine Auskunft.

Ob und in welchem Maß Kompositionseffekte zu den unterschiedlichen Quoten beitragen, lässt sich mit dem gewählten Verfahren nicht prüfen. Die Fächerverteilung bei den NTS (vgl. Abschnitt 3) deutet jedoch nicht darauf hin, dass die geringere Abschlussquote durch eine überdurchschnittlich häufige Wahl von Fachrichtungen mit einem erhöhten Abbruchrisiko (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 346, Tab. F4-1A) mitverursacht sein könnte. Auch die Wahl der Hochschulart legt nicht nahe, für NTS, die sich häufiger an einer Fachhochschule einschreiben, ein höheres Maß an Studienabbruch zu vermuten.

4.2 Examensnoten 2015¹³

Mehr noch als Schwund- und Erfolgsquoten bilden Studien- und Examensnoten die *Qualität* des *Studienerfolgs* ab. Studiennoten dokumentieren und bewerten den

¹²Ausgenommen sind hier Abiturient(inn)en, die nach ihrem Schulabschluss eine Berufsausbildung abgeschlossen haben.

¹³Die für diesen Abschnitt verwendeten Daten stammen aus der Zeit vor der Umstellung des HZB-Schlüssels (vgl. Abschnitt 2). Daher enthält die Gruppe der NTS auch Studierende, die über die Begabtenprüfung zugelassen wurden.

Leistungsstand von Studierenden und Absolventinnen und Absolventen; sie geben ihnen Rückmeldung über ihren Lernerfolg. Und schließlich haben sie eine Signalfunktion, indem sie Dritte über die Leistungsfähigkeit von Bewerberinnen und Bewerbern informieren, auch wenn diese durch Zensuren nur indirekt und partiell dokumentiert wird (Wissenschaftsrat, 2012). Deswegen erlaubt eine solche Analyse weitergehende Aussagen zum Studienerfolg, auch wenn die bekannten diagnostischen Validitätsprobleme von Zensuren (siehe dazu den folgenden Absatz) vor einer Überschätzung dieses Indikators warnen.

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse deuten übereinstimmend darauf hin, dass NTS im Studium und Examen nur geringfügig schlechtere Noten erzielen als Studierende mit Abitur oder Fachhochschulreife. Die Unterschiede bewegen sich durchweg in einer Größenordnung von ein bis zwei Zehntel einer Studiennote (Berg et al., 2014, S. 51f.; Brändle & Lengfeld, 2015, S. 461f.; Dahm & Kerst, 2016, S. 234). Solche Unterschiede mögen statistisch teils „hochsignifikant“ (Brändle & Lengfeld, 2015, S. 463) sein, inhaltlich bedeutsam scheinen sie dagegen kaum. Allerdings sind die bisherigen Leistungsvergleiche mit verschiedenen methodischen Schwächen behaftet. So stützen sich zwei der jüngeren Vergleiche auf Selbstberichte Studierender aus Befragungsdaten (Berg et al. 2014; Dahm & Kerst, 2016, S. 232ff.), die möglicherweise mit Verzerrungen einhergehen (Maxwell & Lopus, 1994). Zudem spielen bekanntermaßen bei der Notengebung auch leistungsfremde Einflüsse eine Rolle, etwa fachspezifische Benotungskulturen, die Berücksichtigung der Leistungen anderer Kandidatinnen und Kandidaten als Bezugspunkt der Leistungsbewertung oder die generelle Einstellung Lehrender gegenüber Leistungstests und der Notenvergabe (Pascarella & Terenzini, 2005, S. 65f.; Wissenschaftsrat, 2012, S. 7f.).

Diese und andere Einflüsse bei der Bewertung von Studien- und Prüfungsleistungen schränken die Vergleichbarkeit von Studiennoten über Fächer-, Hochschul- und zeitliche Grenzen hinweg ein (Müller-Benedict & Grözing, 2017; Müller-Benedict & Tsarouha, 2011; Wissenschaftsrat, 2012) und können durch bloße Berücksichtigung von Kontextmerkmalen wie des Hochschultyps und der Fächergruppe möglicherweise nicht vollständig statistisch kontrolliert werden. Ergebnisse aus Einzelfallstudien indes, die sich auf Studierende eines Studiengangs an einer einzigen Hochschule beziehen (z. B. Brändle & Lengfeld, 2015), mögen aufgrund eines für den betreffenden Fachkontext weitgehend einheitlichen Bewertungsmaßstabs und wegen der Verwendung der Prüfungsstatistik anstelle von Selbstberichten zwar intern valide sein. Jedoch steht ihre externe Validität, d.h. ihre Verallgemeinerbarkeit über den jeweiligen Kontext hinaus, in Frage.

Die Verwendung der Hochschulstatistik für einen Leistungsvergleich bietet gegenüber den bisherigen Untersuchungen diverse Vorteile. *Erstens* kann mit objektiven Leistungs-

daten der amtlichen Prüfungsstatistik gearbeitet werden. *Zweitens* lassen sich die Studienleistungen bundesweit und nicht nur für einige wenige Hochschulen oder gar einen einzelnen Studiengang untersuchen. *Drittens* enthält die amtliche Statistik auch auf niedriger Fach-Aggregationsebene – zumindest für quantitativ bedeutsame Studienfächer – eine hinreichend große Fallzahl sowohl an nicht-traditionellen als auch an „traditionellen“ Absolventinnen und Absolventen, die in denselben Studienkontexten studiert haben. Dem oben erwähnten Problem der Kontextspezifität von Studiennoten kann dann durch eine methodische Maßnahme begegnet werden, die die Validität von fach- und hochschulübergreifenden Notenvergleichen verbessert. Diese Maßnahme besteht in der sogenannten z-Transformation bzw. z-Standardisierung, mit der Studiennoten so umgewandelt werden können, dass sie über Fächer- und Hochschulkontexte vergleichbar sind – trotz unterschiedlicher Mittelwerte und Streuungen der Noten in den jeweiligen Kontexten (vgl. Abschnitt 4.2.2). Der nachfolgende Vergleich der Examensnoten nicht-traditioneller und „traditioneller“ Studierender aus insgesamt fünf Studienfächern nutzt diese Möglichkeit. *Viertens* schließlich können auf Basis der Standardisierung der Notendifferenzen Aussagen dazu getroffen werden, wie bedeutsam die Notenunterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen mit und ohne (Fach-)Abitur tatsächlich sind.

4.2.1 Beschreibung der Auswertungsstichprobe

Insgesamt 5.352 NTS schlossen im Prüfungsjahr 2015 ihr Studium erfolgreich ab, darunter 4.435 Bachelorabsolventinnen und -absolventen (ohne Lehramtsbachelor), für die in der Prüfungsstatistik Angaben zu den Examensnoten vorliegen. Da sich diese Studienabschlüsse sehr ungleich auf 140 Studienfächer verteilen und das Statistische Bundesamt aus Datenschutzgründen Durchschnittsnoten nur in solchen Fällen zur Verfügung stellt, in denen Angaben von mindestens drei Absolventinnen bzw. Absolventen je Vergleichsgruppe innerhalb eines Clusters aus Studienfach und Hochschule vorliegen, kommen nur wenige Studienfächer für einen fach- und hochschulübergreifenden Notenvergleich überhaupt in Frage. Um die Chancen einer gewissen Varianz der Hochschulstandorte in einem Studienfach bei gleichzeitig ausreichender Absolventenzahl pro Hochschule zu erhöhen, wurden ausschließlich Studienfächer mit einer Mindestzahl von 100 nicht-traditionellen Absolventinnen und Absolventen in die engere Auswahl einbezogen. In 13 der 140 Studienfächer war diese Bedingung erfüllt.

Aus diesem Kreis wurden schließlich insgesamt fünf Disziplinen ausgewählt, und zwar die Fächer Betriebswirtschaftslehre, Sozialwesen (Soziale Arbeit, Sozialwesen, Sozialpädagogik), Erziehungswissenschaft (Pädagogik), Gesundheitswissenschaften/-management sowie Maschinenbau/Maschinenwesen. Es handelt sich um eine für NTS quantitativ besonders bedeutsame Auswahl an Studienfächern, die trotz eines Schwerpunkts im Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften unterschiedliche

Fächerkulturen abbilden. Insgesamt 43 Prozent aller nicht-traditionellen Absolventinnen und Absolventen im Bachelor-Erststudium (ohne Lehramt) entfielen im Prüfungsjahr 2015 auf diese Fächer.

Innerhalb der fünf ausgewählten Studienfächer werden nur diejenigen Hochschulen berücksichtigt, an denen sowohl nicht-traditionelle Absolventinnen und Absolventen als auch Absolventinnen und Absolventen mindestens einer der drei Vergleichsgruppen (HZB über Gymnasien, berufliche Schulen oder Zweiten Bildungsweg) vertreten sind. Denn nur in diesen Fach-Hochschul-Kontexten ist die Annahme plausibel, dass NTS und Studierende der Vergleichsgruppen denselben Bewertungsmaßstäben unterworfen waren und ihre Noten tatsächlich miteinander verglichen werden können. Der Vergleich ermöglicht somit Aussagen über die Studierfähigkeit von NTS und „traditionellen“ Studierenden in fünf Studienfächern an jenen Hochschulstandorten, an denen Studierende mit und ohne (Fach-)Abitur die ausgewählten Fächer tatsächlich auch gemeinsam studiert haben.¹⁴

4.2.2 Beschreibung des Auswertungsverfahrens

Um die Möglichkeiten des Vergleichs der Examensleistungen voll auszuschöpfen, werden Zweiervergleiche durchgeführt. Das heißt, dass die Examensnoten der NTS immer nur einer der drei (zu Beginn des Abschnitts 4 genannten) Vergleichsgruppen gegenübergestellt werden. Dieses Vorgehen ermöglicht, dass eine größere Anzahl an Fach-Hochschul-Clustern und damit eine größere Zahl von Absolventinnen und Absolventen in einen Vergleich eingehen können, als wenn innerhalb eines Studienfachs nur jene Hochschulen berücksichtigt würden, an denen alle vier Absolventengruppen mit jeweils mindestens drei Examinierten vertreten sind. Dies hat außerdem zur Folge, dass je nachdem, mit welcher Gruppe die Examensleistungen der NTS verglichen werden, unterschiedliche Hochschulen in den bilateralen Vergleich einbezogen sind, da Studierende der drei Vergleichsgruppen nicht notwendig an denselben Hochschulen studieren.

Damit die Vergleichsergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten in einem Gesamtergebnis zusammengefasst werden können, werden für jede Kombination bzw. jedes Cluster aus Studienfach und Hochschule Informationen über das mittlere Notenniveau der Absolventengruppen sowie über die allgemeine Streuung der Noten im jeweiligen Fach-Hochschul-Cluster benötigt. Folgende Informationen wurden für jede Hochschule mit nicht-traditionellen Absolventinnen und Absolventen in den einbezogenen Studienfächern zugrunde gelegt:

¹⁴Eine Einschränkung in der Repräsentation dieser Zielpopulation bestünde, wenn NTS oder „traditionelle“ Studierende an den ausgeschlossenen Hochschulen eine andere Performanz aufwiesen als an den in den Vergleich einbezogenen Hochschulen.

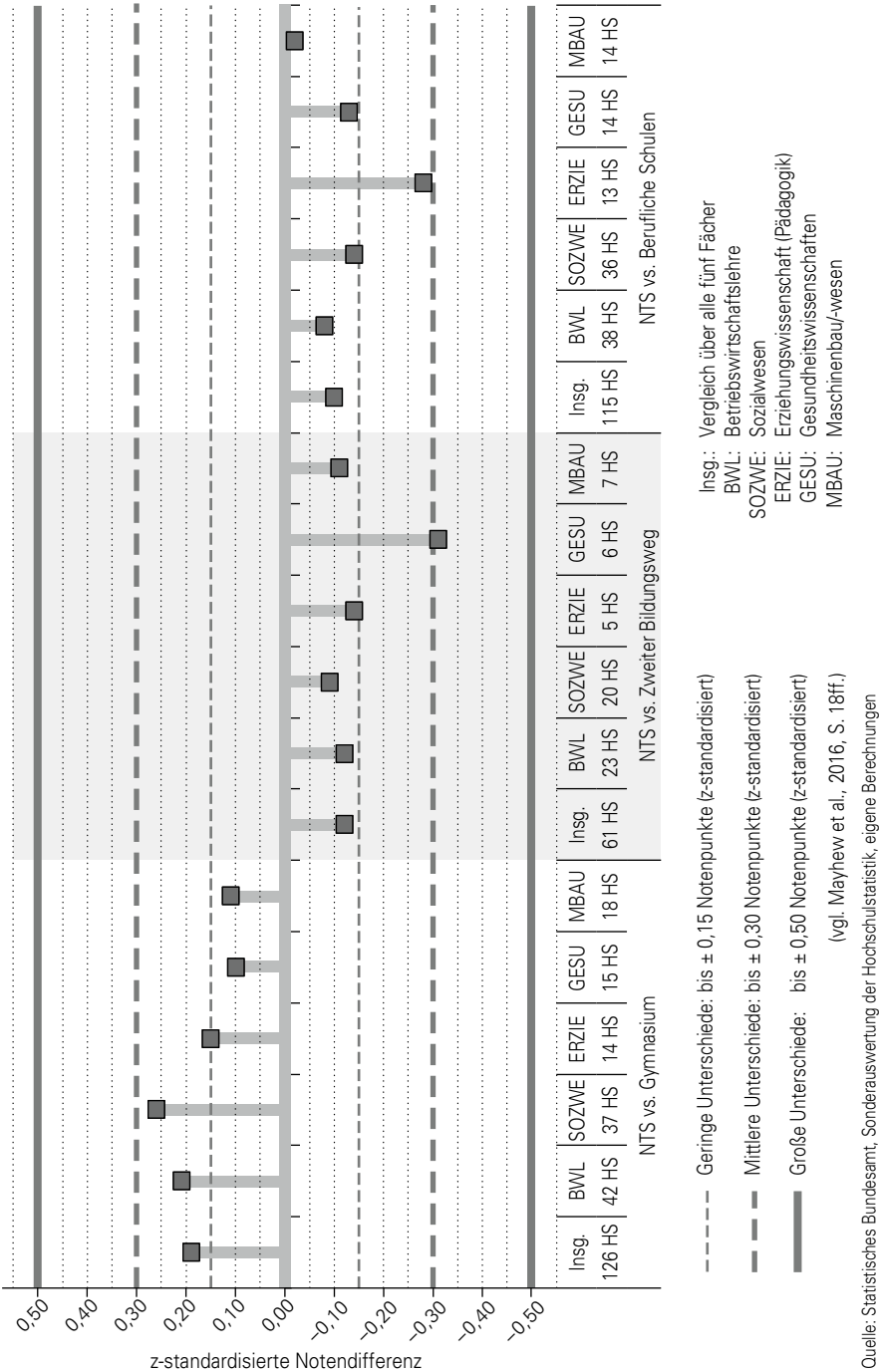
- (1) die Mittelwerte der Examensnoten der vier Vergleichsgruppen (x_i),
- (2) die Durchschnittsnote aller Absolvent(inn)en eines Fach-Hochschul-Clusters ($\bar{x}$) sowie
- (3) die Standardabweichung der Examensnoten aller Absolvent(inn)en in einem Cluster (s_x).

Die mit Hilfe dieser Informationen durchgeführte z-Transformation der Examensnoten besteht aus zwei Teilschritten, einer Mittelwertzentrierung und einer Normierung. Der erste Schritt bewirkt, dass nur noch die *Abstände* der Gruppenmittelwerte vom jeweiligen Gesamtdurchschnitt in den Notenvergleich eingehen ($x_i - \bar{x}$). Zudem werden diese Notenabstände durch die Standardabweichung der Examensnoten in einem Fach-Hochschul-Cluster s_x dividiert: $z_i = (x_i - \bar{x}) / s_x$. Der zweite Schritt sorgt für eine Normierung bzw. *Standardisierung* der ermittelten Notenabstände, sodass Noten aus unterschiedlichen Fächer- und Hochschulkontexten vergleichbar sind. Die Notenabstände zwischen zwei Vergleichsgruppen werden analog zum Effektmaß Cohen's d in Einheiten von Standardabweichungen angegeben (Cohen, 1992). Die hier festgestellten Notenabstände zwischen Gruppen können damit zugleich als ein Maß für die Stärke eines Effekts bzw. eines Gruppenunterschieds herangezogen werden.

4.2.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Vergleichs der Examensnoten zeigt Abbildung 4 (vgl. auch Tabelle 2 im Anhang). Sie enthält für jeden der drei Gruppenvergleiche die Ergebnisse des Leistungsvergleichs für alle fünf Studienfächer zusammen als auch nach den Disziplinen getrennt. Der globale Vergleich über alle fünf Studienfächer macht deutlich, dass zwischen nicht-traditionellen Absolventinnen und Absolventen und den drei Vergleichsgruppen durchweg nur geringe Unterschiede in den Examensnoten bestehen. Diese bewegen sich in einer Größenordnung von gerade einmal 0,1 bis 0,2 Standardabweichungen, was lediglich (sehr) kleinen Effektgrößen entspricht (Cohen, 1992; Mayhew, Rockenbach, Bowman, Seifert & Wolniak, 2016, S. 18ff.). Angesichts einer mittleren Standardabweichung der Examensnoten an den jeweils einbezogenen Hochschulen in Höhe von etwa einer halben Note bedeutet dies, dass die realen Notendifferenzen zwischen nicht-traditionellen Absolventinnen und Absolventen und den Vergleichsgruppen durchschnittlich zwischen 0,5 bis ein Zehntel einer Examensnote betragen. Dabei schneiden nicht-traditionelle Absolventinnen und Absolventen im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit einer HZB aus der gymnasialen Oberstufe etwas schlechter, gegenüber den anderen beiden Vergleichsgruppen geringfügig besser ab.

Abbildung 4: Examensnoten im Bachelorstudium in fünf Studienfächern 2015



Im Vergleich mit Absolventinnen und Absolventen des Ersten Bildungswegs erzielen NTS in jedem der fünf Studienfächer etwas schlechtere Examensnoten, wobei die Notenabstände je nach Studienfach 0,1 bis 0,26 Standardabweichungen betragen. Dies entspricht ungefähr 0,5 bis 1,3 Zehntel einer Note zugunsten der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Bildungswegs.

Die Notenunterschiede nicht-traditioneller Absolventinnen und Absolventen gegenüber denjenigen aus dem Zweiten Bildungsweg und jenen, die ihre Studienberechtigung an beruflichen Schulen erworben haben, fallen im Schnitt (noch) geringer aus als beim Vergleich mit dem Ersten Bildungsweg. Verglichen mit dem Zweiten Bildungsweg bestehen in vier der fünf Studienfächer nur geringfügige Notendifferenzen zugunsten nicht-traditioneller Absolventinnen und Absolventen, und zwar in einer Größenordnung von 0,09 bis 0,14 Standardabweichungen. Mittlere Leistungsunterschiede existieren in den Gesundheitswissenschaften (0,31 Standardabweichungen). Hinter dem durchschnittlichen Notenunterschied von 0,12 Standardabweichungen stehen reale Unterschiede von etwa 0,6 Zehntel einer Examensnote zugunsten der Absolventinnen und Absolventen ohne schulische Studienberechtigung. Auch verglichen mit den Absolventinnen und Absolventen mit einer Studienberechtigung aus beruflichen Schulen erzielen nicht-traditionelle geringfügig bessere Studienabschlüsse. In drei der fünf Disziplinen schlossen letztere ihr Studium um 0,08 bis 0,14 Standardabweichungen besser ab. In der Erziehungswissenschaft erreichen die Leistungsunterschiede zugunsten der nicht-traditionellen ein mittleres Niveau (0,28 Standardabweichungen). Dahinter stehen reale Notenunterschiede in den vier Fächern von ca. 0,4 bis 1,4 Zehntel einer Examensnote. Im Maschinenbau existieren hingegen (praktisch) keine Leistungsunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Alles in allem bestätigen die hier erzielten Ergebnisse die Resultate früherer Vergleiche. Im Gegensatz zu den bisher vorhandenen Befunden sind die Resultate der vorliegenden Studie allerdings belastbarer. Die Verwendung von Daten aus der amtlichen Studierenden- bzw. Absolventenstatistik sichert nicht nur eine breite Datenbasis, sondern eröffnet auch zusätzliche Auswertungsmöglichkeiten, die bei Stichprobenerhebungen häufig nicht oder nur eingeschränkt gegeben sind. So sind zum einen Leistungsergebnisse aus unterschiedlichen Fächern, Hochschulen und Regionen in den Vergleich eingegangen. Zum anderen wurde dem Problem der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten über unterschiedliche Hochschul- und Fachkontexte hinweg durch eine geeignete Auswertungsmethode Rechnung getragen. Insofern sind sowohl die interne als auch die externe Validität der vorgestellten Befunde höher zu bewerten als in den bislang vorliegenden Studien.

Mit größerer statistischer Sicherheit als bisher kann daher festgehalten werden, dass NTS keine bzw. kaum schlechtere Studienleistungen erzielen als Absolventinnen und

Absolventen mit schulischer Studienberechtigung. Einschränkend erwähnt werden muss jedoch, dass es sich im vorliegenden Fall um einen Vergleich der *Abschlussnoten* von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, d. h. um einen Leistungsvergleich unter den letztlich erfolgreichen Studierenden und damit um eine positive Selektion aller ehemaligen Studierenden handelt. Diese Einschränkung wird jedoch dadurch wieder relativiert, dass die von verschiedenen bildungspolitischen Akteuren immer wieder geäußerte Skepsis gegenüber einer Öffnung der Hochschulen für NTS genau dieses Kriterium, den erfolgreichen Studienabschluss, fokussiert.

5 Schlussbetrachtung

Vor dem Hintergrund der bislang nur unzureichend beantworteten Frage nach der Eignung und dem Studienerfolg von NTS wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags in einer Art „Fallstudie“ die Studierenden- und Prüfungsstatistik als Teile der amtlichen Hochschulstatistik auf ihr Analysepotenzial für den Studienerfolg von NTS im Vergleich zu „traditionellen“ Studierenden geprüft.

Mit kleineren Einschränkungen¹⁵, die in der Vergangenheit sowohl zu Über- als auch Untererfassungen von NTS geführt haben, ermöglicht die Studierendenstatistik die Bestimmung der Zahl und der Anteile von NTS an allen Studierenden nach bestimmten studienbezogenen und individuellen Merkmalen sowie deren Entwicklung im Zeitverlauf (vgl. Abschnitt 3). In Verbindung mit der Prüfungsstatistik stehen auf Basis dieser für die Gesamtheit der Studierenden und Hochschulabsolventinnen und -absolventen repräsentativen Datenquelle zudem objektivierbare Erfolgsmaße zur Verfügung, von denen zwei in dem vorliegenden Beitrag untersucht wurden: Zum einen die Schwund- und Erfolgsquoten (vgl. Abschnitt 4.1), zum anderen ein Vergleich von Examensnoten in quantitativ stark vertretenen Fachrichtungen nach den Hochschulzugangswegen der Absolventinnen und Absolventen (vgl. Abschnitt 4.2).

Hinsichtlich der ersten Frage dieses Beitrags lassen die Befunde kaum auf die befürchtete „Überlastung“ der Hochschulen mit NTS schließen. Trotz eines erheblichen Anstiegs ihrer Zahl in den vergangenen zehn Jahren stagniert deren Anteil an deutschen Hochschulen seit 2015 auf einem Niveau von rund drei Prozent. Hinsichtlich der zweiten Frage zeigt die Gesamtschau der Ergebnisse ein ambivalentes Bild: Die Schwundquote liegt bei den NTS in allen hier untersuchten Anfängerkohorten über derjenigen für alle Studierenden, wobei sich die Unterschiede vor allem gegenüber der Gruppe der Gymnasialabsolventinnen und -absolventen zeigen.

¹⁵Das betrifft die nicht ganz einheitliche Handhabung bei der Vergabe einzelner HZB-Signaturen durch die Hochschulen oder die unklare Zuordnung der Personen, die eine sogenannte Begabtenprüfung absolviert haben (vgl. Abschnitt 2).

Diese Differenzen sind, soweit dies datenmäßig rekonstruierbar ist, offenbar nicht auf Kompositionseffekte (z. B. die Wahl von Fächern mit höherem Abbruchrisiko) zurückzuführen. Analysen zu den Gründen für einen häufigeren Studienabbruch von NTS auf Basis von Befragungsdaten verweisen auf die Bedeutung leistungsbezogener, finanzieller und familiärer Faktoren (Dahm, Becker & Bornkessel, 2018; Dahm & Kerst, 2016). Dagegen zeigen sich bei der vergleichenden Auswertung der Abschlusszeugnisse zwischen den vier Hochschulzugangsgruppen statistisch so geringfügige Unterschiede innerhalb der untersuchten Studienfächer, dass diesen Größenordnungen kaum eine reale Bedeutung zukommt. Das gilt auch für den Vergleich der Abschlussnoten zwischen NTS und den Abiturientinnen und Abiturienten aus der gymnasialen Oberstufe.

Damit lassen sich aus dem vorliegenden Beitrag zwei Schlussfolgerungen ziehen: *Erstens* können die Ergebnisse hinsichtlich der Erfolgsquoten und der Examensnoten grundsätzlich als Beleg für die Studierfähigkeit der NTS interpretiert werden. Es wäre aber bildungspolitisch bedeutsam, den besonderen Gründen und Ursachen ihrer höheren Schwundquote noch differenzierter nachzugehen, als das in diesem Projekt (vgl. Fußnote 2) möglich ist. So ließen sich auf dieser Grundlage zielgruppenspezifische präventive Maßnahmen – wie z. B. effektivere Beratung vor bzw. bei Studienbeginn, Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase, zeitlich und örtlich flexiblere Studienformate – entwickeln. *Zweitens* zeigt sich, dass trotz einiger methodischer Einschränkungen mit den Daten der amtlichen Hochschulstatistik wissenschaftlich und bildungspolitisch relevante Ergebnisse zum Studienerfolg von NTS im Vergleich zu anderen Studierendengruppen gewonnen werden können. Dabei ist das empirische Potenzial der amtlichen Hochschulstatistik noch weit größer, als es in dieser „Fallstudie“ mit umfangsmäßig begrenzten Auswertungen zu Tage tritt.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld: wbv

Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübke, H. & Marx, A. (2014). Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. Zeitschrift für Soziologie, 44(6), 447–467

Cohen, J. (1992). A Power Primer. Psychological Bulletin, 112(1), 155–159

Dahm, G., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruch-

neigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium – Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 108–174). Bielefeld: wbv

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2018). Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 115–186). Wiesbaden: Springer VS

Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Bd. 1) (S. 225–265). Münster: Waxmann

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 13–23

Kerst, C. & Wolter, A. (2018). Bildungswege, Diversität und Studienziele beruflich qualifizierter Studierender. *Berufsbildung*, 72(172), 26–29

KMK, Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009

Maxwell, N. L. & Lopus, J. S. (1994). The Lake Wobegon effect in student self-reported data. *The American Economic Review*, 84(2), 201–205

Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. & Wolniak, G. C. (2016). *How College Affects Students. Volume 3: 21st Century Evidence That Higher Education Works* (Second Edition). San Francisco: Jossey-Bass

Müller-Benedict, V. & Grözing, G. (Hrsg.). (2017). *Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013*. Wiesbaden: Springer VS

Müller-Benedict, V. & Tsarouha, E. (2011). Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(5), 388–409

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass

Richter, G. (1995). Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium. Osnabrück: Hochschulschrift Universität Osnabrück

Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Fülgraff, B. & von Maydell, J. (1986). Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bad Honnef: Bock

Statistisches Bundesamt (2018). Erfolgsquoten 2016. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2004 bis 2008. Wiesbaden

Wissenschaftsrat (2012). Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Hamburg

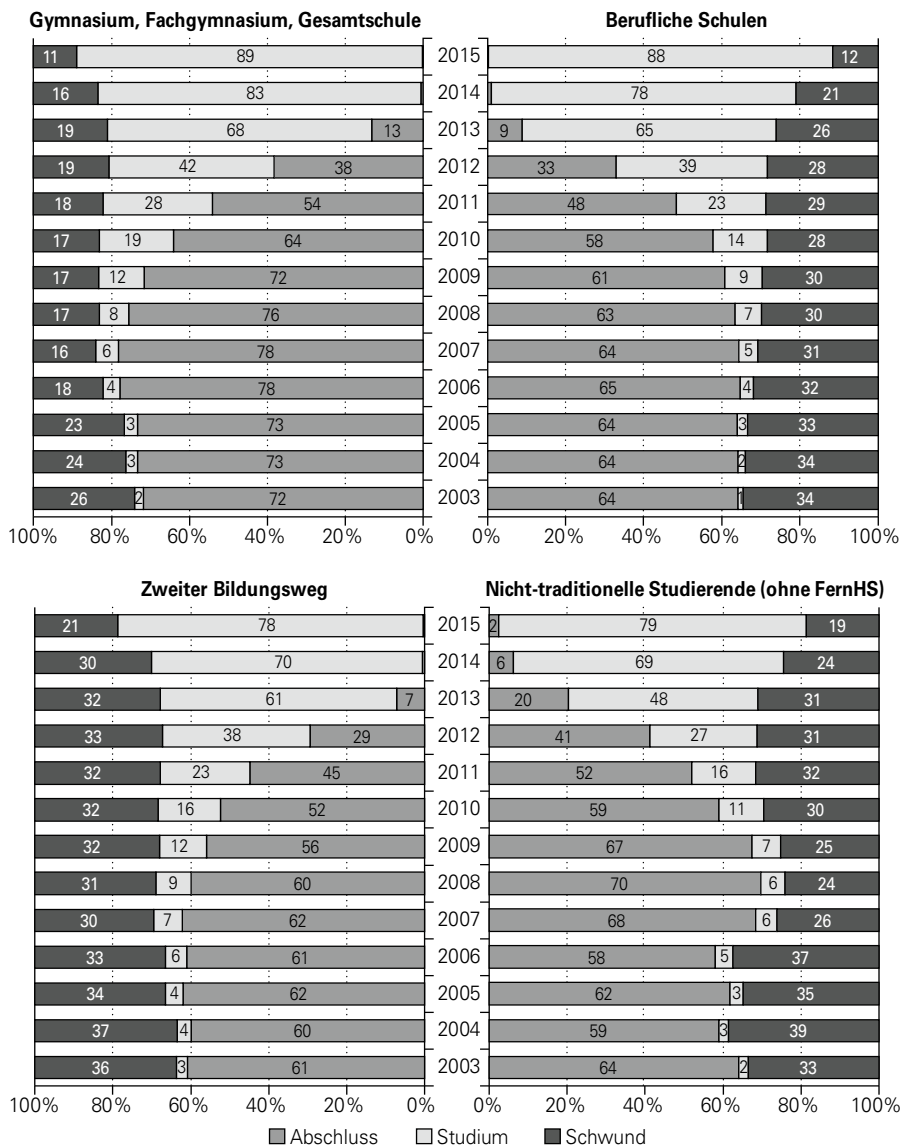
Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg (S. 11–33). Bielefeld: wbv

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Projektbericht. Berlin und Hannover. Abgerufen am 06.04.2018 von http://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Projektbericht%202017.pdf

Anhang

Abbildung 5: Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2015¹⁾ nach Wegen zur Hochschule:
Status im Jahr 2016 (in %²⁾)



1) Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen; ohne internationale Studierende (Bildungsausländer(innen)).

2) Ohne Fernhochschulen (75 bis 100% Studienanfängerinnen und -anfänger im Fernstudium) sowie für NTS ohne Hochschulen, an denen NTS überwiegend im Fernstudium eingeschrieben werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Aufgrund von Rundungsdifferenzen können vereinzelt geringfügige Abweichungen in den ausgewiesenen Summen auftreten.

Tabelle 2: Examensnotenvergleich in fünf Studienfächern

	NTS vs. Gymn.	NTS vs. ZBW	NTS vs. Berufl. Schulen
Vergleich über alle fünf Fächer			
Anzahl der einbezogenen Fach-Hochschul-Cluster	126	61	115
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen NTS-Absolvent(inn)en	1.638	1.058	1.530
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen Absolvent(inn)en der jeweiligen Vergleichsgruppe	18.813	1.147	7.743
Mittelwert der Standardabweichungen der Noten an den einbezogenen Hochschulen, gewichtet ¹⁾	0,50	0,50	0,50
z-standardisierte Notendifferenz, gewichtet ¹⁾	0,19	-0,12	-0,10
Betriebswirtschaftslehre			
Anzahl der einbezogenen Hochschulen	42	23	38
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen NTS-Absolvent(inn)en	849	664	820
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen Absolvent(inn)en der jeweiligen Vergleichsgruppe	10.425	541	3.165
Mittelwert der Standardabweichungen der Noten an den einbezogenen Hochschulen, gewichtet ¹⁾	0,51	0,51	0,51
z-standardisierte Notendifferenz, gewichtet ¹⁾	0,21	-0,12	-0,08
Sozialwesen			
Anzahl der einbezogenen Hochschulen	37	20	36
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen NTS-Absolvent(inn)en	327	173	311
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen Absolvent(inn)en der jeweiligen Vergleichsgruppe	3.948	362	3.236
Mittelwert der Standardabweichungen der Noten an den einbezogenen Hochschulen, gewichtet ¹⁾	0,48	0,48	0,48
z-standardisierte Notendifferenz, gewichtet ¹⁾	0,26	-0,09	-0,14
Erziehungswissenschaft (Pädagogik)			
Anzahl der einbezogenen Hochschulen	14	5	13
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen NTS-Absolvent(inn)en	204	68	155
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen Absolvent(inn)en der jeweiligen Vergleichsgruppe	1.074	45	235
Mittelwert der Standardabweichungen der Noten an den einbezogenen Hochschulen, gewichtet ¹⁾	0,50	0,53	0,50
z-standardisierte Notendifferenz, gewichtet ¹⁾	0,15	-0,14	-0,28
Gesundheitswissenschaften/-management			
Anzahl der einbezogenen Hochschulen	15	6	14
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen NTS-Absolvent(inn)en	155	108	155

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 2**

	NTS vs. Gymn.	NTS vs. ZBW	NTS vs. Berufl. Schulen
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen Absolvent(inn)en der jeweiligen Vergleichsgruppe	1.114	86	377
Mittelwert der Standardabweichungen der Noten an den einbezogenen Hochschulen, gewichtet ¹⁾	0,56	0,56	0,55
z-standardisierte Notendifferenz, gewichtet ¹⁾	0,10	-0,31	-0,13
Maschinenbau/-wesen			
Anzahl der einbezogenen Hochschulen	18	7	14
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen NTS-Absolvent(inn)en	103	45	89
Anzahl der in den Vergleich einbezogenen Absolvent(inn)en der jeweiligen Vergleichsgruppe	2.252	113	730
Mittelwert der Standardabweichungen der Noten an den einbezogenen Hochschulen, gewichtet ¹⁾	0,47	0,45	0,50
z-standardisierte Notendifferenz, gewichtet ¹⁾	0,11	-0,11	-0,02

1) Gewichtung mit den Fallzahlen der in den jeweiligen Vergleich einbezogenen Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Manuskript eingereicht: 03.02.2019

Manuskript angenommen: 03.04.2019

Anschrift der Autoren und der Autorin:

Gunther Dahm, M.A.

Dr. Christian Kerst

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Lange Laube 12

30159 Hannover

E-Mail: dahm@dzhw.eu

kerst@dzhw.eu

Caroline Kamm, M.A.

Dipl.-Soz. Alexander Otto

Prof. (i.R.) Dr. Andrä Wolter

Humboldt-Universität zu Berlin

Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Hochschulforschung

Unter den Linden 6

10099 Berlin

E-Mail: caroline.kamm@hu-berlin.de

alexander.otto@hu-berlin.de

andrae.wolter@hu-berlin.de

Gunther Dahm ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DZHW; zu seinen Forschungsinteressen zählen die Studienerfolgsforschung, die Bildungs- und Lebensverläufe nicht-traditionell Studierender sowie das Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung.

Dr. Christian Kerst ist Projektleiter am DZHW und dort vorwiegend für den Nationalen Bildungsbericht tätig; seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsmonitoring sowie Fragen des Wandels im Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung.

Caroline Kamm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Forschungsinteressen gehören die (Bildungs-)Biographien von beruflich qualifizierten Studierenden sowie die (qualitative) Studienverlaufsforschung.

Alexander Otto ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Hochschulforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin; sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Rekonstruktion von Studienentscheidungen und Biographien nicht-traditionell Studierender sowie Studierender nicht-akademischer Herkunft.

Prof. Dr. Andrä Wolter war bis 2017 Leiter der Abteilung Hochschulforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und bis 2018 Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts; seine Forschungsschwerpunkte sind die Hochschulforschung, das lebenslange Lernen und das Bildungsmonitoring.

Sozioökonomische Merkmale und Erwartungen von Studierenden privater Hochschulen in Deutschland

Sonja Herrmann

Diese Studie beleuchtet die unterschiedlichen sozioökonomischen Merkmale und Erwartungen privat Studierender in Deutschland mittels Daten der Studierendenkohorte des NEPS (National Educational Panel Study). Sie betrachtet, inwieweit sich Studierende hinsichtlich ihres sozioökonomischen Hintergrunds, schulischer Leistungen oder Erwartungen in Zusammenhang mit ihrem Studium von staatlich Studierenden unterscheiden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass privat Studierende häufig Studium und Beruf koordinieren müssen. Außerdem spielen die „employability“ und die Machbarkeit des Studiums eine gewichtigere Rolle als bei staatlich Studierenden.

1 Einleitung

In Deutschland sind private Hochschulen ein relativ neues Phänomen. Die Studierendenzahlen bewegen sich im Vergleich zu staatlichen Universitäten bisher auf einem niedrigen Niveau. Im Studienjahr 2016 waren 7,5 Prozent der Studierenden an einer privaten Hochschule eingeschrieben. Dieser Anteil ist in den vergangenen Jahren jedoch stark gestiegen. Im Vergleich dazu: 1995 waren es lediglich ein Prozent der Studierenden (Statistisches Bundesamt, 2017). Trotz dieses Anstiegs und der zunehmenden Relevanz privater Hochschulen für den deutschen Hochschulbereich gibt es bislang kaum Forschung, die sich mit den Motiven für die Aufnahme eines Studiums an einer privaten Hochschule auseinandersetzt (Aschinger, Epstein, Müller, Schaeper, Vöttner, & Weiß, 2011). Es existieren zahlreiche Forschungsbefunde aus dem angelsächsischen Raum; allerdings lassen sich die Ergebnisse aus den USA und Großbritannien, trotz ähnlicher Fragestellung, nur sehr eingeschränkt auf den deutschen Hochschulsektor übertragen, da sich das Hochschulsystem in Deutschland stark vom angelsächsischen Modell unterscheidet. Der nachfolgende Artikel soll die Selektion von Studierenden an private und staatliche Hochschulen in Deutschland auf Basis der Studierendenkohorte des NEPS (National Educational Panel Study) näher beleuchten. Zuerst werden der aktuelle Forschungsstand und theoretische Vorüberlegungen erläutert, danach folgt eine Beschreibung der Daten und Methoden. Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert, der bisherigen Forschung gegenübergestellt und auf Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse eingegangen.

2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

Im Folgenden werden zunächst bildungsökonomische und bildungssoziologische Erklärungsansätze zur Wahl einer privaten Hochschule aus Sicht der Studierenden sowie einflussreiche Faktoren vorgestellt. Anschließend erfolgt eine kurze Charakterisierung privater Hochschulen in Deutschland, bevor die Forschungsfragen erläutert werden.

2.1 Humankapitaltheorie

Die bildungsökonomische Forschung argumentiert vor allem mit dem Humankapital und den unmittelbaren Kosten-Nutzen Abwägungen der zukünftigen Studierenden. Die Studienberechtigten evaluieren anhand ihrer Ausgangsposition, ob sich die Investition in das eigene Humankapital lohnt. Evaluiert wird beispielsweise anhand des Ertrags, der durch die jeweilige Bildungsentscheidung generiert wird oder der Wahrscheinlichkeit, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Die Kosten der Investition dürfen dabei nicht den erwarteten Nutzen übersteigen, andernfalls wird die Investition nicht getätigt. Der investierte Betrag sollte das Humankapital der Person zudem maximieren (Becker, 1962). Eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für ein Studium spielen dabei Erwartungen bezüglich des späteren Einkommens und der „employability“ nach dem Studium (Botelho & Pinto, 2004, Platz & Holtbrügge, 2016). In verschiedenen Studien konnte zudem gezeigt werden, dass sich der Besuch einer privaten Hochschule beruflich wie monetär auszahlen kann (Brewer, Eide, & Ehrenberg, 1999; Brunello & Cappellari, 2008; Dale & Krueger, 2002; Pascarella, Smart, & Smylie, 1999), wodurch es rational erscheint, trotz hoher Kosten ein Hochschulstudium an einer privaten Hochschule aufzunehmen.

2.2 Relative Risikoaversion

Soziologische Studien gehen häufig von einer relativen Risikoaversion aus, so dass durch Bildungsentscheidungen der sozioökonomische Status erhalten und ein sozialer Abstieg vermieden werden soll. Die Entscheidung, ob ein (weiterer) Bildungsabschluss angestrebt wird oder nicht, wird ähnlich der bereits erwähnten Humankapitaltheorie anhand von Kosten-Nutzen-Evaluationen getätigt. Dabei spielt vor allem die Ressourcenverteilung eine entscheidende Rolle: Da Personen mit niedrigerem sozioökonomischen Status meist über weniger monetäre und ideelle Ressourcen verfügen, stellen zusätzliche Bildungsjahre in der Regel eine deutlich größere Belastung dar (Breen & Goldthorpe, 1997). Besondere Relevanz haben Bildungsausgaben demnach für Bildungsentscheidungen von angehenden Studierenden aus Familien mit geringem Einkommen. Studierende aus geringverdienenden Familien besuchen umso seltener private Hochschulen, je höher die Studiengebühren an der jeweiligen Institution aus-

fallen (McPherson & Schapiro, 1991). Die Preissensibilität gegenüber den Studiengebühren hängt nicht nur vom Haushaltseinkommen ab, sondern auch von den angebotenen Finanzierungshilfen wie Stipendien oder der Möglichkeit, berufsbegleitend zu Studieren (Heller, 1997). Neuere Forschung zeigt zudem, dass an einigen amerikanischen Elitecolleges mehr Studierende eingeschrieben sind, deren Eltern sich im obersten Prozent der Einkommensverteilung befinden als der unteren 60 Prozent (Chetty, Friedman, Saez, Turner, & Yagan, 2017).

Nicht nur das Einkommen, sondern auch der Bildungsstand der Eltern oder ein Migrationshintergrund beeinflussen die Studienentscheidung maßgeblich mit. Heller (1994) zeigte, dass im amerikanischen Hochschulraum besonders Afroamerikaner und Afroamerikanerinnen für Erhöhungen von Studiengebühren sensibel sind. Ihre Wahrscheinlichkeit, sich an einer privaten Hochschule einzuschreiben, verringert sich in Abhängigkeit von Gebührenerhöhungen besonders deutlich. Außerdem haben Studierende aus bildungsferneren Elternhäusern oftmals mit großen Unsicherheiten bezüglich einer akademischen Ausbildung zu kämpfen und können auf weniger Erfahrungen und Informationen aus dem Familienumfeld zurückgreifen (Tierney, 1980).

Die akademischen Fähigkeiten und Aspirationen eines Studierenden hängen unmittelbar mit Faktoren wie der elterlichen Ausbildung, dem Einkommen oder einem Migrationshintergrund zusammen und sind damit oft ein Indikator für eine Bildungsbenachteiligung im jeweiligen Bildungssystem. In der angelsächsischen Bildungsforschung werden die akademischen Fähigkeiten und Aspirationen daher wiederholt als aussagekräftiger Prädiktor für den Besuch einer privaten Bildungseinrichtung hervorgehoben (Hearn, 1988; Hossler & Stage, 1992; Hu & Hossler, 2000).

2.3 Forschungsstand zu privaten Hochschulen in Deutschland

Diese überblicksweise dargestellten Forschungsergebnisse lassen sich jedoch nicht auf den deutschen Hochschulraum übertragen. Private Hochschulen im angelsächsischen Raum sind hoch selektiv, weisen in der Regel eine hohe Forschungsleistung auf und haben ein entsprechendes Renommee. Die Struktur privater Hochschulen in Deutschland orientiert sich an anderen Maßstäben und Zielgruppen. Die überwiegende Mehrheit der deutschen Privathochschulen besteht aus meist sehr kleinen Hochschulen angewandter Wissenschaften mit einem überschaubaren Fächerangebot (Wissenschaftsrat, 2012). Elitäre Universitäten sind im Privathochschulbereich in Deutschland nur selten zu finden. Die direkte Konkurrenz zu staatlichen Hochschulen für angewandte Wissenschaften zwingt private Hochschulen zur Besetzung von Nischen und zur Bereitstellung von Angeboten, die an staatlichen Hochschulen nicht oder nur unzureichend abgedeckt werden: So bieten private Hochschulen vermehrt Studiengänge für Berufstätige an oder Studienfächer, die an staatlichen Hochschulen

unzureichend abgedeckt werden, wie z.B. Pflege- und Gesundheitswissenschaften (Wissenschaftsrat, 2012). Gute Betreuung und hohe Serviceleistungen führen nach Angaben der privaten Hochschulen zu geringen Abbruchquoten und einem effizienten Studium mit schnellem Abschluss. Auch hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen zeigen sich private Hochschulen flexibler als staatliche Hochschulen (Verband der privaten Hochschulen e. V., 2017). Die Anreize, eine private Hochschule in Deutschland zu besuchen, dürften sich also im Vergleich zum angelsächsischen Raum stark unterscheiden.

3 Fragestellungen und Vorannahmen

Diese Unterschiede und ein Mangel an Forschung aus dem deutschen Hochschulbereich machen eine erste Annäherung an das Phänomen über mögliche grundlegende Indikatoren erforderlich, mit denen folgende Fragen beantwortet werden sollen:

- (1) Welche sozioökonomischen Merkmale kennzeichnen Studierende, die sich für eine private Hochschule in Deutschland entschieden haben?
- (2) Unterscheiden sich Studierende privater Hochschulen hinsichtlich ihrer Erwartungen von staatlich Studierenden?
- (3) Welche Unterschiede ergeben sich im Vergleich zu bisherigen Forschungsergebnissen aus dem angelsächsischen Raum?

3.1 Merkmale von Studierenden, die den Besuch einer privaten Hochschule begünstigen

Zur Analyse der Erwartungen wie auch der sozioökonomischen Merkmale Studierender privater Hochschulen werden verschiedene Indikatoren herangezogen, die im Folgenden diskutiert werden.

Bildungsdeterminanten: Der Bildungsstand der Eltern, ein Migrationshintergrund oder auch die Art der Hochschulzugangsberechtigung beeinflussen die Studienentscheidung maßgeblich mit. Die Vermeidung eines sozialen Abstiegs steht dabei im Vordergrund. Kinder aus bildungsferneren Familien (Statistisches Bundesamt, 2016) oder Familien mit Migrationshintergrund (Below, 2003) haben häufiger kein Abitur, finden sich öfter in Ausbildungsberufen und besitzen vielfach eine berufliche Studienqualifikation. Zudem wissen Familien mit geringerem Bildungsstand meist nur unzureichend über die Erfordernisse einer akademischen Ausbildung Bescheid. Diese Unsicherheiten führen beim Erreichen der jeweils nächsten Qualifikationsstufe zur risikoaversen Selbstselektion (Schindler & Reimer, 2010). Dies könnte dazu führen, dass sich Studieninteressierte aus bildungsferneren Familien gegen ein Studium entscheiden, vor allem dann, wenn es sich um ein kostspieliges Studium an einer privaten Hochschule handelt. Ähnliches könnte sich für Studieninteressierte mit Migrations-

hintergrund oder einer beruflichen Studienqualifikation ergeben. Studienberechtigte aus bildungsnäheren Familien könnten dagegen ein Studium an einer privaten Einrichtung insbesondere dann vorziehen, wenn beispielsweise mit dem staatlichen Bildungssystem schlechte Erfahrungen gemacht wurden. Zudem könnten Eltern aus bildungsnäheren Schichten, deren Kinder bereits im Schulkontext Schwierigkeiten hatten oder für den Wunschstudiengang die Voraussetzungen einer staatlichen Hochschule nicht erfüllen, an eine private Einrichtung ausweichen, um einem sozialen Abstieg vorzubeugen.

Ökonomische Situation: Insgesamt dürfte die ökonomische Lage der Studienberechtigten ein wichtiger Faktor bei der Entscheidung für eine private Hochschule sein. Fehlende finanzielle Ressourcen erschweren in bildungsfernen Familien einen Bildungsaufstieg durch ein Studium. Die Reproduktion des eigenen sozioökonomischen Status ist oft durch einen Ausbildungsberuf erreicht (Schindler & Reimer, 2010). Tertiäre Bildungsgänge ohne Ausbildungsvergütung und mit unsicherem Ausgang stellen dagegen sozioökonomisch schlechter gestellte Studieninteressierte vor eine Herausforderung (z. B. McPherson & Schapiro, 1991). Je nach Ressourcenausstattung unterscheiden sich die Kosten- und Nutzenrechnungen. Studieninteressierte, die mehr Geld zur Verfügung haben, entscheiden sich vermutlich häufiger für den Besuch einer privaten Hochschule.

Schulleistungen: In Deutschland sind renommierte Hochschulen für Studienberechtigte mit guten schulischen Leistungen leicht zugänglich und zugleich kostengünstig. Die Selektion erfolgt seitens der staatlich getragenen Hochschulen auf Ebene der jeweiligen Studiengänge mit ihren individuellen Zulassungsbeschränkungen oder über zentrale Vergabestellen. Studienberechtigte mit schlechteren Leistungen haben infolgedessen teilweise hohe Opportunitätskosten durch lange Wartezeiten in Kauf zu nehmen (Konegen-Grenier, 2018). Private Hochschulen in Deutschland bieten Studiengänge wie Psychologie und spezialisierte betriebswirtschaftliche Ausrichtungen an (Wissenschaftsrat, 2012), die an staatlichen Hochschulen teilweise mit hohen Zulassungsbeschränkungen belegt sind. Damit kommen solche zulassungsfreien Studiengänge bei privaten Anbietern für Studienberechtigte, die den geforderten NC nicht erreichen, als Ausweichmöglichkeit in Betracht. Demzufolge könnte es sein, dass sich, zumindest in bestimmten Fächern, Studienberechtigte mit schlechteren Leistungen an private Hochschulen selektieren. Die engmaschige Betreuung und die niedrigen Abbruchquoten (Verband der privaten Hochschulen e. V., 2017) könnten ein weiterer Grund für Studienberechtigte mit schlechteren Leistungen sein, sich an einer privaten Hochschule einzuschreiben, denn das Risiko eines Misserfolgs soll weitgehend minimiert werden.

Studium neben dem Beruf: Zwar bieten auch diverse staatliche Hochschulen berufsbegleitende Studiengänge an, jedoch ist es denkbar, dass die hohe Serviceorientierung und die zeitliche Flexibilität privater Hochschulen dazu führen (Verband der privaten Hochschulen e.V., 2017), dass besonders Berufstätige sich für eine private Bildungseinrichtung entscheiden. Viele Berufstätige nutzen ein Studium, um die bestehenden Karriereoptionen nach einer ersten Phase der Erwerbstätigkeit zu verbessern (Wissenschaftsrat, 2012). Die parallele Erwerbstätigkeit kann außerdem zur Kostendeckung und damit zum Abbau von finanziellen Hürden beitragen.

3.2 Erwartungen von Studierenden, die den Besuch einer privaten Hochschule begünstigen

Im Hinblick auf humankapitaltheoretische Kosten-Nutzen-Abwägungen (Becker, 1962) dürften vor allem langfristige Erwartungen eine wichtige Rolle bei der Wahl der Bildungseinrichtung spielen. Ausschlaggebend für den rationalen Entscheider bzw. die rationale Entscheiderin ist die Annahme, dass die Investition in Form von zusätzlichen Bildungsjahren und Studienkosten dazu beiträgt, ein höheres Einkommen zu generieren und das Arbeitslosigkeitsrisiko zu minimieren. Studienberechtigte, die sich für eine private Einrichtung entscheiden, wünschen sich eine praxisnahe Ausbildung, individuelle Betreuung und enge Kontakte in die Wirtschaft (Verband der privaten Hochschulen e.V., 2017). Im Gegensatz zu staatlichen Universitäten ist die Ausbildung privater Bildungsanbieter stärker am Arbeitsmarkt ausgerichtet und soll damit eine höhere „employability“ garantieren. Dadurch signalisiert der Preis für ein privates Hochschulstudium auch eine gewisse Wertigkeit der Ausbildung und suggeriert Vorteile, die eine staatliche Hochschule nicht bietet. Zudem werben private Hochschulen mit geringen Abbruchquoten (Verband der privaten Hochschulen e.V., 2017). Wenn sich Studienberechtigte zugunsten eines verhältnismäßig teuren Studiums an einer privaten Einrichtung entscheiden, dann könnten die zusätzlichen Ausgaben dem Zweck dienen, die Wahrscheinlichkeit zum erfolgreichen Abschluss des betreffenden Studiengangs zu maximieren. Durch den gewerblichen Charakter einer privaten Hochschule könnten Studierende den Abschluss als das Ergebnis einer Dienstleistung begreifen und folglich davon ausgehen, dass das Unternehmen die Betreuungsleistung kontinuierlich optimiert, um die Dienstleistung erwartungsgemäß zu erbringen. Vor diesem Hintergrund wäre es möglich, dass Studienanfänger und -anfängerinnen, die sich für eine private Hochschule entschieden haben, ihre Aussichten bezüglich eines erfolgreichen Abschlusses oder ihrer Arbeitsmarktchancen optimistischer einstufen als vergleichbare Studierende an staatlichen Hochschulen.

4 Daten und Methoden

Für die nachfolgenden Analysen werden Daten des Scientific Use File 9-0-0 der Startkohorte 5 (Studierende) des nationalen Bildungspanels (NEPS) verwendet. Dazu wurden Erstsemesterstudierende des Wintersemesters 2010/11 über eine bundesweite und repräsentative Hochschultichprobe rekrutiert. Für die Auswertungen werden Informationen der ersten Befragungswelle (Herbst 2010) verwendet. Da sich die Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits im ersten Hochschulsemester befanden, ist eine Betrachtung der Studienwahlmotive nicht mehr möglich. Infolgedessen werden vor allem zeitlich invariante sozioökonomische Merkmale der Studierenden zur Charakterisierung herangezogen. Ein explorativer Blick auf die Erwartungen hinsichtlich des Studiums soll Aufschluss über mögliche Unterschiede zwischen privat und staatlich Studierenden zu diesem Aspekt geben.

Informationen zur Studienfinanzierung werden aus der zweiten Befragungswelle (Frühjahr 2011) vorgezogen, da diese bei der Wahl einer privaten Hochschule eine wichtige Rolle spielen, allerdings nicht in der ersten Welle erhoben wurden. Durch das Vorziehen dieser Variable gehen in den Analysen Befragte verloren, die in der zweiten Welle nicht mehr teilgenommen haben. Um dieser sinkenden Fallzahl entgegen zu wirken, werden mit einem Imputationsverfahren (Raghunathan, Lepkowski, van Hoewyk & Solenberger, 2001) fehlende Werte in der zweiten Welle imputiert.

Für die Analysen wurde eine gewichtete logistische Regression mit der abhängigen Variable „staatliche oder private Trägerschaft“ durchgeführt. Die Gewichtung erfolgt hinsichtlich der Merkmale Studienfach, Hochschultyp, Geschlecht, Nationalität und Trägerschaft (Zinn, Steinhauer & Aßmann, 2017). Die Auswahl wurde auf Fächergruppen beschränkt, die gleichermaßen an privaten und staatlichen Hochschulen angeboten werden, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Im Hinblick auf die sehr unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen in den einzelnen Studienfächern und um eine hohe Vergleichbarkeit zu schaffen, wurden zusätzliche Analysen für Studierende der Fächergruppe Betriebswirtschaft, Management und Verwaltung durchgeführt. Dies war die größte Gruppe innerhalb der privat Studierenden. Im Weiteren soll ein Vergleich von staatlich und privat Studierenden betriebswirtschaftlicher Ausrichtungen zur Klärung der Frage beitragen, ob Studierende mit schlechteren schulischen Leistungen möglicherweise an private Hochschulen mit niedrigeren Zulassungsvoraussetzungen und einer besseren Betreuung ausweichen.

Operationalisierung: Die abhängige Variable ist die Trägerschaft der Hochschule. Kirchlich getragene Hochschulen wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Um den Bildungshintergrund der Studierenden abzubilden, wird der Bildungsstand beider Elternteile nach der CASMIN-Bildungsklassifikation (Brauns, Scherer & Steinmann, 2003) abgebildet. Außerdem wird die Studienfinanzierung aus der zweiten Befragungswelle als Prädiktor für die ökonomische Situation des Studierenden herangezogen. Hierfür wurde eine Variable mit der Summe aller Einkünfte gebildet. Die schulischen Leistungen eines Studierenden werden näherungsweise über die Note der Hochschulzugangsberechtigung abgebildet. Dabei wurden unplausible Noten schlechter als 4,0 ausgeschlossen und die Noten um den Mittelwert zentriert und invertiert. Die Studierenden wurden des Weiteren gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, ihren Abschluss zu erreichen und wie sie die Chancen einschätzen mit einem Studium einen guten Job zu finden.

Als Kontrollvariable wurde das Alter der Befragten einbezogen. Da der Großteil der Studierenden mit Anfang 20 das Studium aufnimmt, ist eine sehr linksgipflige Verteilung zu erwarten und das Alter wurde zusätzlich in logarithmierter Form einbezogen. Da sich das Studienangebot mit steigender Einwohnerzahl am Heimatort bzw. am Hochschulstandort erwartungsgemäß unterscheidet, wurden der BIK-Regionstyp am Hochschulort und die Ortsgrößenklasse am Wohnort des Studierenden in das Modell mit aufgenommen. Für eine Deskription aller übrigen Variablen siehe Tabelle 1.

Die zusätzlichen Auswertungen, die Unterschiede in einzelnen Fächergruppen beleuchten sollen, müssen auf den Fachbereich Betriebswirtschaftslehre, Management und Verwaltung¹ beschränkt werden, weil in anderen Fächergruppen die Fallzahl innerhalb der privaten Hochschulen zu gering ist. Da insbesondere im Management-Bereich viele hochqualifizierte Fachkräfte nebenberuflich einer Weiterbildung nachgehen, wurde die Gruppe zusätzlich auf Vollzeitstudierende beschränkt, um hier Verzerrungen zu vermeiden. Außerdem wurde, da auch betriebswirtschaftliche Studiengänge an staatlichen Hochschulen oft mit einem – wenn auch vergleichsweise niedrigen – Numerus Clausus belegt sind, die Variable, ob Schulnoten ein Kriterium für die Aufnahme in den Studiengang waren, mit aufgenommen.

¹Nach der ISCED-97 Klassifizierung (UNESCO, 1997)

Tabelle 1: Deskription aller Variablen (N = 13.747)

	Mean	SD	Min	Max
Abhängige Variable				
Trägerschaft (0=staatlich)	0.01	—	0	1
Kontrollvariablen				
Geschlecht (0=weiblich)	0.40	—	0	1
Alter	28.2	3.54	20	70
log. Alter	3.33	0.10	3.00	4.25
BK-Regionstyp HS (1= Ballungsraum >750.000 Einwohner)	1.74	0.59	1	4
Regionsgrößenklasse Wohnort (1= >500.000 Einwohner)	3.12	1.78	1	4
Fachgruppe ²	—	2.46	1	7
<i>Sprach-, Kulturwissenschaft</i>	0.28	—	0	1
<i>Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaft</i>	0.27	—	0	1
<i>Mathematik, Naturwissenschaft</i>	0.19	—	0	1
<i>Humanmedizin, Gesundheitswissenschaft</i>	0.05	—	0	1
<i>Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaft</i>	0.02	—	0	1
<i>Ingenieurwissenschaft</i>	0.16	—	0	1
<i>Kunst, Kunstwissenschaft</i>	0.03	—	0	1
Hochschulart (0=HaW)	0.76	—	0	1
Präsenzstudium (0=Nein)	0.98	—	0	1
Bildungsdeterminanten				
Migrationshintergrund (0= Nein)	0.17	—	0	1
Traditionelle HZB (0=Zugang über schulische HZB)	0.04	—	0	1
Bildung Mutter (CASMIN) (0= Kein Abschluss)	2.48	1.10	0	4
Bildung Vater (CASMIN) (0= Kein Abschluss)	2.65	1.22	0	4
Ökonomische Situation				
Monatliches Einkommen in 100 €	7.15	7.65	0	109
Studium neben dem Beruf				
Berufsbegleitendes Studium (0= Nein)	0.03	—	0	1
Schulische Leistungen				
Klassenwiederholung (0= Nein)	0.15	—	0	1
HZB Note (Mittelwertzentriert und invertiert)	0.01	0.61	-1.79	2.21
Kriterium Noten (0= Kein NC)	0.65	—	0	1
Erwartete Bildungsrenditen				
Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit Abschluss (1= Sehr unwahrscheinlich)	4.39	0.66	1	5
Nutzen Studium: Guter Job (1= Sehr schlecht)	4.00	0.82	1	5

Quelle: NEPS SUF SC5 9-0-0

²Die Fächergruppen Sport und Veterinärmedizin wurden wegen zu geringer Fallzahl aus den Analysen ausgeschlossen.

5 Ergebnisse

5.1 Logistisches Modell für alle Fachbereiche

Im Folgenden wird ein logistisches Modell mit der abhängigen Variable Trägerschaft berechnet (vgl. Tabelle 2). Zunächst wird überprüft, ob die Wahrscheinlichkeit ein Studium an einer privaten Hochschule aufzunehmen erhöht ist, wenn der oder die Studieninteressierte aus einem bildungsnahen Haushalt stammt: Eine nicht traditionelle Hochschulzugangsberechtigung ($\beta = 0.10$, $p > 0.05$), der Bildungsstand der Eltern oder ein Migrationshintergrund ($\beta = -0.12$, $p > 0.05$) zeigen keine signifikanten Effekte auf die Wahl einer privaten Hochschule. Infolgedessen scheint es hinsichtlich verschiedener Bildungsdeterminanten keine Unterschiede bei privat und staatlich Studierenden zu geben.

Es entscheiden sich umso mehr Studienberechtigte für eine private Einrichtung, je höher das monatliche Einkommen liegt ($\beta = 0.02$, $p < 0.01$). Folglich hat die ökonomische Situation des Studierenden einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, an eine private Hochschule zu gehen.

Studierende, die berufsbegleitend studieren, besuchen deutlich öfter eine private Bildungseinrichtung als Vollzeitstudierende ($\beta = 1.21$, $p < 0.001$).

Von den Leistungen in der Schule gehen geringe Effekte aus. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung ($\beta = 0.13$, $p > 0.05$) hat keinen signifikanten Einfluss. Die Wiederholung einer Schulklasse ($\beta = 0.29$, $p < 0.05$) hat einen knapp signifikanten und negativen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine private Hochschule zu besuchen.

Die Erwartungen spielen eine größere Rolle bei privat Studierenden. Studierende, die die Wahrscheinlichkeit ein Studium erfolgreich abzuschließen hoch einschätzen, sind öfter an privaten Hochschulen eingeschrieben ($\beta = 0.30$, $p < 0.01$) ebenso wie Studierende, die sich von einem Studium einen guten Job versprechen ($\beta = 0.53$, $p < 0.001$).

Die Ergebnisse der Kontrollvariablen zeigen, dass sich Männer tendenziell eher an privaten Hochschulen einschreiben ($\beta = 0.35$, $p < 0.05$). Studierende der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ($\beta = -6.36$, $p < 0.001$) sowie der Ingenieurwissenschaften sind seltener an einer privaten Hochschule eingeschrieben ($\beta = -1.92$, $p < 0.01$), was vermutlich mit der Angebotsstruktur privater Hochschulen zusammenhängt. Ist die Hochschule in einer Stadtregion, sinkt die Wahrscheinlichkeit, sich an einer privaten Hochschule einzuschreiben, im Vergleich zu Hochschulen in einem Ballungsraum ($\beta = -1.36$, $p < 0.01$). Die Größe des Wohnorts der Studierenden hat keinen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, an eine private Hochschule zu gehen. Personen, die eine Universität besuchen, gehen signifikant häufiger an eine staatliche Hochschule ($\beta = -2.66$, $p < 0.001$). Der starke Einfluss der Hochschulart ist vermutlich darüber zu erklären, dass nur wenige private Universitäten in Deutschland existieren (Statistisches Bundesamt, 2017).

Tabelle 2: Logistische Regression mit abhängiger Variable Trägerschaft

	Coeff.	SE
Kontrollvariablen		
Geschlecht (Ref.: weiblich)	0.35*	(0.16)
Alter	0.15	(0.13)
log. Alter	-8.12	(4.39)
BLK-Regionstyp HS: Ballungsraum (>750.000 Einwohner) (Ref.)	—	—
Stadtregion (>100.000)	-1.36**	(0.46)
Mittelzentrengebiet (25.000–100.000 Einwohner)	-1.52	(0.95)
Unterenzentrengebiet (<25.000 Einwohner)	-0.32	(0.72)
Regionsgrößenklasse Wohnort: >500.000 Einwohner (Ref.)	—	—
100.000 bis 50.000	-0.34	(0.31)
50.000 bis 5000	-0.21	(0.28)
5.000 bis unter 2.000	-0.65	(0.33)
Hochschulart (Ref: HaW)	-2.66***	(0.55)
Bildungsdeterminanten		
Migrationshintergrund (Ref.: Nein)	-0.12	(0.15)
Traditionelle HZB (Ref.: Schulische HZB)	0.10	(0.30)
Bildung Mutter (CASMIN)		
Kein Abschluss (Ref. 1a)	—	—
Hauptschulabschluss ohne/mit berufl. Ausbildung (1b-1c)	0.03	(0.50)
Mittlere Reife ohne/mit berufl. Ausbildung (2a-2b)	-0.06	(0.49)
HZB ohne/mit berufl. Ausbildung (2c)	0.48	(0.50)
(Fach)Hochschulabschluss (3a-3b)	0.30	(0.48)
Bildung Vater (CASMIN)		
Kein Abschluss (Ref. 1a)	—	—
Hauptschulabschluss ohne/mit berufl. Ausbildung (1b-1c)	0.28	(0.89)
Mittlere Reife ohne/mit berufl. Ausbildung (2a-2b)	0.47	(0.85)
HZB ohne/mit berufl. Ausbildung (2c)	0.46	(0.91)
(Fach)Hochschulabschluss (3a-3b)	0.67	(0.87)
Ökonomische Situation		
Monatliches Einkommen in 100 €	0.02**	(0.01)
Studium neben dem Beruf		
Berufsbegleitendes Studium (Ref.: Nein)	1.21***	(0.28)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 2**

	Coeff.	SE
Schulische Leistungen		
Klassenwiederholung (Ref.: Nein)	-0.29*	(0.14)
HZB Note (Mittelwertzentriert)	0.13	(0.18)
Erwartete Bildungsrenditen		
Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit Abschluss	0.30**	(0.11)
Nutzen Studium: Guter Job	0.53***	(0.11)
Constant	19.10	(11.85)
Observations	13747	
F-Test (33, 419.8)	16.92***	

Standard errors in parentheses * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Aufgrund der Gewichtung kann kein Pseudo R^2 berechnet werden.

Quelle: NEPS SUF SC5 9-0-0

5.2 Logistisches Modell für den Fachbereich Betriebswirtschaft, Management und Verwaltung

Im Weiteren werden die *zusätzlichen Auswertungen* betrachtet, die sich auf Vollzeitstudierende des Fachbereichs Betriebswirtschaftslehre, Management und Verwaltung³ konzentrieren (vgl. Tabelle 3): Die Abiturnote ($\beta = -0.59$, $p > 0.05$) und die Klassenwiederholung ($\beta = -0.12$, $p > 0.05$) haben in diesem Fachbereich keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, an eine private Hochschule zu gehen. Überdies geht auch von den Zulassungskriterien kein Einfluss aus ($\beta = -0.63$, $p > 0.05$). Auch die finanzielle Situation ($\beta = 0.01$, $p > 0.05$) scheint in dieser Fächergruppe keinen grundlegenden Effekt auf die Wahl einer privaten oder staatlichen Einrichtung zu haben. Ebenso geht von der Variable, ob man davon ausgeht seinen Studienabschluss zu erreichen ($\beta = 0.28$, $p > 0.05$), kein Effekt aus. Die hoch eingeschätzte „employability“ ist aber auch in dieser Fächergruppe eine Erwartung privat Studierender an ihr Studium ($\beta = 0.60$, $p < 0.05$). Mit einem niedrigen ($\beta = -0.99$, $p > 0.001$) bis mittleren ($\beta = -0.59$, $p > 0.001$) Bildungsstand der Mutter sind Studierende signifikant seltener an einer privaten Hochschule eingeschrieben. Insgesamt ähneln die Effekte denen der Gesamtbetrachtung mit allen Fächergruppen, sind allerdings schwächer ausgeprägt.

³Hier wurden nur Vollzeitstudierende in den entsprechenden Fächern betrachtet, um eine Konfundierung mit berufsbegleitenden Masterprogrammen für hochqualifizierte Fachkräfte auszuschließen.

Tabelle 3: Logistische Regression mit abhängiger Variable Trägerschaft für die Fachgruppe BWL, Management & Verwaltung; nur Vollzeitstudierende

	Coeff.	SE
Kontrollvariablen		
Geschlecht (Ref.: weiblich)	0.62**	(0.19)
Alter	0.52***	(0.14)
log. Alter	-18.84***	(5.54)
BIK-Regionstyp HS: Ballungsraum (>750.000 Einwohner) (Ref.)	—	—
Stadtregion (>100.000)	-1.83*	(0.74)
Mittelzentrengebiet (25.000–100.000 Einwohner)	0.00	(.)
Unterezentrengebiet (<25.000 Einwohner)	-1.06	(1.17)
Regionsgrößenklasse Wohnort: >500.000 Einwohner (Ref.)	—	—
100.000 bis 50.000	-0.66	(0.51)
50.000 bis 5000	-0.17	(0.60)
5.000 bis unter 2.000	-0.47	(0.64)
Hochschulart (Ref.: HaW)	-1.35*	(0.61)
Bildungsdeterminanten		
Migrationshintergrund (Ref.: Nein)	-0.25	(0.21)
Traditionelle HZB (Ref.: Schulische HZB)	-1.03	(0.68)
Bildung Mutter (CASMIN)		
Kein Abschluss (Ref. 1a)	—	—
Hauptschulabschluss ohne/mit berufl. Ausbildung (1b-1c)	-0.99***	(0.29)
Mittlere Reife ohne/mit berufl. Ausbildung (2a-2b)	-0.59***	(0.17)
HZB ohne/mit berufl. Ausbildung (2c)	-0.46	(0.26)
(Fach)Hochschulabschluss (3a-3b)	0.00	(.)
Bildung Vater (CASMIN)		
Kein Abschluss (Ref. 1a)	—	—
Hauptschulabschluss ohne/mit berufl. Ausbildung (1b-1c)	-1.65	(1.04)
Mittlere Reife ohne/mit berufl. Ausbildung (2a-2b)	-0.82	(0.95)
HZB ohne/mit berufl. Ausbildung (2c)	-0.85	(1.01)
(Fach)Hochschulabschluss (3a-3b)	-0.63	(0.96)
Ökonomische Situation		
Monatliches Einkommen in 100 €	0.01	(0.01)
Schulische Leistungen		
Klassenwiederholung (Ref.: Nein)	0.12	(0.26)
HZB Note (Mittelwertzentriert)	0.59	(0.31)
Zulassungskriterium Noten	-0.63	(0.42)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 3**

	Coeff.	SE
Erwartete Bildungsrenditen		
Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit Abschluss	0.28	(0.19)
Nutzen Studium: Guter Job	0.60*	(0.24)
Constant	45.61**	(13.76)
Observations	1674	
F-Test (24, 121.7)	16.79***	

Standard errors in parentheses * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Aufgrund der Gewichtung kann kein Pseudo R^2 berechnet werden.

Quelle: NEPS SUF SC5 9-0-0

6 Schlussfolgerungen

Die Untersuchung in diesem Artikel ging der Fragestellung nach, durch welche sozio-ökonomischen Merkmale und Erwartungen sich Studierende privater und staatlicher Hochschulen in Deutschland unterscheiden. Private Hochschulen sind in Deutschland ein verhältnismäßig neues und daher kaum erforschtes Phänomen. Die Ergebnisse schließen diese Lücke, indem sie Aufschluss über die Unterschiede in der Studierendenschaft von staatlichen und privaten Hochschulen ermöglichen. Die Studie trägt unter anderem zur sozialen Ungleichheitsforschung im Hochschulbereich bei, zur humankapitaltheoretischen Forschung und schließlich zur Vergleichbarkeit mit der bisherigen internationalen Forschung zum privaten Hochschulektor. Die einzelnen Beiträge werden nachfolgend detailliert besprochen.

(1) Welche sozioökonomischen Merkmale kennzeichnen Studierende, die sich für eine private Hochschule in Deutschland entschieden haben?

Zunächst trägt diese Studie zur Forschung bei, die sich mit sozialer Ungleichheit und Statushaltungsmotiven bzw. der relativen Risikoaversion im Hochschulkontext auseinandersetzt (z. B. Schindler & Reimer, 2010). Die *Bildungsdeterminanten* eines Studierenden haben insgesamt nur wenig Einfluss darauf, an einer privaten Hochschule eingeschrieben zu sein: Studierende mit Migrationshintergrund, einer nicht-traditionellen Hochschulzugangsberechtigung oder aus bildungsferneren Familien studieren nicht signifikant öfter an kostengünstigen staatlichen Hochschulen. Lediglich in der Gruppe der Betriebswirte und Verwaltungswissenschaftler gehen Kinder von geringer gebildeten Müttern seltener an Privathochschulen.

Stattdessen zeigt sich aber, dass die *ökonomische Situation* eine große Rolle spielt: Es zeichnet sich ab, dass Studierende mit einem hohen monatlichen Einkommen

häufiger an eine private Hochschule gehen. In der Gruppe der Betriebswirte und Verwaltungswissenschaftler sind diesbezüglich aber keine signifikanten Effekte zu finden.

Die Vereinbarkeit des *Studiums und des Berufs* weist einen starken Effekt auf. Wer berufsbegleitend studieren möchte, hat eine höhere Wahrscheinlichkeit, an einer privaten Hochschule eingeschrieben zu sein. Es ist zu vermuten, dass vor allem berufstätige Studierende die Flexibilität und Serviceorientierung schätzen, die an privaten Hochschulen geboten wird. Zudem werden berufsbegleitende Studienangebote insgesamt häufiger an privaten Hochschulen angeboten (Wissenschaftsrat, 2012).

Insgesamt lassen die Befunde nur wenige Rückschlüsse auf die soziale Herkunft oder eine risikoaverse Wahl bei Bildungsentscheidungen zu. Vergleicht man die *schulischen Leistungen* im Vorfeld des Studiums der privat und staatlich Studierenden miteinander, so haben diese weniger Einfluss als angenommen. Studierende mit schlechteren Schulnoten schreiben sich nicht bevorzugt an privaten Hochschulen ein, Studierende, die zu Schulzeiten eine Klasse wiederholten, sogar etwas seltener. Insgesamt kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende mit schlechteren Schulleistungen oder Studierende, die zu Schulzeiten eine Klasse wiederholten, häufig an private Hochschulen ausweichen. Auch bei der fokussierten Betrachtung im Studienbereich Betriebswirtschaft, Management und Verwaltung zeigen sich keine Effekte bezüglich der schulischen Leistungen.

Analysen mit weiteren Fächergruppen sind aufgrund der geringen Fallzahl in der Gruppe der Studierenden an privaten Hochschulen nicht möglich. Bei einem deskriptiven Vergleich für das Fach Psychologie, das an staatlichen Hochschulen typischerweise mit einem hohen Numerus Clausus belegt ist, zeigen sich aber deutlich schlechtere Schulnoten bei den an privaten Einrichtungen Studierenden im Vergleich zu denen an staatlichen (vgl. Tabelle 4). Hier wären weiterführende Analysen interessant.

Da sich private Hochschulen oft auf bestimmte Nischen spezialisieren, die staatliche Hochschulen nicht abdecken, wie beispielsweise gesundheitswissenschaftliche oder künstlerische Studiengänge sowie spezielle duale oder berufsbegleitende Tracks, und sich gelegentlich sehr elitäre Einrichtungen unter den privaten Hochschulen befinden, ist hier von einer heterogenen Studierendenschaft mit unterschiedlichsten Leistungen, Interessen und Bildungshintergründen auszugehen. Infolgedessen ist eine Beurteilung der schulischen Leistungen von Studierenden an privaten Hochschulen über alle Fächergruppen hinweg schwer möglich.

(2) Unterscheiden sich Studierende privater Hochschulen hinsichtlich ihrer Erwartungen von denen an staatlichen Hochschulen?

Des Weiteren leistet diese Untersuchung einen Beitrag zur Forschung, die sich humankapitaltheoretisch mit den *Erwartungen* bezüglich eines Studiums beschäftigt: Studierende an privaten Hochschulen in Deutschland sind deutlich überzeugter als jene an staatlichen, ihren Bildungsabschluss zu erreichen und im Anschluss einen guten Job zu finden. Dieser Absicherungsgedanke ergänzt die bisherige Forschung, die sich mit dem Thema Bildungsrenditen unter monetären und beruflichen Aspekten befasst (Brunello & Cappellari, 2008; Brunello & Checchi, 2005; Dale & Krueger, 2002; Pascarella et al., 1992). Angesichts der erwarteten Kosten und Erträge aller potenziellen Bildungsoptionen (Becker, 1962) lohnt es sich für angehende Studierende offenbar, den eigenen Bildungs- und Berufserfolg durch die Entscheidung für eine Privathochschule und dem damit verbundenen Serviceangebot gegen Risiken so abzusichern, dass sich die Investition in das Humankapital und die höheren Studiengebühren im Anschluss auszahlen. Für Studierende der Fächergruppe Betriebswirtschaft, Management und Verwaltung spielt die „employability“ ebenfalls eine große Rolle. Es finden sich aber keine Belege dafür, dass in dieser Gruppe die Studierenden privater Hochschulen überzeugter sind, einen Abschluss zu erreichen. Des Weiteren ist hier anzumerken, dass die Erwartungen bezüglich des Studiums erst nach Beginn des Studiums erfragt wurden und somit bereits durch die ersten Erfahrungen im Studium beeinflusst sein können.

Insgesamt lassen sich aus den Analysen erste Erkenntnisse zu privat Studierenden und den Gründen ihrer Hochschulwahl im Vergleich zu staatlich Studierenden ableiten. Wer an eine private Hochschule geht, finanziert sich dieses Studium oft durch eine Berufstätigkeit selbst oder verfügt über andere größere finanzielle Einnahmequellen. Zudem wird implizit erwartet, dass der Bildungsabschluss erreicht wird und eine adäquate Anstellung mit dem Studium zu finden ist.

(3) Welche Unterschiede ergeben sich im Vergleich zu bisherigen Forschungsergebnissen aus dem angelsächsischen Raum?

Zuletzt besteht ein Beitrag dieser Studie im Vergleich zwischen dem deutschen und amerikanischen Hochschulsystem. Diese Untersuchung ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Studierenden zu beschreiben, die unter verschiedenen Rahmenbedingungen ihre Studienentscheidung getroffen haben.

Im Vergleich zur angelsächsischen Forschung lassen sich folgende Gemeinsamkeiten erkennen: Studierende mit einem höheren Einkommen scheinen in Deutschland ebenfalls zu privaten Hochschulen zu tendieren (Chetty et al., 2017; McPherson & Schapiro,

1991). Insgesamt dürften dabei ebenso wie im angelsächsischen Raum finanzielle Abwägungen die Hauptrolle spielen. Allerdings bestehen Zweifel, ob Studierende aus geringverdienenden Familien unter anderen Bedingungen eine private Hochschule einer staatlichen im deutschen Hochschulraum vorziehen würden, da kostengünstige staatliche Hochschulen in Deutschland hohen qualitativen Ansprüchen genügen. Die erwarteten Renditen, wie beispielsweise ein guter Job, spielen bei deutschen Studierenden privater Hochschulen ebenfalls eine große Rolle (Pascarella et al., 1992).

Konträr zur Forschung in der angelsächsischen Literatur sind die Effekte der schulischen Leistungen auf die Wahl einer privaten Hochschule: Insgesamt lassen sich nur geringe negative Effekte schlechter Schulleistungen auf die Wahl einer privaten Hochschule erkennen (Hossler & Stage, 1992). Im Gegensatz zur angelsächsischen Literatur lässt sich auf keinen Einfluss durch einen Migrationshintergrund schließen (Heller, 1994). Die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums hat einen deutlich stärkeren positiven Effekt auf die Wahl einer privaten Bildungseinrichtung im deutschen als im amerikanischen Hochschulsystem (Heller, 1997). Daraus lässt sich allgemein schlussfolgern, dass Bildungsentscheidungen nicht ausschließlich von rationalen Kosten-Nutzen Abwägungen abhängen, sondern kontextabhängig getroffen werden und vom jeweiligen Bildungssystem maßgeblich beeinflusst werden.

7 Limitationen

Bei den Analysen sind verschiedene Einschränkungen zu beachten: Insgesamt liegt bei den privaten Hochschulen im NEPS eine vergleichsweise geringe Bereitschaft zur Teilnahme vor. Viele private Hochschulen haben die Teilnahme am NEPS sofort abgelehnt oder nachträglich abgesagt, deutlich mehr als es bei kirchlich oder staatlich getragenen Institutionen der Fall war. Diesem Ausfall wurde zwar mittels Gewichtung Rechnung getragen (Zinn et al., 2017), trotzdem sollte diese Tatsache bei der Betrachtung der Ergebnisse mitreflektiert werden und eine Verzerrung zugunsten der teilnahmewilligen Hochschulen in Betracht gezogen werden. Außerdem ist die Gesamtheit privater Hochschulen in Deutschland durchweg als heterogen zu bezeichnen. Neben sehr kleinen, spezialisierten bisweilen sehr elitären Hochschulen oder gemeinnützigen Einrichtungen, gibt es bundesweit agierende und gewinnorientierte (Fern-) Hochschulen mit vielen tausend Studierenden und einem breiten Fächerangebot (z. B. Wissenschaftsrat, 2012). Dieses Problem der erschwerten Vergleichbarkeit ergibt sich aber ebenso für staatliche Hochschulen.

Insgesamt gestaltete sich die Operationalisierung der finanziellen Situation der Studierenden als schwierig. Das Einkommen der Eltern wurde nicht erhoben und es mussten Items zur Studienfinanzierung aus der zweiten Befragungswelle vorgezogen werden, um ein Bild von der ökonomischen Lage der Studierenden zu erhalten. Zur

Vermeidung von Fallzahleinbußen wurde ein multiples Imputationsverfahren angewendet (Raghunathan et al., 2001). Da die Studienfinanzierung erst in der zweiten Welle erhoben wurde, sind Aussagen hierzu mit einer gewissen Unsicherheit behaftet, da sich die Finanzierungssituation zwischen dem Zeitpunkt der Studienentscheidung bis zum Befragungszeitpunkt durchaus verändert und die Entscheidungsgrundlage vor Beginn des Studiums anders ausgesehen haben könnte.

Die Variablen zur subjektiv erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit, den Ausbildungsabschluss zu erreichen und die Erwartung mit einem Studium einen guten Job zu bekommen, sollen bzw. können nicht die Entscheidungsgrundlage der Studierenden abbilden, sondern beschreiben lediglich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen staatlich und privat Studierender. Erhebungszeitpunkt war die erste Welle des NEPS (Wintersemester 2010/11). Damit befanden sich die Studierenden bereits in der Eingangsphase ihres gewählten Studiums. Studienwahlmotive können somit nicht abgebildet werden und wurden auch nicht retrospektiv im NEPS erfragt. Zwar wurden die Fragen zur Erfolgswahrscheinlichkeit und den Jobaussichten neutral gehalten und bezogen sich explizit nicht auf das eben begonnene Studium, da anzunehmen war, dass die Studierenden diese Frage in Bezug auf ihr aktuelles Studium zu diesem frühen Zeitpunkt mehrheitlich noch nicht beantworten können. Dennoch ist keineswegs auszuschließen, dass einige Studierende diese Fragen unter den ersten Eindrücken des neu begonnenen Studiums beantwortet haben und diese Variablen nicht zur Studienentscheidung geführt haben bzw. zum Zeitpunkt der Studienentscheidung noch anders bewertet wurden und die Erwartungen zum Einkommen und zur Wahrscheinlichkeit des Abschlusses durch das Hochschulpersonal und Peers bereits (positiv) beeinflusst worden sind.

Literatur

Aschinger, F., Epstein, H., Müller, S., Schaeper, H., Vöttner, A., & Weiß, T. (2011). Higher education and the transition to work. In H.-P. Blossfeld, H. G. Rossbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Becker, G. S. (1962). Investment in human capital, a theoretical analysis. *Journal of political economy*, 70 (5, Part 2), 9–49

Below, S. v. (2003). Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten: Ergebnisse des Integrationssurveys des BIB (Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, 105b). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB)

Botelho, A., & Pinto, L. C. (2004). Students' expectations of the economic returns to college education: Results of a controlled experiment. *Economics of Education Review*, 23(6), 645–653

- Brauns, H., Scherer, S., & Steinmann, S. (2003). The CASMIN educational classification in international comparative research. In J. Hoffmeyer-Zlotnik, C. Wolf (Hrsg.): *Advances in cross-national comparison* (S. 221–244). Springer
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3)
- Brewer, D. J., Eide, E. R., & Ehrenberg, R. G. (1999). Does it pay to attend an elite private college? Cross-cohort evidence on the effects of college type on earnings. *Journal of Human resources*, 104–123
- Brunello, G., & Cappellari, L. (2008). The labour market effects of Alma Mater: Evidence from Italy. *Economics of Education Review*, 27(5), 564–574
- Brunello, G., & Checchi, D. (2005). School quality and family background in Italy. *Economics of Education Review*, 24(5), 563–577
- Chetty, R., Friedman, J., Saez, E., Turner, N., & Yagan, D. (2017). *Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility* (No. w23618). National Bureau of Economic Research
- Dale, S. B., & Krueger, A. B. (2002): Estimating the payoff to attending a more selective college. An application of selection on observables and unobservables. *The Quarterly Journal of Economics* 117(4), 1491–1527
- Hearn, J. C. (1988). Attendance at higher-cost colleges: Ascribed, socioeconomic, and academic influences on student enrollment patterns. *Economics of Education Review*, 7(1), 65–76
- Heller, D. E. (1994). *Tuition prices, state grants, and public college enrollments: Are minority youth losing ground?* MA: Harvard Graduate School of Education
- Heller, D. E. (1997). Student price response in higher education: An update to Leslie and Brinkman. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 624–659
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425–451
- Hu, S., & Hossler, D. (2000). Willingness to pay and preference for private institutions. *Research in Higher Education*, 41(6), 685–701
- Konegen-Grenier, C. (2018). *Wer bekommt einen Studienplatz? Die Regelung des Hochschulzugangs im Umbruch* (Report No. 22/2018). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW)
- McPherson, M. S., & Schapiro, M. O. (1991). Does student aid affect college enrollment? New evidence on a persistent controversy. *The American Economic Review*, 81(1), 309–318

Pascarella, E. T., Smart, J. C., & Smylie, M. A. (1992). College tuition costs and early career socio-economic achievement: do you get what you pay for? *Higher Education*, 24(3), 275–290

Platz, S., & Holtbrügge, D. (2016). Student Expectations and Experiences in Higher Education: A Comparison of State and Private Universities in Germany. In T. Wu & V. Naidoo (Hrsg.), *International Marketing of Higher Education* (S. 171–190). New York: Palgrave Macmillan US

Raghunathan, T. E., Lepkowski, J. M., van Hoewyk, J., & Solenberger, P. (2001). A multivariate technique for multiply imputing missing values using a sequence of regression models. *Survey methodology*, 27(1), 85–96

Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653

Statistisches Bundesamt (2016). Bildung der Eltern beeinflusst die Schulwahl für Kinder (Pressemitteilung Nr. 312). Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_312_122.html

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): *Private Hochschulen 2016* (Bildung und Kultur). Wiesbaden

Tierney, M. L. (1980). Student Matriculation Decisions and Financial Aid. *The Review of Higher Education*, 3(2), 14–25

UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. Online verfügbar unter http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

Verband der privaten Hochschulen e.V. (2017): *Studieren an privaten Hochschulen*. Heidelberg. Online verfügbar unter http://www.private-hochschulen.net/fileadmin/user_upload/Flyer._Studieren_an_privaten_HochschulenInteraktiv.pdf

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2012): *Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der institutionellen Akkreditierung* (Drs. 2264-12). Bremen

Zinn, S., Steinhauer, H. W., & Aßmann, C. (2017): Samples, Weights, And Non-Response. The Student Sample of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 8). NEPS Survey Paper 18. Bamberg

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende (doi:10.5157/NEPS:SC5:9.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2015 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Anhang

Tabelle 4: Notendurchschnitte der Hochschulzugangsberechtigungen über Trägerschaften

	Count	Mean	SD	Min	Max
Psychologie staatlich	397	1.81	0.63	1	4
Psychologie privat	25	2.28	0.51	1.30	3.20

Quelle: NEPS SUF SC5 9-0-0

Manuskript eingereicht: 16.07.2018
Manuskript angenommen: 18.12.2018

Anschrift der Autorin:

Sonja Herrmann, M.A.

Ludwig-Maximilians-Universität München

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung

Leopoldstr. 13

80802 München

E-Mail: Sonja.Herrmann@edu.lmu.de

Sonja Herrmann war bis April 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Bamberg und ist seither wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung.

Gleichstellung in Studium und Beruf. Einschätzungen aus der Perspektive von Studentinnen und Studenten

Elke Wolf

Geschlechterunterschiede an Hochschulen, im Beruf und im Privaten sind statistisch zur Genüge dokumentiert. Wie aber sehen Studierende ihr Handeln, ihre Rollen und Möglichkeiten sowie die Chancengleichheit von Frauen und Männern an Hochschulen und darüber hinaus? Diese latenten Einstellungen von Studentinnen und Studenten wurden mithilfe einer Befragung im Rahmen der Genderkampagne „His or Hers“ an der Hochschule München transparent gemacht. Die Antworten lassen darauf schließen, dass Wahrnehmungen, Bewertungen, Handlungen und Entscheidungen der Studierenden oftmals durch ihr Geschlecht und traditionelle Rollenbilder beeinflusst werden. Die Befunde decken somit auch Ansatzpunkte für den Ausbau geschlechtersensibler Didaktik, Forschung und Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen auf.

1 Einleitung

Trotz der vielfältigen Ansätze und Aktivitäten zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern an Hochschulen und darüber hinaus folgen viele Studierende – Männer wie Frauen – nach wie vor typischen Rollen- und Karrieremustern. An den Hochschulen zeigt sich dies unter anderem daran, dass die Studien- und Berufswahl oftmals nach einem geschlechtstypischen Muster erfolgt und der Anteil der Professorinnen bundesweit zuletzt bei 23 Prozent – in Bayern sogar bei nur 19 Prozent – lag (Statistisches Bundesamt, 2016a).

Sofern dieser Status Quo zur Zufriedenheit aller führt, gibt es keinen (hochschul-) politischen Handlungsbedarf. Wenn sich die Studierenden jedoch der Bedeutung und Konsequenzen des eigenen Geschlechts in Studium, Beruf und Familie nicht hinreichend bewusst sind und deshalb geschlechterstereotypische Entscheidungen treffen, die ihre Entwicklung, Freiheit und Unabhängigkeit begrenzen, trägt dies langfristig vermutlich nicht zur allgemeinen Zufriedenheit bei. In diesem Fall sollten Studierende bei der Identifikation ihrer Bedürfnisse, Stärken und Erfolgsstrategien unterstützt werden.

Aus diesem Grund haben die Frauenbeauftragten der Hochschule München (HM) im November 2016 die „His or Hers“-Kampagne gestartet (Sagebiel, 2019). Ziel der

Kampagne war es, gelebte Rollenerwartungen aufzuzeigen, das geschlechtsspezifische Selbstbild zu hinterfragen und damit den Studierenden die eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse besser bewusst zu machen. Nach einer flächendeckenden Plakataktion wurde im November 2016 eine Befragung aller Studierenden durchgeführt, mit der die Bewertung der Chancengleichheit an der Hochschule München sowie die latenten Einstellungen und geschlechtsspezifischen Rollenmuster der Studierenden transparent gemacht und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Gleichstellungsarbeit an der Hochschule identifiziert werden sollten.¹

2 Die Befragung

Da Fragen nach Einstellungen der Gefahr unterliegen, nicht die persönliche Meinung, sondern eher gesellschaftlich erwünschte Antworten zu erfassen, wurde in der Befragung nicht direkt nach der persönlichen Einstellung der Studierenden gefragt. Stattdessen wurden allgemeine Aussagen über Männer und Frauen sowie deren Rollen und Situation formuliert, welche die Befragten bewerten sollten. Dies ist ein übliches Vorgehen zur quantitativen Erfassung von Einstellungen (siehe u. a. die „Gastarbeiter-Frage“ aus dem ALLBUS in Probst und Jers, 2007). Diese Methodik entschärft darüber hinaus die Beobachtung, dass wir uns selbst oft als weniger diskriminierend oder stereotyp einschätzen als den Durchschnitt unserer Mitmenschen insbesondere unseres sozialen Umfelds (Bohnet 2016). Alle Aussagen über Männer oder Frauen, die von den Studierenden bewertet werden sollten und zum Teil klassische Klischees aufgreifen, wurden immer für beide Geschlechter formuliert, sodass somit auch geschlechteruntypische Bilder von Frauen und Männern entstehen. Die Studierenden konnten mittels einer vierstufigen Skala ihre Position zu den vorgegebenen Themen zum Ausdruck bringen oder die Kategorie „habe keine Meinung“ ankreuzen.

Insgesamt haben sich 3.284, also 18 Prozent aller Studierenden an der Befragung beteiligt. Davon wurden 1.520 Fragebögen von Frauen und 1.732 Fragebögen von Männern ausgefüllt; 32 Studierende haben sich keinem der beiden Geschlechter zugeordnet. Aufgrund der geringen Fallzahl werden diese Beobachtungen nicht ausgewiesen. Der Frauenanteil in der Umfrage lag mit 46 Prozent etwas höher als in der Studierendenschaft insgesamt (39 Prozent im Wintersemester 2016/2017). Auch die Beteiligung in den Fakultäten schwankte geringfügig. Für die deskriptiven Auswertungen der Umfrage wurde die Repräsentativität nach Fakultät und Geschlecht gemäß der Verteilung der eingeschriebenen Studierenden im Wintersemester

¹ Auch wenn es schon an anderen Hochschulen vereinzelt Befragungen zu den Einstellungen von Studierenden hinsichtlich geschlechtsspezifischer Chancengleichheit gab (vgl. z.B. Schlegel, 2004), können die Ergebnisse aufgrund regionaler, fachspezifischer und gesamtgesellschaftlicher Unterschiede nicht ohne Vorbehalte auf die Hochschule München übertragen werden.

2016/2017 mittels Gewichtung (durch die Inverse der Auswahlwahrscheinlichkeit) der Antworten hergestellt.

3 Ergebnisse
3.1 Soziale Verortung im Studium und im Beruf

Zur Analyse der Selbstverortung von Studentinnen und Studenten im sozialen Gefüge der Hochschule bzw. ihrer Fakultät wurden zwei Fragen auf Basis des von Allmendinger (2009) eingeführten Konzepts des „Fischschwarms“ formuliert. Innerhalb des Fischschwarms gibt es fünf Positionen: „Anführer“, „Vorne im Schwarm“, „Mittelfeld“, „Hinten im Schwarm“ und der „Besondere Fisch“. Die Studierenden sollten ihre Einschätzung zur aktuellen Position sowie ihre Wunschposition innerhalb des Schwarms verorten. Tabelle 1 zeigt die Anteile dieser verschiedenen Positionen im Fischschwarm in den männerdominierten Fakultäten (Männeranteil > 50 Prozent) und in den anderen Fakultäten. Auffallend ist, dass die fünf Gruppen innerhalb des Schwarms in beiden Teilstichproben sehr ähnlich sind (vgl. hierzu die Spalten „Anteile“).

Tabelle 1: Soziale Verortung von Männern und Frauen an der Hochschule

Position	Männerdominierte Fakultäten		Andere Fakultäten	
	Anteile (in %)	Frauenanteil pro Gruppe (in %)	Anteile (in %)	Frauenanteil pro Gruppe (in %)
Anführer	5,6	11,7	4,5	38,6
Vorne im Schwarm	27,3	16,2	21,2	64,0
Mittelfeld	37,7	25,5	42,0	74,8
Hinten im Schwarm	6,1	24,1	7,0	73,9
Besonderer Fisch	23,4	22,4	25,3	65,8
Insgesamt	100,1	21,4	100	68,5

Quelle: „His or Hers“-Befragung, Hochschule München 2016.

Tabelle 1 zeigt außerdem die Frauenanteile innerhalb der verschiedenen Gruppen (vgl. hierzu die Spalte „Frauenanteil pro Gruppe“). Anhand des Vergleichs mit dem Frauenanteil insgesamt (letzte Zeile) zeigt sich, dass sich Frauen tendenziell nicht an der Spitze des Fischschwarms einordnen. In den männerdominierten Fakultäten verorten sich im Feld der Anführer nur knapp zwölf Prozent Frauen, obwohl der Frauenanteil in diesen Fakultäten immerhin bei über 21 Prozent liegt. An den anderen Fakultäten ist dieses Ungleichgewicht sehr ähnlich. Während der Frauenanteil in diesen Fakultäten bei knapp 70 Prozent liegt, sind nur weniger als 40 Prozent der „Anführer“ weiblich. Angesichts der sehr ähnlichen Studienleistungen von Studentinnen und Studenten an der HM (CEUS 2017) kann diese Einschätzung nicht auf Leistungsunterschieden, sondern eher auf Unterschieden in der Selbstwahrnehmung basieren.

Im Gegensatz dazu entspricht der Frauenanteil innerhalb der Gruppe „Besonderer Fisch“ an den männerdominierten Fakultäten fast genau dem gesamten Frauenanteil dieser Fakultäten. Dies deutet darauf hin, dass sich die Frauen dieser Fakultäten nicht übermäßig „besonders“ oder „anders“ wahrnehmen. Dieses Ergebnis ist nicht selbstverständlich, da Kramer, Konrad und Erkut (2006) zeigen, dass Frauen und deren Perspektiven oftmals erst dann als normal angesehen werden, wenn ungefähr 30 Prozent einer Gruppe weiblich sind. Blickt man jedoch in die Fakultät mit dem geringsten Frauenanteil von zehn Prozent, zeigt sich sehr wohl die besondere Situation der Studentinnen: Fast 40 Prozent der Studentinnen dieser Fakultät sehen sich in der Rolle des besonderen Fisches. Unter den Männern ist dieser Anteil nur halb so groß. Gleiches gilt für die Männer an den Fakultäten mit geringerem Männeranteil. Auch sie sehen sich nicht überdurchschnittlich häufig in der Rolle des besonderen Fisches. In der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, welche mit einem Frauenanteil von 83 Prozent sehr weiblich geprägt ist, nehmen sich die männlichen Studenten aber durchaus als „anders“ wahr. Hier ordnen sich 38 Prozent der Rolle des besonderen Fisches zu, wohingegen es bei den Studentinnen nur 25 Prozent sind.

Der Vergleich der Selbsteinschätzung mit der Wunschposition zeigt, dass sich über die Hälfte der Frauen und fast 40 Prozent der Männer nicht in ihrer Wunschposition befinden. Tendenziell wollen mehr Frauen als Männer weg von ihrer Rolle als besonderer Fisch. Dies gilt insbesondere für die Frauen in den männerdominierten Fakultäten. Hier geben 42 Prozent der Frauen in der Position „Besonderer Fisch“ an, dass ihre Wunschposition eine andere sei. Bei den Männern liegt dieser Anteil bei knapp 32 Prozent. An den anderen Fakultäten wollen nur 21 Prozent der Studenten und 37 Prozent der Frauen diese Position verlassen. Diese Antworten könnten dadurch erzeugt werden, dass Fachkulturen in sehr männlich geprägten Fakultäten den Studentinnen nicht den Eindruck vermitteln, dazuzugehören. MINT-Fächer, vor allem die Informationstechnologien und Ingenieurwissenschaften, sind oftmals von latenten Geschlechternormen geprägt, die die Männlichkeit von Technik betonen und die notwendigen Kompetenzen bei Frauen in Frage stellen (Paulitz, 2014; Ihsen, 2010). Hierzu gehört auch die (Selbst-) Präsentation der Dozierenden, die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der Lehre (Schneider, 2014; Bütow, Eckert und Teichmann, 2016) und der Umgang mit weiblichen und männlichen Studierenden sowie deren Auf- und Abwertungen (Mischau, Daniels, Lehmann und Petersen, 2004).

Auffallend ist, dass dieser Befund nicht auf die Studenten in den frauendominierten Fakultäten übertragen werden kann. Zwar ordnen sich an diesen Fakultäten mehr Männer der Rolle des besonderen Fisches zu, aber sie wollen diese Position seltener verlassen – sei es, weil eine offene Fachkultur herrscht, die Studenten mit dieser Sonderrolle konstruktiv umgehen oder die Professorenschaft an diesen Fakultäten nahezu paritätisch besetzt ist.

3.2 Chancengleichheit in Studium und Beruf

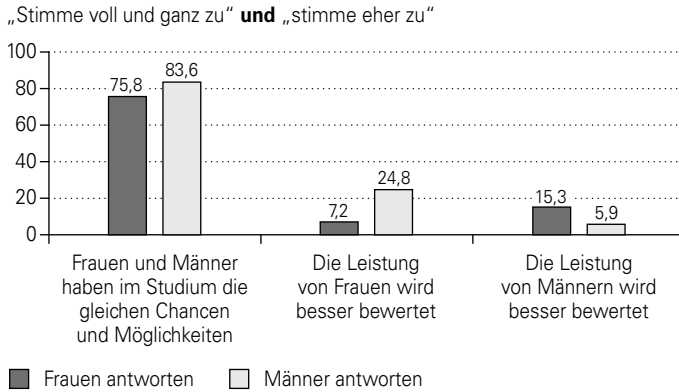
Chancengleichheit an Hochschulen bedeutet, dass die Rahmenbedingungen sowie Lehr- und Studienformate so gestaltet sind, dass sie zu den Lebenswirklichkeiten aller Studierenden passen und dass die Bewertung der Leistung nur von der Qualität der Arbeit und nicht von anderen Faktoren wie der (sozialen) Herkunft oder dem Geschlecht bestimmt wird.

Die direkte Frage nach der Chancengleichheit im Studium wird von der Mehrheit der Studierenden positiv bewertet. 76 Prozent der Studentinnen und 84 Prozent der Studenten stimmen der Aussage zu, dass Frauen und Männer die gleichen Chancen und Möglichkeiten im Studium haben (siehe Abbildung 1).² Dass Chancengleichheit nicht für alle Studierende gegeben zu sein scheint, zeigt sich anhand der Frage nach der Leistungsbewertung. Die Antworten der Studentinnen und Studenten sind in dieser Hinsicht jedoch etwas widersprüchlich. Männer antworten häufiger, dass die Leistungen der Studentinnen besser bewertet werden (knapp 25 Prozent).³ Dies gilt insbesondere dann, wenn sie der Meinung sind, dass die Chancengleichheit im Studium eher nicht gegeben sei. Eine gefühlte geschlechterspezifische Leistungsbeurteilung kann demnach als eine Ausprägung mangelnder Chancengleichheit im Studium interpretiert werden. Bezogen auf das eigene Geschlecht sehen Studentinnen und Studenten insgesamt weniger Vorteile. Diese heterogenen Aussagen können beispielsweise dadurch zustande kommen, dass die Studierenden unterschiedliche Leistungsformate (Präsentationen, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen, Multiple-Choice-Prüfungen usw.) im Blick haben, bei denen zum Teil eher Frauen bzw. eher Männer Vorteile haben können.⁴

²Im Vergleich zu den Ergebnissen von Schlegel (2004) sind diese Werte jedoch eher niedrig. Studierende an Hochschulen in Sachsen-Anhalt sind zu 94 Prozent der Meinung, dass Frauen und Männer im Studium die gleichen Chancen haben.

³Auch Wößmann et al. (2018) zeigen, dass Männer häufiger der Meinung sind, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts im Studium bevorzugt werden, während Frauen häufiger meinen, dass Männer bevorzugt werden.

⁴Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Männer beispielsweise bei Multiple-Choice-Aufgaben und Frauen bei freien Antwortformaten zu besseren Leistungen tendieren (Halpern, 2000), was u.a. an einer geringeren Risikoneigung von Frauen beim Erraten der richtigen Antwort (Baldiga, 2014; Burns, Halliday und Keswell, 2012) sowie den tendenziell besseren sprachlichen Fähigkeiten von Frauen liegt (Loehlin, 2000).

Abbildung 1: Bewertung verschiedener Aussagen zur Chancengleichheit im Studium

Quelle: „His or Hers“-Befragung, Hochschule München 2016

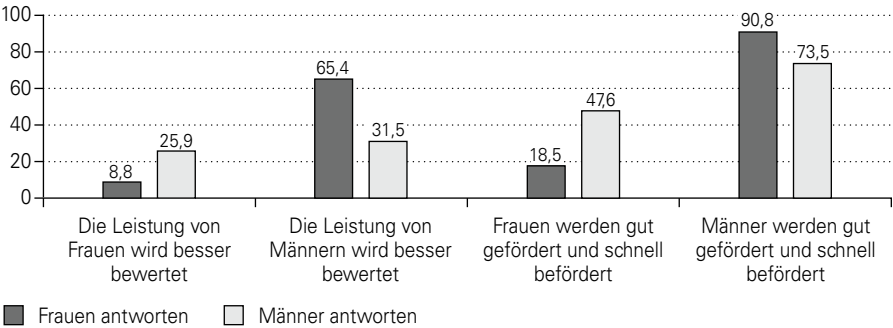
Auch wenn geschlechtsspezifische Bewertungsunterschiede nicht zwangsläufig ein Zeichen für Diskriminierung sind, da sie auch auf unterschiedlich verteilte Kompetenzen zurückgeführt werden können, ist nicht auszuschließen, dass die Bewertungen durch die Lehrenden auch von unbewussten geschlechterstereotypen Bildern beeinflusst sind (implicit bias). Insbesondere wenn wenige klar messbare Kriterien zur Bewertung einer Studienleistung existieren, hängt die Bewertung stärker von emotionalen Wahrnehmungen ab, die überwiegend unbewusst ablaufen (Greenwald et al., 2002; Fiske, 2002; Wilson, 2004). Gemäß dem Lack-of-fit-Modell von Heilmann (1983) werden Personen umso schlechter bewertet, je weniger sie ihrer Geschlechterrolle entsprechen. Dies kann dazu führen, dass ein sehr selbstbewusstes Auftreten von Männern bei einer Präsentation besser bewertet wird als ein vergleichbares Verhalten von Frauen und ein sehr zurückhaltendes Auftreten eines Studenten negativer bewertet wird als bei einer Studentin.

Chancengleichheit im Beruf bedeutet, dass Männer und Frauen die gleichen Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten haben und sich ihre Bezahlung strikt an ihrer Leistungsfähigkeit bemisst. Abbildung 2 stellt einige Aussagen zur Chancengleichheit im Beruf dar. Insgesamt stimmen sowohl die Studentinnen als auch die Studenten eher der Aussage zu, dass die Leistungen der Männer besser bewertet und Männer gut gefördert und schnell befördert werden. Ihre eigenen Vorteile sehen Studentinnen hingegen als sehr begrenzt, so stimmen nur 18 Prozent der Aussage zu, dass Frauen gut gefördert und schnell befördert werden und nur knapp 9 Prozent gehen davon aus, dass die Leistungen von Frauen besser bewertet werden. Studenten bewerten die berufliche Situation von Frauen hingegen deutlich besser. So stimmen 48 Prozent der Studenten der Aussage zu, dass Frauen gut gefördert werden. Dass die Leistungen

von Frauen im Beruf besser bewertet wird, glaubt allerdings nur ein Viertel aller befragten Männer.

Abbildung 2: Bewertung verschiedener Aussagen zur Chancengleichheit im Beruf

„Stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“



Quelle: „His or Hers“-Befragung, Hochschule München 2016

Auch diese Einschätzung passt zu den Befunden über die Folgen des sogenannten *implicit bias*. Leistungsbewertung von Mitarbeitenden basiert immer auf Grundlage lückenhafter Informationen, die typischerweise durch stereotype Bilder von bestimmten Personengruppen zu einem Gesamteindruck ergänzt werden. Systematische Verzerrungen entstehen nun dadurch, dass geschlechteruntypische Persönlichkeiten, zum Beispiel leistungs-, erfolgs- und machtorientierte Frauen, tendenziell weniger gemocht und schlechter bewertet werden (Eagly und Karau, 2002; Heilman, Wallen, Fuchs und Tamkins, 2004; Bohnet, 2016).

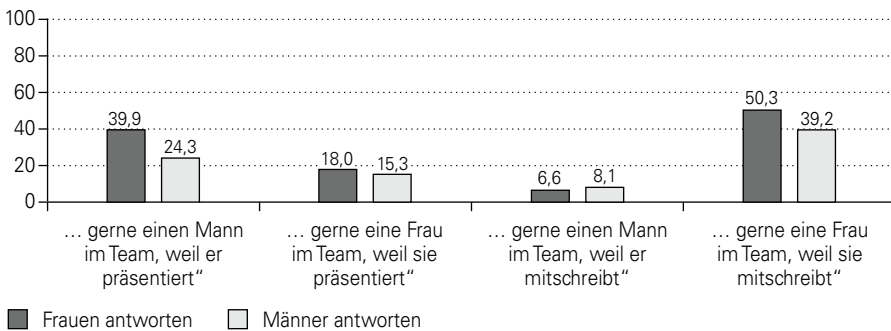
Auch die Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern sind Ausdruck von ungleichen Chancen und Bewertungen. Nach Angaben des statistischen Bundesamts beträgt der Gender Pay Gap in Deutschland derzeit 21 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2017). Umso erstaunlicher ist, dass über 20 Prozent der Studenten meinen, das berufliche Einkommen von Frauen und Männern sei gleich. Besonders häufig meinen dies Studenten aus den männerdominierten Fakultäten (23 Prozent im Vergleich zu 13 Prozent in den anderen Fakultäten). Dies könnte zum einen daran liegen, dass geschlechterspezifische Themen dort aufgrund des geringen Frauenanteils seltener diskutiert werden und damit weniger präsent sind. Zum anderen könnte der Eindruck von Lohngleichheit auf realen Beobachtungen der Studenten basieren, da die Lohnunterschiede von MINT-Absolventinnen und Absolventen tatsächlich geringer sind als bei anderen Fächergruppen (siehe Falk, 2010; Öz und Bispinck, 2011).

3.3 Geschlechterspezifische Rollen- und Arbeitsteilung

Idealerweise werden Aufgaben in Gruppen nach Vorlieben und Kompetenzen verteilt. Typischerweise spielen in diesem Verhandlungsprozess aber auch traditionelle Rollenmuster und Machtverhältnisse eine wichtige Rolle. Dies gilt für studentische Teams genauso wie für Partnerschaften und Ehen. Auch wenn anhand der Aussagen zur Verteilung von Aufgaben in Teams nicht eindeutig auf die Bedeutung der verschiedenen Einflussfaktoren geschlossen werden kann, offenbaren die Antworten auf die (leicht provokante) Frage, ob die Studierenden „gerne einen Mann (oder eine Frau) im Team hätten, weil dann klar sei, wer präsentiere (oder wer mitschreibe)“, die Wahrnehmungen der Studierenden über das Rollenverhalten innerhalb von Studierendengruppen.

Abbildung 3: Rollenverteilung in Teams: „Bei Gruppenarbeiten habe ich ... „

„Stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“

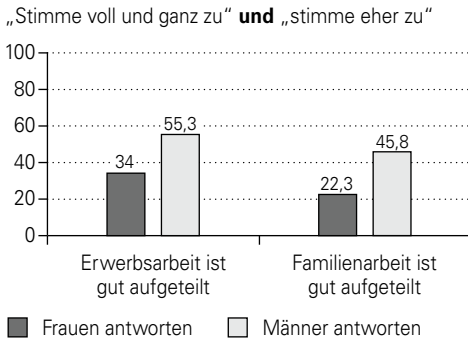


Quelle: „His or Hers“-Befragung, Hochschule München 2016

Fast 40 Prozent der Frauen stimmen der Aussage zu, dass sie gerne einen Mann im Team haben, weil dann klar sei, dass er präsentiere (Abbildung 3, links). Die Zustimmung zu dieser Aussage hinsichtlich einer Frau im Team ist weniger als halb so hoch (18 Prozent). Aus Sicht der Studentinnen sind es anscheinend typischerweise die Männer, die die Ergebnisse von Gruppenarbeiten präsentieren, zweitens scheinen Frauen diese Rollenaufteilung zu unterstützen. Auch Männer stimmen eher der Aussage zu, dass sie einen Mann im Team haben wollen, damit die Aufgabe des Präsentierens verteilt ist (24 Prozent vs. 15 Prozent bei der Aussage bezüglich einer Frau im Team). Besonders hoch ist die Zustimmung zu dieser Aussage unter den Studenten in den nicht-männerdominierten Fakultäten (33 Prozent). Dies deutet darauf hin, dass Studenten in einem eher weiblich geprägten Umfeld ihre Rolle als „frontman“ stärker wahrnehmen. Noch „klassischer“ stellen sich die Antworten zu der Frage dar, ob die Studierenden gerne eine Frau oder einen Mann im Team hätten, weil dann klar sei, wer mitschreibe (siehe Abbildung 3, rechts). Sowohl Studenten als auch Studentinnen stimmen deutlich häufiger der Aussage zu, dass die Frau (und nicht der Mann) im Team mitschreibt. Am

größten ist die Zustimmung zu der Aussage unter den Studentinnen (50 Prozent). Sie scheinen demnach zu erkennen, dass sie sich (bzw. andere Frauen) häufig in der Rolle als Protokollantin wiederfinden. Dies gilt insbesondere für die Studentinnen in den männerdominierten Fakultäten, da hier die Zustimmung bei 54 Prozent liegt. Auch hier scheinen Frauen aufgrund ihrer geringeren Präsenz einen anderen Blick auf ihre Rolle in der Gruppe zu bekommen.

Abbildung 4: Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen



Quelle: „His or Hers“-Befragung, Hochschule München 2016

Die aktuelle Arbeitsteilung innerhalb der Familien stößt bei den Studentinnen auf wenig Akzeptanz. Nur 34 Prozent der befragten Frauen sind der Meinung, dass die Erwerbsarbeit gut aufgeteilt sei (Abbildung 4). Typischerweise arbeiten in Deutschland Männer in Vollzeit und Frauen in Teilzeit – spätestens dann, wenn Kinder im Haushalt leben. Im Jahr 2014 lag die Teilzeitquote von Frauen bei knapp 58 Prozent (Wanger, 2015). Vergleicht man diese Zahl mit den Arbeitszeitwünschen, zeigt sich, dass fast die Hälfte aller Frauen – freiwillig oder unfreiwillig – wegen der Betreuung von Kindern oder sonstigen familiären oder persönlichen Verpflichtungen in Teilzeit arbeiten (Statistisches Bundesamt, 2016b). Die geäußerte Unzufriedenheit der Studentinnen über die aktuelle Aufteilung der Erwerbsarbeit innerhalb der Familie deutet somit darauf hin, dass die Reduzierung der Arbeitszeit zur Betreuung von Kindern oder anderen Personen nicht ihren Präferenzen entspricht. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die hohe Unzufriedenheit der Studentinnen mit der Aufteilung der Familienarbeit. Nur 22 Prozent stimmen der Aussage zu, dass die Familienarbeit gut aufgeteilt sei (siehe Abbildung 4). Hierzu trägt sicher auch die Beobachtung und Tatsache bei, dass Frauen – unabhängig von ihrer regulären Arbeitszeit – mehr Hausarbeit verrichten (Allmendinger und Haarbrücker 2013, Holst und Friedrich, 2017).

Aber auch die Studenten bewerten die aktuelle Aufteilung der Erwerbs- und Arbeitsteilung häufig als unpassend. Mehr als die Hälfte der Studenten lehnt beispielsweise

die Aussage ab, dass die Familienarbeit gut aufgeteilt sei. Da grundsätzlich keine formalen Hindernisse zur Übernahme von mehr Hausarbeit und/oder Kinderbetreuung existieren, deuten diese Antworten darauf hin, dass sich Männer evtl. aufgrund gesellschaftlicher Normen seltener bei diesen Aufgaben engagieren. So berichten Väter in Elternzeit beispielsweise häufiger von Ansehensverlust, schlechten Bewertungen, qualitativ minderwertigen Arbeitsinhalten und Einkommenseinbußen (Pfahl, Reuyß, Hobler und Weeber, 2014). Klenner und Lott (2016) erkennen, dass Männer stärker der Erwartung ausgesetzt sind, die betrieblichen Erfordernisse zu berücksichtigen und nur eine kurze Elternzeit zu nehmen. Wird die Erwerbsarbeit dauerhaft zugunsten der Erziehungsarbeit reduziert, sind es ebenfalls eher die Männer, die höhere Lohnabschläge hinnehmen müssen (Wolf, 2014). Umfragen ergeben hingegen, dass die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in der Regel der von Männern gewünschten Arbeitszeit entspricht. Männer, die bereits Teilzeit arbeiten, wollen im Durchschnitt sogar mehr Stunden arbeiten (IAB, 2014). Was tatsächlich die Gründe für die Unzufriedenheit der Studenten mit der Aufteilung der Erwerbs- und Familienarbeit sind, bleibt somit eine offene Frage.

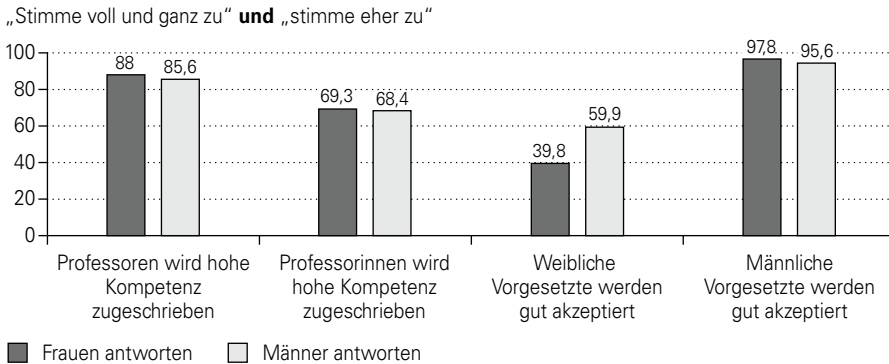
3.4 Frauen in Führungspositionen

Der Blick auf Frauen in geschlechteruntypischen Rollen gibt ebenfalls Einblicke in das Rollenverständnis und die Bewertung des aktuellen Gleichstellungsniveaus der Studierenden. Studentinnen und Studenten sind sich einig, dass Professoren hohe Kompetenz zugeschrieben wird. Bei Professorinnen scheint das deutlich seltener der Fall zu sein. Die Differenz in der Zustimmung divergiert um fast 20 Prozentpunkte (siehe Abbildung 5, links). Angesichts eines streng leistungsorientierten Auswahlverfahrens für Professuren an der Hochschule München (siehe Berufsrichtlinie der HM) ist nicht davon auszugehen, dass es systematische Unterschiede in der Kompetenz von Professorinnen und Professoren gibt.

Da hier bewusst nicht nach der eigenen Meinung gefragt wurde, um Verzerrungen aufgrund sozial erwünschter Antworten zu vermeiden, subsummieren sich in diesen Antworten (auch) die insgesamt wahrgenommenen Einstellungen über die Kompetenzen von Professorinnen und Professoren. Diese sind – insbesondere im Falle fehlender eigener Erfahrungen – vermutlich stark durch stereotypische Denkmuster geprägt, z.B. bei der Zuordnung von Eigenschaften zu den Geschlechtern. Analytische und kognitive Fähigkeiten sowie kompetentes und selbstsicheres Auftreten sind zum Beispiel eher männlich besetzt (siehe u.a. Gmür, 1991). Treten jedoch Frauen mit diesen Eigenschaften auf, kann dies eine gewisse Dissonanz erzeugen, die im Durchschnitt zu einer schlechteren Bewertung vergleichbarer Eigenschaften führt (Reuben, Sapienza und Zingales, 2014; Moss-Racusin, Dovidio, Brescoll, Graham und Handelsman, 2012). Stereotypen haben also nicht nur einen beschreibenden Charakter, sondern sind prä-

skriptiv, d.h. sie sagen, wie Männer und Frauen sein sollen. Blickt man auf ein für Studierende sichtbares Tätigkeitsfeld der Professorenschaft, nämlich die Lehre, existieren auch andere Forschungsergebnisse, die auf eine Diskriminierung von Professorinnen in der Lehrevaluation hindeuten – insbesondere in mathematischen und technischen Kursen (siehe u. a. MacNell, Driscoll und Hunt, 2014; Mengel, Sauer- mann und Zölitz, 2017).

Abbildung 5: Bewertungen verschiedener Aussagen über Führungskräfte



Quelle: „His or Hers“-Befragung, Hochschule München 2016

Große Einigkeit unter den Studierenden herrscht ebenfalls bei der Frage, ob männliche Vorgesetzte gut akzeptiert werden. Weder Frauen noch Männer zweifeln daran bei männlichen Vorgesetzten (siehe Abbildung 5, rechts). Zweifel an der Akzeptanz von weiblichen Führungskräften nehmen hingegen insbesondere die Frauen wahr. Nur knapp 40 Prozent der Studentinnen antworten, dass weibliche Vorgesetzte gut akzeptiert werden, während immerhin fast 60 Prozent der Studenten diese Meinung vertreten. Da viele der Studierenden sehr wahrscheinlich keine eigenen Erfahrungen mit weiblichen Führungskräften haben, ist davon auszugehen, dass die Antworten auf diese Aussage stark von Stereotypen geprägt sind. Ähnlich wie bei den Bewertungen der Professorinnen kann die schlechte Bewertung der weiblichen Führungskräfte evtl. auf ihre eher geschlechteruntypische Rolle zurückgeführt werden. Durchsetzungs- starke, zielorientierte und leistungsorientierte Frauen werden eher als untypisch erlebt und wirken damit befremdlich. So zeigen zahlreiche Studien, dass Frauen in geschlechteruntypischen Rollen einem Trade-off zwischen Kompetenz und Beliebtheit ausgesetzt sind: Je kompetenter eine Frau wirkt, desto weniger wird sie gemocht (siehe u. a. Heilman et al., 2004; Heilman und Okimoto, 2007 und den Überblicksartikel von Cuddy, Glick und Beninger, 2011).

4 Resümee

Die Ergebnisse der Befragung offenbaren, dass Handlungen, Wahrnehmungen, Bewertungen und Entscheidungen von Studierenden an vielen Stellen durch ihr Geschlecht beeinflusst werden. Dies zeigt sich daran, dass 1) die Antworten der Studentinnen bei den meisten Fragen stark von den Antworten der Studenten abweichen und 2) die Aussagen über Männer in der Regel anders bewertet werden als die gleichen Aussagen über Frauen. Um die Studierenden mit Ihren Aussagen zu konfrontieren und damit den begrenzenden Effekt von geschlechterstereotypen Verhaltensmustern aufzuzeigen, wurden ausgewählte Ergebnisse auf Plakaten veröffentlicht (siehe Sagebiel, 2019), bei einer Veranstaltung im Rahmen der Kampagne präsentiert und in einer Dokumentation verschriftlicht (Wolf, 2017).

Und welche Handlungsempfehlungen ergeben sich daraus für die Hochschule München? Auch wenn Studierende die Chancengleichheit an der Hochschule München insgesamt sehr positiv bewerten, zeigen diese Befunde, dass der Status Quo für viele Frauen wie auch für Männer nicht zufriedenstellend ist. Während Bund und Länder zahlreiche Maßnahmen zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft ergreifen (Professorinnenprogramm, Quotenregelungen), steckt die konsequente Berücksichtigung der Geschlechterperspektive in den Kernhandlungsfeldern der Hochschulen wie Lehre, Forschung und der Wissenstransfer in Unternehmen und Gesellschaft zum Teil noch in den Kinderschuhen. Dies hat zur Folge, dass die Frauenanteile auf fast allen Hierarchieebenen der Hochschule zwar langsam steigen, das „doing gender“ dadurch aber nicht notwendigerweise verändert wird. In dieser Situation stellen die hochschulinternen Befragungsergebnisse ein wichtiges Instrument dar, um die Hochschulleitung und die Lehrenden für diese Herausforderung zu gewinnen. Die Aussagen, dass Professorinnen weniger Kompetenz zu geschrieben wird oder dass weibliche Führungskräfte weniger akzeptiert werden, tangieren das Kollegium und schaffen so die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

Die Hochschule München hat sich daraufhin entschlossen, erstmals ein Gleichstellungskonzept zu erarbeiten, dass sich nicht an den Zielgruppen der Maßnahmen (wie Studentinnen, Doktorandinnen und Professorinnen), sondern an den strategischen Handlungsfeldern der Hochschule orientiert. Zur Etablierung einer geschlechtersensiblen Lehre werden beispielsweise Neuberufene der Hochschule München im Rahmen eines Workshops für die Diversität im Hörsaal sensibilisiert und lernen, geschlechterspezifische Gruppeneffekte (siehe Abbildung 3) zu erkennen und aufzulösen. Parallel dazu werden Lehrende bei der Konzeption innovativer Lehrformate unterstützt, welche die besonderen Herausforderungen von Studentinnen in einem männlich geprägten Studien- und Arbeitsumfeld adressieren. Da die Ergebnisse der Befragung darauf hindeuten, dass sich einige Männer durch die zahlreichen Aktivitäten zur Förderung von Frauen – insbesondere in den MINT-Fächern – benachteiligt fühlen,

was wiederum die Akzeptanz der Maßnahme seitens der Studentinnen behindern kann, wird darauf geachtet, dass auch Männer Zugang zu adäquaten Angeboten, z. B. im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, erhalten. In begründeten Fällen werden dennoch spezifische Angebote nur für Frauen befürwortet.

Zur Integration der Geschlechterperspektive in die Forschungslandschaft der Hochschule München plant die Hochschule München zwei Wege zu beschreiten. Zum einen sollen Forschungsfragen nach Möglichkeit unter Berücksichtigung bestehender Geschlechterunterschiede behandelt werden. Hierbei sollen Forschende durch die Forschungsabteilung beraten werden. Schiebinger (2008) zeigt an zahlreichen Beispielen, wie durch Vernachlässigung von Geschlechterunterschieden im Forschungs- und Innovationsprozess ökonomische und gesellschaftliche Kosten entstehen. Die Umsetzung sogenannter *gendered innovations* verbessert dabei nicht nur die Qualität der Forschung und Innovation, sondern lehrt allen beteiligten Forschern und Forscherinnen, welche Bedeutung Geschlechter- und Genderunterschiede haben und steigert so deren Genderkompetenz. Zum anderen soll an der Hochschule München ein konsistentes Personalentwicklungskonzept für Doktorandinnen, die zum großen Teil in den MINT-Fächern verortet sind, erarbeitet und etabliert werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Kampagne hochschulintern viel Aufmerksamkeit erweckt und zahlreiche – zum Teil hitzige – Diskussionen unter Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden über die Geschlechterthematik ausgelöst hat. Das Ziel der Kampagne gilt damit als erfüllt. Auch andere Hochschulen in Bayern und darüber hinaus haben bereits Teile der Kampagne genutzt oder planen dies zu tun. Die Ausbreitung der Kampagne und Befragung auf andere Hochschulen und der Erfahrungsaustausch wird von der Hochschule München ausdrücklich unterstützt.

Literatur

Allmendinger, J. (2009): Frauen auf dem Sprung. München: Pantheon

Allmendinger, J./Haarbrücker, J. (2013): Lebensentwürfe heute. Wie junge Frauen und Männer in Deutschland leben wollen. Kommentierte Ergebnisse der Befragung 2012. Discussion Paper P 2013–002, Wissenschaftszentrum Berlin

Baldiga, K. (2014): Gender Differences in Willingness to Guess. Management Science, Vol. 60(2), S. 434–448

Bohnet, I. (2016): What works. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press

Bütow, B./Eckert, L./Teichmann, F. (2016): Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich

Burns, J./Halliday, S./Keswell, M. (2012) Gender and risk taking in the classroom. SALDRU Working Paper 87. Southern Africa Labour and Development Research Unit, University of Cape Town, Cape Town, South Africa

CEUS (2017): Interne Auswertungen der Hochschule München. Computerbasiertes Entscheidungsunterstützungssystem für die Hochschulen in Bayern. Hochschule München

Cuddy, A. J. C./Glick, P./Beninger, A. (2011): The dynamics of warmth and competence judgments and their outcomes in organizations. *Research in Organizational Behavior* Vol. 31, S. 73–98

Eagly, A.H./Karau, S.J. (2002): Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review* Vol. 109, S. 573–598

Falk, S. (2010): Gleicher Lohn bei gleicher Qualifikation? Eine Analyse der Einstiegsgehälter von Absolventinnen und Absolventen der MINTFächer, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32. Jahrgang, Heft 4, S. 48–71

Fiske, S.T. (2002): What We Know Now About Bias and Intergroup Conflict. *The Problem of the Century*. American Psychological Society, 11(4), S. 123–128

Gmür, M. (1991): KMGI – Konstanzer Managergeschlechtsrolleninventar: Ein Instrument zur Ermittlung der Wirksamkeit von Geschlechtsrollenstereotypen in der Personalauswahl. *Forschungsbericht Nr. 1 des Lehrstuhls für Management der Universität Konstanz*

Greenwald, A. G./Banaji, M. R./Rudman, L./Farnham, S./Nosek, B. A./Mellott, D. (2002): A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem and self-concept. *Psychological Review*, Vol. 109, S. 3–25

Halpern, D. F. (2000): Sex differences in cognitive abilities. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Heilmann, M. E. (1983): Sex bias in work settings: The lack of fit model. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 5, S. 269–298

Heilman, M. E./Okimoto, T. G. (2007): Why are women penalized for success at male tasks? The implied communality deficit. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92, S. 81–92

Heilman, M.E./Wallen, A.S./Fuchs, D./Tamkins, M.M. (2004): Penalties for success: Reactions to women who succeed at male-typed gender tasks. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, S. 416–427

Holst, E./Friedrich, M. (2017): Führungskräfte-Monitor 2017. Update 1995–2015, Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

IAB (2014): Arbeitszeitwünsche von Frauen und Männern 2012. Aktuelle Daten und Indikatoren. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt für Berufsforschung

Ihsen, S. (2010): Technikkultur im Wandel: Ergebnisse der Geschlechterforschung in Technischen Universitäten. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32/2010, S. 80–97

- Klenner, C./Lott, Y. (2016): Arbeitszeitoptionen im Lebensverlauf. Welche betrieblichen Faktoren beeinflussen ihre Nutzung? Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (WSI Study, 4)
- Kramer, V. W./Konrad, A. M./Erkut, S. (2006): Critical Mass on Corporate Boards. Why Three or More Women Enhance Governance. Wellesely Centers for Women, Paper No. WCW11
- Loehlin, J. C. (2000): Group differences in intelligence. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.): Handbook of intelligence. New York, Vereinigte Staaten: Cambridge University Press, S. 176–193
- MacNell, L./Driscoll, A./Hunt, A.N. (2014): What's in a Name: Exploring Gender Bias in Student Ratings of Teaching, Innovative Higher Education, Vol. 40(4), S. 291–303
- Mengel, F./Sauermann, J./Zölitz, U. (2017): Gender Bias in Teaching Evaluations, IZA DP No. 11000, Bonn: Institut der Zukunft der Arbeit
- Mischau, A./Daniels, J./Lehmann, J./Petersen, K. (2004): Geschlecht und „Fachkulturen“ in der Mathematik – Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bielefeld. Bielefeld
- Moss-Racusin, C.A./Dovidio, J.F./Brescoll, V.L./Graham, M.J./Handelsman, J. (2012): Science faculty's subtle gender biases favour male students. Proceedings of the National Academy of Science, USA, Vol. 109(41), S. 16474–16479
- Öz, F./Bispinck, R. (2011): Was verdienen Ingenieure und Ingenieurinnen? Eine Analyse auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. WSI Mitteilungen 2011(1), S. 28–40
- Paulitz, T. (2014): Fach und Geschlecht. Neue Perspektiven auf technik- und naturwissenschaftliche Wissenskulturen. In: Zeising, A./Draude, C./Schelhowe, H./Maaß, S. (Hrsg.): Vielfalt der Informatik: Ein Beitrag zu Selbstverständnis und Außenwirkung. (S. 95–105). Universität Bremen
- Pfahl, S./Reuyß, S./Hobler, D./Weeber, S. (2014): Nachhaltige Effekte der Elterngeldnutzung durch Väter. Projektbericht. Berlin: SowiTra Institut
- Probst, R./Jers, C. (2007): Die ALLBUS-„Gastarbeiter-Frage“. Zur Geschichte eines Standardinstruments in der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS). Soziale Welt, Vol. 54, S. 145–161
- Reuben, E./Sapienza, P./Zingales, L. (2014): How stereotypes impair women's careers in science. Washington DC: Proceedings of the National Academy of Science, Vol. 111(12), S. 4403–4408
- Sagebiel, J. (2019): Der Hörsaal ist nicht geschlechterneutral, HIS OR HERS? Eine Kampagne der Frauenbeauftragten der Hochschule München. GiP – Gleichstellung in der Praxis, Jahrgang 15, Heft 1, S. 41–44
- Schiebinger, L. (2008): Gendered innovations in Science and Engineering. Stanford, California: Stanford University Press

Schlegel, U. (2004): Akzeptanz von Frauenfördermaßnahmen und Gender Mainstreaming – am Beispiel einer Studierendenbefragung an Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt. In: Wüst, H. (Hrsg.): Gender Konkret! Chancengleichheit von Frauen an Fachhochschulen – Dokumentation der Fachtagung 2003. (S. 55–80). Berlin: TFH Berlin

Schneider, W. (2014): Entwicklung, Umsetzung und Bewertung gendersensibler MINT-Lehr-Lernprozesse in der Schule und in der Universität. Doktorarbeit an der TUM School of Education, München

Statistisches Bundesamt (2016a): Frauenanteil in Professorenschaft 2015 auf 23 % gestiegen. Pressemitteilung Nr. 245 vom 14.07.2016. Abgerufen am 29.04.2019 von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/07/PD16_245_213.html

Statistisches Bundesamt (2016b): Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Stand und Entwicklung der Erwerbstätigkeit in Deutschland. Fachserie 1, Reihe 4.1.1, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2017): Drei Viertel des Gender Pay Gaps lassen sich mit Strukturunterschieden erklären. Pressemitteilung Nr. 094 vom 14.3.2017. Abgerufen am 29.04.2019 von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17_094_621.html

Wanger, S. (2015): Traditionelle Erwerbs- und Arbeitszeitmuster sind nach wie vor verbreitet. IAB-Kurzbericht Nr. 4. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Wolf, E. (2014): The German part-time wage gap: bad news for men? SOEPpapers No. 663. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

Wolf, E. (2017): HIS or HERS? Dokumentation und Interpretation der Umfrageergebnisse. Einstellungen von Studierenden über die Rolle und Position von Frauen und Männern in Studium und Beruf. Hochschule München

Wilson, T. (2004): Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious, Harvard University Press

Wößmann, L./Lergetporer P./Grewenig, E./Kersten, S./Werner, K. (2018): Was denken die Deutschen zu Geschlechterthemen und Gleichstellung in der Bildung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2018. ifo Schnelldienst, 71, S. 15–30

Manuskript eingereicht: 12.06.2018
Manuskript angenommen: 17.01.2019

Anschrift der Autorin:

Professor Dr. Elke Wolf
Hochschule München
Lothstrasse 64
80335 München
E-Mail: elke.wolf@hm.edu

Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland

Torben Güldener, Ivonne Driesner, Mona Arndt, Falk Radisch

Die etablierte Methode zur Berechnung von Studienerfolgsquoten ist ungenau. Erst durch eine Studienverlaufsstatistik erhalten Hochschulen genaue Kennzahlen, die für die Beurteilung der Studiengänge, ihrer Module und Prüfungen wichtige Erkenntnisse liefern. Basierend auf Anwendungsbeispielen und Erfahrungsberichten betrachtet der Artikel Möglichkeiten, Umsetzungspotentiale und -hindernisse und gibt Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung von Studienverlaufsstatistiken.

1 Einleitung

Im Jahr 2015 verabschiedete die Konferenz der Bildungsministerinnen und -minister die Neufassung der „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG). Als zentrale Ziele der Qualitätssicherung werden Rechenschaftslegung und Verbesserung genannt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2015, S. 11). Dazu sollen die Hochschulen ihre Studiengänge kontinuierlich beobachten und regelmäßig überprüfen, *„um sicherzustellen, dass sie die gesteckten Ziele erreichen und die Bedürfnisse der Studierenden und der Gesellschaft erfüllen“* (HRK 2015, S. 26). Entsprechend sind die Hochschulen angehalten, die dazu benötigten Daten zu erheben und auszuwerten (vgl. HRK 2015, S. 25).

In den ESG wird die seit den 1990er Jahren erfolgende Umstrukturierung des Hochschulbereichs im Sinne des New Public Management (NPM) deutlich. Für die Hochschulen bedeutet das sowohl mehr Autonomie als auch mehr Druck. Sie müssen Ziel- und Leistungsvereinbarungen gerecht werden, von denen ihre zukünftige Ausstattung abhängt. Das hat dazu geführt, dass die Qualität akademischer Bildung zunehmend an quantifizierbaren Indikatoren gemessen wird, die eine leistungsbezogene Mittelvergabe und Hochschulsteuerung transparent und nachvollziehbar scheinen lassen (vgl. Zechlin 2015, S. 31–33; Seyfried, Pohlenz 2014, S. 34; Pohlenz 2008, S. 87). Eine der Kennzahlen, die als Output dabei im Fokus steht, ist die Zahl der Absolventinnen und Absolventen. Niedrige Abbruchquoten sind nicht nur in Anbetracht fehlender Fachkräfte sowie *„höherer Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft oder einem höheren Reflexionsniveau in der Gesellschaft“* (Zechlin 2015, S. 33) erstrebenswert, sondern auch bei Berücksichtigung der persönlichen und gesellschaft-

lichen Ressourcen, die zur Durchführung eines Studiums eingesetzt werden (vgl. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, Besuch 2010, S. 1).

Um eine aussagekräftige Datenlage zur Beantwortung dieser Fragen generieren zu können, ist es nicht ausreichend, Absolventinnen- und Absolventenzahlen mit den Anfangskohorten in Bezug zu setzen, um Erfolgs-, Abbruchs- oder Schwundquoten zu gewinnen (vgl. z. B. Statistisches Bundesamt 2016). Das Verfahren weist methodische Mängel auf, zudem lassen sich mit diesen Zahlen keine Aussagen über den Studienverlauf tätigen. Dieser erscheint als „Black Box“ zwischen Studieneingang und Studienausgang (vgl. Jaeger, Sanders 2009, S. 7). Die so gewonnenen Kennzahlen werden dem zweiten Aspekt der ESG „Verbesserung“ nicht gerecht. Sie sollen nicht nur der Information der Öffentlichkeit dienen oder den Ausgangspunkt für Budgetverteilungen bilden. Aus ihnen sollen auch Vorschläge zur Optimierung der Hochschulaktivitäten hervorgehen (vgl. HRK 2015, S. 12). Seit Beginn der 2000er Jahre wurde daher von mehreren Autorinnen und Autoren darauf hingewiesen, dass eine differenzierte Beurteilung von Studienerfolg und -misserfolg nur mithilfe der Auswertung von Studienverlaufsdaten zu gewährleisten sei (vgl. u. a. Pohlenz 2008, S. 99–101; Heublein, Wolter 2011, S. 217). Dies gibt Anlass zu fragen, inwieweit sich die Arbeit mit Studienverlaufsstatistiken an den Hochschulen mittlerweile etablieren konnte und welche Schritte auf dem Weg zu einer gewinnbringenden Nutzung noch geleistet werden müssen.

2 Studienverlaufsstatistik

Die Erfolgsquoten in der amtlichen Hochschulstatistik werden mit Hilfe eines Kohortenvergleichs gebildet. Dabei wird ein Absolventinnen- und Absolventenjahrgang zu einem korrespondierenden Studienanfängerinnen- und -anfängerjahrgang in Bezug gesetzt.

Heublein et al. (2004, S. 36f. u. 42–45) konnten aufzeigen, dass die Vorteile des Kohortenvergleichs in seiner einfachen Anwendung liegen, da nur wenige Daten zur Berechnung benötigt werden. Ausgehend von einem Absolventinnen- und Absolventenjahrgang wird basierend auf der durchschnittlichen Studienzeit ein zugehöriger Studienanfängerinnen- und -anfängerjahrgang ermittelt. Daraus lassen sich dann die Quoten errechnen – und zwar bereits bevor alle Studienanfängerinnen und -anfänger das Studium beendet haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 3). Es handelt sich dabei um Schätzungen, da keine realen Studienverläufe nachgezeichnet werden. Wenn die Studienzeiten der Absolventinnen und Absolventen zu stark streuen und es viele Wechsel gab, besteht kein Bezug zu der Studienanfängerinnen- und -anfängerkohorte, die der Berechnung zu Grunde liegt (vgl. Pohlenz, Seyfried, Ratzlaff 2012, S. 84). Diese Probleme konnten auch nicht durch Weiterentwicklung der Methode durch das Statistische Bundesamt (2016) und der Hochschul-Informationen-System eG (HIS) (vgl. Heublein et al. 2012) behoben werden.

Im Gegensatz zum Kohortenvergleich werden bei einer Studienverlaufsstatistik individuelle Studienverläufe genau nachgezeichnet. Grundlage dafür sind Daten der Hochschulen, die im Rahmen der Studierenden- und Prüfungsverwaltung entstehen. Ausgehend von einer Studienanfängerinnen- und -anfängerkohorte kann für jedes Semester betrachtet werden, wie viele Studierende sich noch im Studium befinden, wie viele den Studiengang verlassen haben (Schwund) und wie viele einen Abschluss erworben haben. Dabei werden ebenso die Zugänge (Einstieg von Studierenden in höhere Fachsemester) berücksichtigt, sodass entsprechende Zugangs- und Schwundbilanzen berechnet werden können (vgl. Heublein et al. 2004, S. 38f.; Pohlenz, Seyfried 2010, S. 30f.).

Anders als beim Kohortenvergleich werden bei der Studienverlaufsstatistik die Quoten auf Basis realer Studienverläufe errechnet und nicht geschätzt. Daher ist die Verlässlichkeit der Analysen nicht von der Fallzahl abhängig. Unterschiedlich lange Studienzeiten und Wechselverhalten der Studierenden haben keinen Einfluss auf die Güte der Ergebnisse. Es können auch bei kleinen Fallzahlen verlässliche Kennzahlen zustande kommen. Entsprechend hoch sind die Ansprüche an die Quelldaten. Ungenauigkeiten schlagen sich stärker in den Ergebnissen nieder als beim Kohortenvergleich. Um Studienverläufe nachzeichnen zu können, werden Daten auf Individualebene benötigt, die von jedem Studierenden für jedes Semester mindestens den Status beschreiben. Je nach Fragestellung sind weitere Daten erforderlich, die den Erfassungs- und Berechnungsaufwand erhöhen. Auch können endgültige Abschluss- bzw. Abbruch- sowie Schwundquoten erst berechnet werden, wenn keine Studentin und kein Student der entsprechenden Kohorte mehr im Studiengang eingeschrieben ist.

3 Anwendungsbeispiele in Deutschland

In Deutschland hat das Verfahren der Studienverlaufsstatistik seit Anfang der 2000er Jahre im Zuge der Standardisierung von Studiengängen durch den Bologna-Prozess und auch vorangetrieben durch die HIS vermehrt Beachtung gefunden (vgl. Jaeger, Sanders 2009; Heublein et al. 2004). Im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) untersuchte die HIS die Möglichkeiten eines Studienerfolgsmonitorings für Studierende aus dem Ausland. In einem ersten Schritt wurde die Datenerfassung der vier beteiligten Hochschulen betrachtet und in einem zweiten Schritt Schwundquoten von ausländischen Studierenden errechnet. Als Verfahren kamen der Kohortenvergleich und die Studienverlaufsstatistik zum Einsatz.

Neben den methodologischen Erkenntnissen konnten Heublein et al. (2004) aufzeigen, welche Voraussetzungen zur Anwendung einer Studienverlaufsstatistik gegeben sein müssen und dass diese an den Hochschulen häufig schon gegeben waren. So fehlte es zwar an einigen Stellen an Einheitlichkeit und ausreichender Differenzierung bei der Datenerfassung, der Großteil der benötigten Daten war jedoch aufgrund der allgemeinen

Verwaltung der Angaben zu den Studierenden vorhanden. Bezüglich der Studienverlaufsstatistik an Hochschulen kamen sie zu dem Schluss, *„dass bei optimaler Datenerfassung die Studienverlaufsbetrachtung das am besten geeignete Instrument ist. Dessen permanente Anwendung sichert eine hohe Aktualität. Zum einen können relativ schnell problematische Studienverhältnisse, die sich durch steigende Schwundzahlen ankündigen, erkannt werden. Zum anderen aber lässt sich dadurch ebenso schnell die Wirkung intervenierender Maßnahmen abschätzen.“* (Heublein et al. 2004, S. 12)

Mehrere Publikationen beleuchten das Monitoring basierend auf Studienverlaufsstatistiken an der Universität Potsdam (Pohlenz, Seyfried 2008, 2010, 2014; Pohlenz et al. 2012). Für die Kohorten der Studiengänge wird dort für jedes Semester der Input und Output betrachtet. Der Input besteht aus den regulär Immatrikulierten, den Studienfach- sowie Hochschulwechslerinnen und -wechslern. Der Output teilt sich auf in Absolventinnen und Absolventen, Studienfachwechslerinnen und -wechsler, Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie diejenigen, die das Studium fortsetzen. Die Ergebnisse werden in Form von „Studiengang Fact Sheets“ bereitgestellt, *„welche die relevanten Informationen für das Hochschulmanagement verfügbar mach[en], ohne dass für ihre Nutzung vertiefte statistische Kenntnisse nötig sind“* (Pohlenz, Seyfried 2010, S. 30). Gab es dort Auffälligkeiten, erfolgte eine vertiefte Betrachtung. So wurde z.B. untersucht, zwischen welchen Studiengängen gewechselt wurde. Auch wurde festgestellt, dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen unter den regulär eingeschriebenen Studierenden niedriger ausfällt als bei den Studienfachwechslerinnen und -wechslern (Pohlenz, Seyfried 2010, S. 32f.).

Die „Studiengang Fact Sheets“ der Universität Potsdam geben einen Einblick in die möglichen Analysepotentiale, die sich mit einer Studienverlaufsstatistik ergeben. Die Ergebnisse können als Steuerungsgrundlage oder – z.B. im Falle des Wechselverhaltens – zur besseren Einschätzung der Auslastung dienen (Pohlenz, Seyfried 2008, S. 94f.). Eine weitere Intention der „Studiengang Fact Sheets“ war es, nicht nur verlässliche Zahlen zu liefern, sondern die Informationen auch möglichst einfach und an den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer orientiert aufzubereiten – entsprechend wurde ein Web-Portal entwickelt (Pohlenz et al. 2012, S. 86f.).¹

Während an der Universität Potsdam nur die Verlaufsdaten untersucht wurden, erfolgte an einigen Hochschulen eine Kopplung mit den Prüfungsdaten. So wurde z.B. bereits 2006 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Rahmen eines Programms des DAAD untersucht, inwiefern sich Prüfungsdaten als früher Indikator für einen möglichen Studienabbruch eignen (Kolb et al. 2006; Pixner 2009). Dabei wurde die Anzahl der bestandenen Prüfungen im ersten Semester in Bezug zum späteren Status

¹Ein ähnliches Vorhaben wurde an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn mit dem Kenndatenportal umgesetzt (Gieselmann, Breyer 2015).

Absolventin oder Absolvent, Schwund und im Studium Verbliebene gesetzt. Je weniger Prüfungen bestanden wurden, desto höher war die Chance eines Abbruchs. An als gefährdet identifizierte Studierende wurde ein Beratungsangebot herangetragen (Pixner 2009, S. 46f.). *„Studienverlaufsrelevante Probleme scheinen somit häufig schon in der Eingangsphase des Studiums vorzuliegen und schlagen sich in einem geringeren Studienerfolg bereits im ersten Semester nieder“* (Kolb et al. 2006, S. 198). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Analyse von Verlaufs- und Prüfungsdaten keine Rückschlüsse auf Kausalitäten liefert. Die Einflussfaktoren auf die Anzahl der bestandenen Prüfungen bleiben unklar.

An der Technischen Hochschule (TH) Köln wurde ein Studiengangsmonitoring eingeführt, in welchem die Anzahl der nicht bestandenen Prüfungen sowie der Rücktritte von Prüfungen als Kriterium herangezogen wurde. Auch hier erfolgten Einladungen zu Beratungsangeboten (vgl. Heuchemer, Przygoda, Rathjen 2015). An der Hochschule Offenburg wurde per Studienordnung festgelegt, wie viele Leistungspunkte in einer bestimmten Zeit erreicht sein mussten, um weiter zu studieren. Entsprechend wurde der Erwerb der Leistungspunkte im Studienverlauf überwacht. Sank dieser unter einen kritischen Wert, erfolgte eine Einladung zu einem Beratungsgespräch (vgl. Bender 2009). Auch an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) wurde ein Monitoring basierend auf der Anzahl der erreichten Leistungspunkte eingeführt. Dort wurde zusätzlich untersucht, welche Module im Vergleich zum Studienverlaufsplan wann absolviert wurden (Hahm, Storck 2018, S. 196–201).

Seit 2007 wird an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) der Studienerfolg auf eine ähnliche Weise gemessen. Die erreichten Leistungspunkte der Studierenden werden semesterweise zum Studienplan in Bezug gesetzt. Dies passiert sowohl auf individueller als auch auf Kohortenebene – dabei wird die Summe der von allen Studierenden erreichten Leistungspunkte als Ist-Zustand im Vergleich zur Summe der erreichten Leistungspunkte laut Studienplan multipliziert mit der Anzahl der Studierenden als Soll-Zustand verglichen. Bei einer Fortführung des Systems wurden die Berechnungen automatisiert und in ein Monitoringsystem mit verschiedenen Kennziffern umgewandelt. So werden nun die Kapazitäten berücksichtigt und es erfolgt eine Berechnung von Leistungs-, Auslastungs-, Effizienz- und Intensitätsquotienten. Auch Erfolgswahrscheinlichkeiten können angegeben werden. Die Ergebnisse sind mittlerweile über ein Online-Portal für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure tabellarisch sowie grafisch aufbereitet abrufbar. Dort werden z. B. die Studierenden in verschiedene Klassen bezüglich Ihres Leistungspunkteerwerbs eingeteilt und deren Anteile für jedes Semester in Form von Balkendiagrammen dargestellt (vgl. Hörnstein, Kreth, Blank 2016, S. 25).

Die Erfahrungen der vorgestellten Hochschulen zeigen, dass durch das Hinzuziehen von Prüfungsdaten zu den Verlaufsdaten weitere wichtige Informationen zum Studienverlauf gewonnen werden können, die helfen, Studierende mit Schwierigkeiten im Studium zu identifizieren, um sie dann gezielt anzusprechen. Damit einher geht je nach Verfahren eine aufwendige Datenaufbereitung, da Daten aus unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen zusammengeführt werden müssen.

Ausgehend von diesen Anwendungsbeispielen kann festgehalten werden, dass die Studienverlaufsstatistik ein Instrument des Qualitätsmanagements darstellt, mit dem die Hochschulen entsprechend der Forderung der HRK das Studium in Bezug auf verschiedene Dimensionen regelmäßig und differenziert beobachten und überprüfen können (vgl. Abbildung).

Abbildung: Monitoring mithilfe einer Studienverlaufsstatistik



Einerseits erhalten die Hochschulen durch Studienverlaufsstatistiken verlässliche Kennzahlen über ihre Studierenden und Studiengänge. So lassen sich Erfolgs- und Misserfolgsquoten ermitteln, die das Wechselverhalten der Studierenden einbeziehen. Dies ist Grundlage für ein „*rational begründetes Monitoring von Studiengängen und eine evidenzbasierte Lehrangebotsplanung*“ (Pohlenz, Seyfried 2010, S. 36). Des Weiteren dienen derartige Berechnungen auch einer fundierten Ressourcenplanung auf der Ebene der Hochschulleitung. Andererseits lassen sich Problemstellen in einzelnen Studiengängen relativ leicht identifizieren. Hinweise darauf ergeben sich aus den Wechselbewegungen und Abbrüchen sowie Auffälligkeiten in den Prüfungsdaten. Diese Erkenntnisse können einen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen darstellen.

Ergeben sich aus solchen Erkenntnissen Maßnahmen oder Anpassungen in der Lehre oder in den Curricula, lassen sich diese dann in den darauffolgenden Semestern auf ihre Wirkung überprüfen (vgl. Heublein et al. 2004, S. 12; Berthold, Herdin 2015a, S. 29; Jaeger, Sanders 2009, S. 4). Entsprechend können bei einer weiteren Betrachtung des Studienverlaufs verschiedene Subgruppen, z. B. sortiert nach verschiedenen Studienordnungen, hinsichtlich der gewünschten Veränderungen untersucht werden – so können je nach Zielsetzung Schwundzahlen, die Studiendauer, der Anteil absolvierter Prüfungen zu einem bestimmten Zeitpunkt o.ä. miteinander verglichen werden.

Letztlich könnten durch das Nachvollziehen von individuellen Studienverläufen auch Studierendengruppen mit Problemen identifiziert werden. An diese können die Hochschulen mit gezielten Beratungs- und Unterstützungsangeboten herantreten. Gleichzeitig stellen die Informationen aus dem Kontakt zu Studierenden mit Problemen im Studium eine wichtige Rückmeldung für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure der Hochschule dar.

4 Empfehlungen

Unter Berücksichtigung der oben genannten Möglichkeiten stellt sich die Frage, warum die größtenteils an den Hochschulen bereits vorliegenden Datenquellen nur vereinzelt genutzt werden, um eine Studienverlaufsstatistik systematisch für das Qualitätsmanagement zu führen. Seyfried und Pohlenz (2014) befragten in einer Untersuchung Hochschulen, die im Rahmen eines Projekts des DAAD Studienverlaufsdaten erhoben und analysiert hatten, zur Verstetigung eines solchen Instruments. Als Gründe für die fehlende weitere Anwendung wurden vor allem mangelnde Kapazitäten zur Durchführung und Auswertung sowie die geringe Nutzung des Verfahrens und seiner Ergebnisse genannt.

Des Weiteren wurden in der Befragung auch der Datenschutz und damit zusammenhängend die Datensicherheit thematisiert (vgl. Seyfried, Pohlenz 2014, S. 39–43). Das Verbotprinzip mit Erlaubnisvorbehalt sowie das Prinzip der Datensparsamkeit und Datenvermeidung in Bezug auf personenbezogene Daten können ein Hindernis darstellen. *„Ausschlaggebend dafür scheint die Rechtsauslegung an der jeweiligen Hochschule zu sein“* (Seyfried, Pohlenz 2014, S. 41). Erfahrungen einer landesweiten Untersuchung der Studienverlaufsdaten an den Universitäten Rostock und Greifswald zeigen, dass es sich empfiehlt, bereits bei der Planung von entsprechenden Systemen die Datenschutzbeauftragte oder den -beauftragten der Hochschule mit einzubeziehen. Je nach Zielstellung sollten die Daten zur weiteren Verwendung anonymisiert werden. Ist der Rückschluss gewünscht – um z. B. Studierende mit Problemen gezielt anzusprechen – sollte das Einverständnis dazu eingeholt werden (Berthold, Herdin 2015b). Denkbar wäre, dass dies mit der Immatrikulation geschieht. An der TH Köln ist die

Aufbereitung der Studienverlaufsdaten Aufgabe der Hochschulverwaltung, die die Ergebnisse dann weiterreicht. Dies soll Vertraulichkeit sichern und den Datenschutzansprüchen gerecht werden (Heuchemer et al. 2015, S. 109).

Seyfried und Pohlenz (2014, S. 35) weisen darauf hin, dass der Mangel an Informationen über den Einsatz von Studienverlaufsstatistiken auch darauf beruhen kann, dass Angst vor der unerwünschten Veröffentlichung interner Ergebnisse herrscht. Die von den Kennzahlen abhängige Mittelvergabe lässt diese Vermutung durchaus plausibel erscheinen. Gleichzeitig haben Pohlenz und Seyfried (2010, S. 33) deutlich gemacht, dass eine Studienverlaufsstatistik bzgl. der Schwund- und Absolventinnen- bzw. Absolventenquoten unter Umständen genauere und auf Hochschulebene für die Hochschulen günstigere Ergebnisse liefert als andere statistische Verfahren. Dieser Gerechtigkeitsaspekt muss bei der Einführung von Qualitätsmanagementverfahren berücksichtigt werden. Verfahren, die valide Ergebnisse liefern und bei denen gleichzeitig deutlich ist, welche Aussagekraft und Abhängigkeiten ihnen innewohnen, können die Akzeptanz und Nutzung von Ergebnissen erhöhen. Auf der anderen Seite ist mit Widerstand derer zu rechnen, deren Bilanzen sich aufgrund neuer Verfahren verschlechtern (Pohlenz et al. 2012, S. 85). Heublein et al. (2004) legten dar, dass die bei einer Studienverlaufsstatistik errechneten Erfolgsquoten niedriger ausfallen als beim Kohortenvergleich (vgl. S. 38–47). Eine entsprechende Darstellung und Offenlegung der Quoten könnte aufgrund des eingangs formulierten öffentlichen Interesses an Hochschulen und deren Output als Nachteil gelten, der nicht nur zu Sanktionen, sondern auch zu einem Rückgang an Studieninteressierten führen könnte.

Widerstände können sich auch dort ergeben, wo die Daten produziert und verwaltet werden. Die Einführung von Studienverlaufsstatistiken bedeutet zunächst einen Mehraufwand, da die Datenverwaltung entsprechend angepasst werden muss. Darüber hinaus bietet die Studienverlaufsstatistik einen Einblick in die Arbeitsweise der entsprechenden Stellen. Die Komplexität und Detailgenauigkeit, die den Verlaufsdaten zugrunde liegen, lassen Fehler und Ungenauigkeiten in der Datenerfassung und -pflege schnell deutlich werden. Entsprechend sollte darauf geachtet werden, den Mehraufwand für die Verwaltung in Grenzen zu halten und entsprechende Unterstützung zu gewährleisten. Gleichzeitig sollte die Chance gesehen werden, die Datenerfassung und -pflege so anzupassen und zu optimieren, dass langfristig eine wissenschaftlich fundierte Auswertung möglich ist und zu einem Effizienzgewinn der Verwaltung führt. Es könnte eine Aufgabe der HRK sein, sich über die Standards der Verwaltung zu verständigen, sodass die Hochschulen überhaupt in die Lage versetzt werden, gemäß der ESG Qualität zu untersuchen und zu sichern. Sowohl an der Universität Bonn als auch an der TH Köln war die Implementierung einer Studienverlaufsstatistik als Teil des Qualitätsmanagements an Umstrukturierungen geknüpft, die vor allem die engere Zusammenarbeit zwischen zentralen Einrichtungen und den einzelnen Fachbereichen

betraff, und sich positiv auf die Akzeptanz der eingeführten Maßnahmen auswirkte (vgl. ausf. Gieselmann, Breyer 2015; Heuchemer et al. 2015).

Die Daten einer Studienverlaufsstatistik müssen schnell und einfach – z. B. per Zugriff über eine Webanwendung – verfügbar sein, damit sie ihre Wirkung als Steuerungsfaktor entfalten können und von den Adressatinnen und Adressaten genutzt werden. Die Aufbereitung sollte so gestaltet sein, dass keine umfassenden Statistikkenntnisse notwendig sind. Es stellt sich die Herausforderung, relevante Indikatoren zu identifizieren und die Menge an Informationen herunterzubrechen (Gieselmann, Breyer 2015, S. 100; Heuchemer et al. 2015, S. 116). Die Ergebnisse sollen sich an den Interessen der einzelnen Akteurinnen bzw. Akteure orientieren. Entsprechende Absprachen erhöhen die Akzeptanz (Pohlenz et al. 2012, S. 88).

Heuchemer et al. (2015) halten fest, dass sich die Erfolgsbedingungen für ein wirksames Studiengangsmonitoring auf mindestens zwei Ebenen entfalten: *„Eine Hochschule muss über handlungsleitende Ziele für Studium und Lehre verfügen, vor deren Hintergrund Daten interpretiert und bewertet werden. Und sie muss Qualitätsmanagementprozesse definieren und praktizieren, die verbindlich sind und in denen Daten – beispielsweise als Hinweise auf critical incidents – Anlass zum Lernen sind und Handlungsrelevanz erlangen.“* (Heuchemer et al. 2015, S. 116) In Bezug auf ein fundiertes Qualitätsmanagement sollten diese Daten nicht nur dazu dienen, den Studiengang zu bewerten, sondern auch genutzt werden, um Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden zu evaluieren und Hilfsangebote zu entwickeln.

5 Fazit

Mit der Novelle des Hochschulstatistikgesetzes 2016 gerät das Thema Studienverlaufsstatistik stärker in den Fokus der Hochschulen. Diese Gelegenheit sollte genutzt werden, um an den Hochschulen selbst eine kontinuierliche Betrachtung der Studienverläufe zu verankern.

In den ESG werden als zentrale Aspekte Rechenschaftslegung – im Sinne der *„Auskunft und Gewissheit über die Qualität der Hochschulaktivitäten“* – und Verbesserung in Form von *„Ratschläge[n] und Empfehlungen für die Optimierung dieser Aktivitäten“* benannt (HRK 2015, S. 11f.). Erst durch eine Studienverlaufsstatistik erhalten Hochschulen verlässliche Kennzahlen und es erfolgt eine umfassende Betrachtung der Studienverläufe, die durch Hinzuziehen von Prüfungsdaten wichtige Erkenntnisse liefert. So wurde aufgezeigt, dass mit bereits vorhandenen Daten und einfachen Auswertungen Informationen gewonnen werden können, die für die Beurteilung der Struktur und Gestaltung der Studiengänge, ihrer Module sowie der Prüfungen eine wichtige Grundlage darstellen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass mithilfe einer Studienverlaufsstatistik keine kausalen Zusammenhänge erschlossen werden können.

Die Ergebnisse liefern jedoch Hinweise auf Problemstellen und können Ausgangspunkt für gezielte tiefergehende Untersuchungen sein.

Die aufgeführten Beispiele sind Hinweise darauf, dass die kapazitären Belastungen, die zunächst mit der Erstellung einer Studienverlaufsstatistik einhergehen, dafür sorgen, dass entsprechende Vorhaben häufig im Rahmen von drittmittelfinanzierten Projekten realisiert werden. Dennoch sollte sich im Verlauf ein solcher Mehrwert für die Hochschule und das Qualitätsmanagement zeigen, dass es im Interesse der Institution liegt, derartige Berechnungen zu verstetigen. Dazu ist es jedoch unumgänglich, Transparenz herzustellen und von Anfang an alle Akteurinnen und Akteure einzubeziehen. Nur wenn alle Beteiligten die Vorteile einer Studienverlaufsstatistik für eine differenzierte Beurteilung des Studiums verstehen und entsprechend informiert werden, kann sich eine breite Akzeptanz ausbilden.

Literatur

Bender, R. (2009): Credit-Eckdaten der Studien- und Prüfungsordnung als Basis zur Studienberatung. In: Jaeger, Sanders, S. 51–56

Berthold, C.; Jorzik, B.; Meyer-Guckel, V. (Hg.) (2015): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen: Ed. Stifterverband (Positionen)

Berthold, C.; Herdin, G. (2015a): Studienerfolg und Studienerfolgsmanagement. In: Berthold et al., S. 20–32

Berthold, C.; Herdin, G. (2015b): Hinweise zum Datenschutz an deutschen Hochschulen. In: Berthold et al., S. 118–119

Gieselmann, V.; Breyer, M. (2015): Dezentrale Qualitätssicherung. In: Berthold et al., S. 92–103

Hahm, S.; Storck, J. (2018): Das Potenzial administrativer Daten für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 13 (1), S. 193–207

Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover: HIS

Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D.; Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS

Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW

Heublein, U.; Weitz, B.; Sommer, D. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn: DAAD

Heublein, U.; Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236

Heuchemer, S.; Przygoda, J.; Rathjen, J. (2015): Studiengangsmonitoring. Lernen aus Critical Incidents. In: Berthold et al., S. 104–117

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik Nr. 3. Abgerufen am 02.01.2019 von https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf

Hörnstein, E.; Kreth, H.; Blank, C. (2016): Von der Studienerfolgsmessung zum Studiengangs-Monitoring. In: HAW Hamburg: Lehre lotsen. Hamburg. Abgerufen am 02.01.2019 von https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/QualitaetLehre/Bilder_und_Downloads__PDFs/HAW_LehreLotsen_161017_low.pdf

Jaeger, M.; Sanders, S. (Hg.) (2009): Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover. Hannover: HIS. Abgerufen am 02.01.2019 von http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200905.pdf

Jaeger, M.; Sanders, S. (2009): Modulbezogene Kennzahlen zur internen und externen Hochschulsteuerung: Eine Einführung. In: Jaeger, Sanders, S. 1–10

Kolb, M.; Kraus, M.; Pixner, J.; Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen 54 (6), S. 196–201

Pixner, J. (2009): IT-gestütztes Monitoring von Studienverlaufsdaten. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt. In: Jaeger, Sanders, S. 43–50

Pohlentz, P. (2008): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung an Hochschulen. Potsdam: Univ.-Verl. Abgerufen am 02.01.2019 von http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1975/pdf/pohlentz_diss.pdf

Pohlentz, P.; Ratzlaff, O.; Seyfried, M. (2012): Studiengang Fact-Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium. In: Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen 7 (3), S. 83–88

Pohlentz, P.; Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potentiale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft 2 (4), S. 89–95

Pohlentz, P.; Seyfried, M. (2010): Monitoring der Effizienz von Studiengängen. Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation 16 (4), S. 30–36

Seyfried, M.; Pohlenz, P. (2014): Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument. Eine empirische Betrachtung von Ursachen, Umsetzung und Implementationshindernissen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (3), S. 34–51

Statistisches Bundesamt (2016): Erfolgsquoten 2014. Berechnungen für die Studienanfängerjahrgänge 2002 bis 2006. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden

Zechlin, L. (2015): New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 65 (18–19), S. 31–38

Manuskript eingereicht: 30.08.2018

Manuskript angenommen: 06.03.2019

Anschrift der Autorinnen und Autoren:

Torben Güldener
Ivonne Driesner
Mona Arndt
Falk Radisch
Universität Rostock
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)
Doberaner Straße 115
18057 Rostock
E-Mail: torben.gueldener@uni-rostock.de
ivonne.driesner@uni-rostock.de
mona.arndt@uni-rostock.de
falk.radisch@uni-rostock.de

Torben Güldener ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZLB im Projekt „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“, in dessen Rahmen die Studienverläufe von Lehramtsstudierenden in Mecklenburg-Vorpommern untersucht werden.

Ivonne Driesner ist stellvertretende Geschäftsführerin des ZLB der Universität Rostock und leitet dort den Bereich Bildungsforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehrerbildung und didaktische Lernforschung.

Mona Arndt ist ehemalige Mitarbeiterin des Projekts „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“. Sie arbeitet am ZLB sowie am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung und promoviert zum Thema Seiteneinstieg ins Lehramt.

Prof. Dr. Falk Radisch ist Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung und leitet das Projekt „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“. Seine Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklung und das Bildungswesen.

Wie zufrieden sind die Professorinnen und Professoren an den Universitäten Bayerns? Eine fächerspezifische Standortbestimmung auf Basis der landesweiten Professoren- befragung ProfQuest

Yvette E. Hofmann, Alexander Kanamüller

Der Beitrag beinhaltet zentrale Ergebnisse der ersten Befragungswelle der Professorenbefragung ProfQuest an den staatlichen Universitäten in Bayern. Neben Befunden zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit der Professorenschaft skizziert er aus einer fächervergleichenden Perspektive die derzeitige Lehr- und Forschungssituation. Dabei wird auch sichtbar, wie sich die Fächergruppen hinsichtlich der spezifischen Aufgabengebiete der Professorinnen und Professoren unterscheiden und welche Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung von Forschungs-/Praxissemestern auftreten. Darüber hinaus nimmt der Beitrag die wahrgenommene Informiertheit der Professorinnen und Professoren sowie im Hochschulkontext erlebte Diskriminierungen in den Blick.

1 Wie sich die Stichprobe der Professorenbefragung zusammensetzt

Die vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) durchgeführte Studie ProfQuest hat zum Ziel, die Forschungs- und Lehrbedingungen an den Hochschulen Bayerns aus Sicht der dort tätigen Professorenschaft zu erfassen. Im Rahmen der ersten, 2015 abgeschlossenen Befragungswelle wurde ein umfangreicher Einblick in die Einschätzungen und Beurteilungen der bayerischen Professorinnen und Professoren zu den verschiedensten Aspekten ihrer Tätigkeit gewonnen. Während Hofmann/Kanamüller (2019) sich in ihrem Projektbericht auf eine hochschuldifferenzierende Darstellung konzentrieren, präsentiert der vorliegende Beitrag zentrale Aspekte der Arbeitsbedingungen an bayerischen Universitäten aus einer *fächervergleichenden Perspektive* und berücksichtigt zudem Geschlechtereffekte.¹

Von allen 1.179 antwortenden Universitätsprofessorinnen und -professoren (das entspricht einer bereinigten Rücklaufquote von knapp 30 Prozent) gehört der größte Anteil zur Fächergruppe der Mathematik und Naturwissenschaften (29,7 Prozent). Danach folgen die Sprach- und Kulturwissenschaften (19,6 Prozent), die Rechts-, Wirtschafts-

¹ Die Gruppierung der Fächer orientiert sich weitgehend an der Fächergruppierung des Statistischen Bundesamts (2013); aufgrund geringer Fallzahlen wurden einige Fächer (wie z. B. Sportwissenschaften, Veterinärmedizin, Kunst und Kunstwissenschaften) zu „Sonstiges“ zusammengefasst.

und Sozialwissenschaften (17,8 Prozent) sowie die Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (16,3 Prozent). Auf die sonstigen Fächern sowie die Ingenieurwissenschaften entfallen demgegenüber etwas geringere Anteile (8,7 Prozent und 7,9 Prozent).

Die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie die sonstigen Fächer weisen mit Abstand die größten Frauenanteile auf (32,8 Prozent und 27 Prozent). Die Frauenanteile in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sind nur in etwa halb so hoch (14,5 Prozent und 14,1 Prozent). Die Fächergruppen der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften haben mit Abstand die geringsten Frauenanteile (9,5 Prozent und 5,4 Prozent).

2 Wie Professorinnen und Professoren ihre Arbeitssituation an den Universitäten beurteilen

2.1 Einschätzung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit

Insgesamt sind in den meisten Fächergruppen maximal zwei Drittel der Befragten mit ihrer Arbeitssituation im Allgemeinen (sehr) zufrieden. Dabei spielt die Geschlechterzugehörigkeit keine große Rolle. Zwar kommt es zu leichten Beantwortungsunterschieden; diese sind jedoch gering und nicht signifikant. In den Ingenieurwissenschaften, den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in der Mathematik und in den Naturwissenschaften finden sich jeweils etwa gleich viele Professorinnen und Professoren, die ihre Arbeitssituation alles in allem als (sehr) zufriedenstellend beschreiben (64,7 Prozent, 62,7 Prozent, 62,4 Prozent und 62,2 Prozent). Die Arbeitszufriedenheit fällt einzig bei den Angehörigen der Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften mit 50,8 Prozent sowie innerhalb der Gruppe der sonstigen Fächer (49 Prozent) signifikant schlechter aus.

Die geringere allgemeine Arbeitszufriedenheit der Professorenschaft in der Humanmedizin und in den Gesundheitswissenschaften sowie in den sonstigen Fächern spiegelt sich auch in der allgemeinen Zufriedenheit mit der Arbeit der Hochschulverwaltung wider. Die Anteile zufriedener bzw. sehr zufriedener Befragter in der Humanmedizin und in den Gesundheitswissenschaften sowie in den sonstigen Fächern sind mit 43,9 Prozent und 43 Prozent auffällig geringer als jene in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Mathematik und den Naturwissenschaften (50,7 Prozent, 48,9 Prozent und 48,5 Prozent). Lediglich die Ingenieurwissenschaften weisen hier einen ähnlich geringen Wert auf wie die beiden zuerst genannten Fächergruppen (41,6 Prozent).

Dieses Ergebnis korrespondiert in weiten Teilen mit *Diskriminierungserfahrungen*, welche die Professorinnen und Professoren im Hochschulkontext gemacht haben. Beispielsweise berichten die Befragten in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften signifikant häufiger davon, in ihrem Arbeitsumfeld diskriminiert zu werden bzw. diskriminiert worden zu sein, während in der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften dieser Sachverhalt vergleichsweise selten vorzukommen scheint (zu Diskriminierungshintergründen an den Hochschulen Bayerns siehe Hofmann/Klug 2018).

Die erfahrene Diskriminierung hat jedoch genauso wenig einen signifikanten Einfluss auf etwaige *Wechselabsichten* der Befragten wie die erlebte Arbeitszufriedenheit. So zieht die Professorenschaft in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sowie in den sonstigen Fächern trotz einer vergleichsweise geringen allgemeinen Arbeitszufriedenheit den Wechsel an eine andere Institution nicht häufiger in Erwägung als ihre „zufriedeneren“ Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern. Insgesamt weist die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften den höchsten Anteil an wechselwilligen Professorinnen und Professoren auf, gefolgt von der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften (69 Prozent und 67,4 Prozent). Die mit Abstand geringste Wechselneigung haben die Professorinnen und Professoren der Ingenieurwissenschaften; hier geben lediglich 50 Prozent der Befragten an, sich einen Weggang von ihrer derzeitigen Hochschule vorstellen zu können, wenn hierzu die Möglichkeit bestünde. Die entsprechenden Anteile der übrigen Fächergruppen liegen stets über der 60-Prozent-Marke.

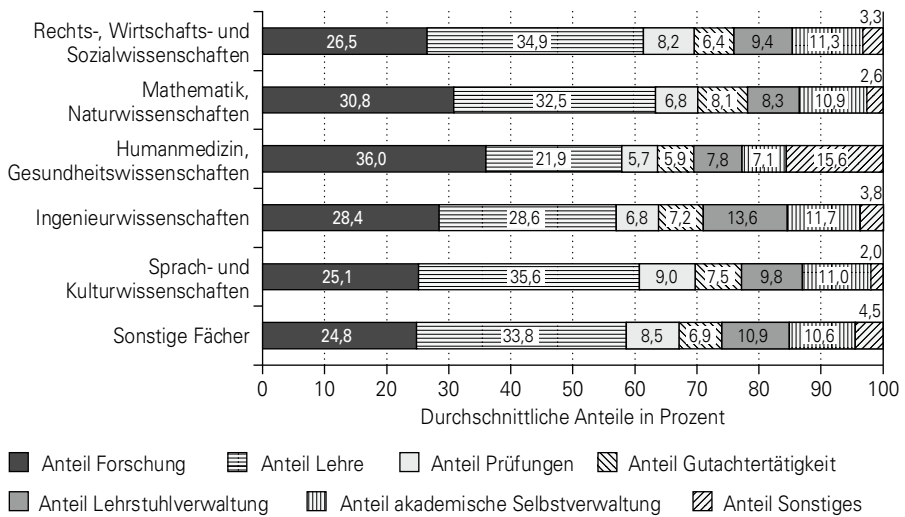
2.2 Zeitanteile einzelner Aufgabenbereiche

Ein Fächervergleich der Zeitaufteilung der Professorinnen und Professoren auf Aufgabenbereiche zeigt erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen. Beispielsweise wendet die Professorenschaft der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften mit gut einem Drittel den höchsten durchschnittlichen Prozentanteil für *Forschung* auf,² während in der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der sonstigen Fächer hierfür nur etwa ein Viertel der Zeit angesetzt wird. Diese Verteilung korrespondiert mit den durchschnittlichen Zeitanteilen für *Lehre*: Hierfür setzt die Professorenschaft der Sprach- und Kulturwissenschaften den höchsten Prozentanteil (35,6 Prozent) ein, gefolgt von jener der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der sonstigen Fächer (34,9 Prozent und 33,8 Prozent). Danach folgt die Professorenschaft der Mathematik und Naturwissenschaften (32,5 Prozent). In der

²Inwieweit die Professorinnen und Professoren der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften auch die Präsenzzeit in Kliniken und im Patientenkontakt als Bestandteil ihrer Forschungstätigkeit sehen, wurde nicht einzeln erfasst.

Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften sowie in der Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften wird hingegen vergleichsweise weniger Zeit für Lehre aufgewendet (28,6 Prozent und 21,9 Prozent). Dies wirkt sich auch auf die Zeitanteile für durchgeführte Prüfungen aus. Auf der anderen Seite weist die Professorenschaft der Mathematik und der Naturwissenschaften im Hinblick auf die geleisteten Gutachtertätigkeiten den prozentual höchsten Wert auf.

Abbildung 1: Zeitliche Anteile der einzelnen professoralen Tätigkeiten nach Fächergruppen



Was den durchschnittlichen Zeitanteil für die *Lehrstuhlverwaltung* betrifft, so ist dieser in der Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften mit 13,6 Prozent am höchsten. Danach folgen die Fächergruppe der sonstigen Fächer, die Fächergruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (10,9 Prozent, 9,8 Prozent und 9,4 Prozent). Die Professorenschaft der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften wenden hingegen durchschnittlich etwas weniger Zeit für die Lehrstuhlverwaltung auf (8,3 Prozent und 7,8 Prozent). Auch bezüglich der durchschnittlichen Zeitanteile für die *akademische Selbstverwaltung* setzen sich Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften vom Rest der Stichprobe ab: In dieser Fächergruppe verwendet die Professorenschaft im Durchschnitt lediglich 7,1 Prozent ihrer Zeit für akademische Selbstverwaltung. Die übrigen Fächergruppen weisen Prozentanteile von etwa 11,0 Prozent auf. Auf der anderen Seite lässt sich bei den durchschnittlichen Zeitanteilen für sonstige Tätigkeiten (in diesem Fall vor allem Klinik-tätigkeiten) feststellen, dass diese Fächergruppe mit einem durchschnittlichen Zeitanteil von 15,6 Prozent deutlich über dem der restlichen Fächergruppen liegt.

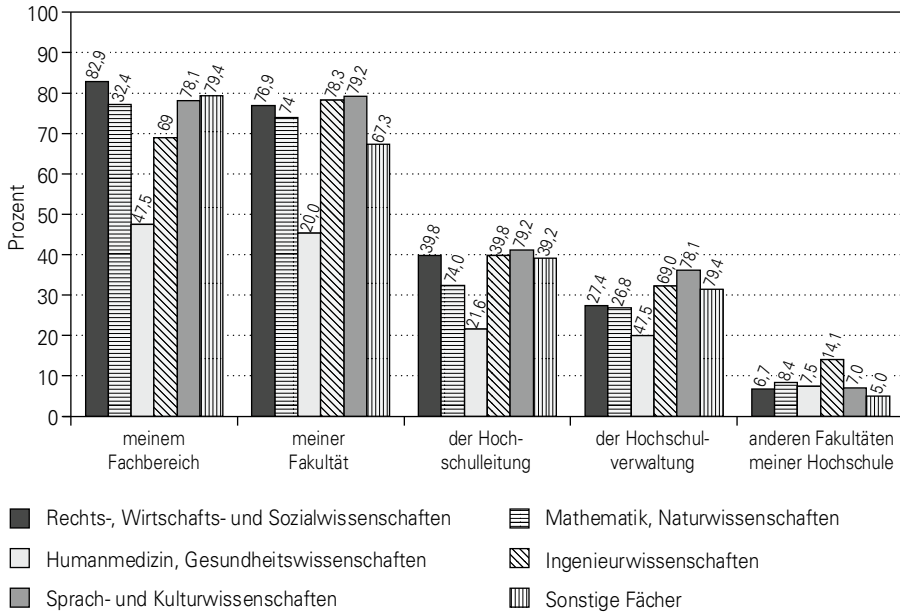
Zusammenfassend ist festzuhalten, dass generell, trotz fächerspezifischer Abweichungen, ca. 60 Prozent der Zeit für Forschung und Lehre aufgewendet werden und der Anteil an akademischer Selbst- und Lehrstuhlverwaltung alles in allem ca. 20 Prozent umfasst. Der deutlichste Unterschied bei der Tätigkeitsverteilung besteht zwischen Professorinnen und Professoren der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften und denen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften, denn in diesen drei Fächergruppen umfassen Lehr- und Prüfungstätigkeiten offensichtlich einen vergleichsweise großen Zeitanteil. Dadurch bleibt für Forschung deutlich weniger Zeit übrig. So verwundert es nicht, dass gerade Professorinnen und Professoren aus diesen Fächergruppen häufiger angeben, mit der Zeitverteilung zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung (sehr) unzufrieden zu sein (zwischen 33,4 und 44,4% Prozent).

2.3 Einschätzung der eigenen Informiertheit und Einbindung in hochschulische Informationskanäle

Insgesamt zeigt sich, dass die Professorenschaft der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowohl ihre *Einbindung in offizielle Netzwerke* als auch ihre Einbindung in informelle Netzwerke ihrer Hochschule am häufigsten als (sehr) gut beurteilt (67,6 Prozent und 60,9 Prozent). Die Professorenschaft der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaft beurteilt diese deutlich schlechter. Dabei sind die Fächerdifferenzen vor allem im Falle der offiziellen Informationskanäle auffällig hoch. Ferner stellt die Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften zugleich die einzige Fächergruppe dar, bei welcher die Professorinnen und Professoren ihre Einbindung in informelle Netzwerke häufiger als (sehr) gut einstufen, ihre Einbindung in offizielle Informationskanäle jedoch als deutlich schlechter.

Unabhängig davon beurteilen die Professorinnen und Professoren in den meisten Fächergruppen ihre Informationslage als recht gut. Immerhin zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Befragten geben an, über Entscheidungen in der eigenen Fakultät respektive dem eigenen Fachbereich gut informiert zu sein. Einzige Ausnahme bildet mit lediglich 45,3 Prozent die Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften. Diese Sonderstellung setzt sich fort bezüglich der Frage, wie gut informiert sich die Professorinnen und Professoren hinsichtlich der Entscheidungen der Hochschulleitung sowie der Hochschulverwaltung sehen. Zwar geben alle Befragten an, diesbezüglich vergleichsweise schlecht informiert zu werden. Allerdings ergibt sich bei dieser Professorengruppe der mit Abstand niedrigste Wert (ca. ein Fünftel im Vergleich zu über 40 Prozent).³

³Wenngleich die wenigsten Professorinnen und Professoren den Eindruck haben, gut über Entscheidungen anderer Fakultäten informiert zu sein, findet sich in der Fächergruppe der i. d. R. interdisziplinär gut vernetzten Ingenieurwissenschaften der höchste Anteil an (sehr) gut informierten Professorinnen und Professoren der gesamten Stichprobe.

Abbildung 2: Einschätzung der eigenen Informiertheit nach Fächergruppen**„Alles in allem bin ich über die Entscheidungen in ... (sehr) gut informiert“**

2.4 Beurteilung der Lehrsituation

Generell findet die Aussage, wonach sich die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge positiv auf die Lehrqualität auswirkt, fächergruppenübergreifend auf nur wenig Zustimmung. Wenig überraschend teilen lediglich in der Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften – einem Fachbereich, bei dem eine flächendeckende Umstellung auf ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse mit Bachelor und Master bisher nicht stattfand – nur gut fünf Prozent der Befragten diese Ansicht. Auf der anderen Seite finden sich hier am meisten Professorinnen und Professoren, welche den Einsatz interaktiver Lehrmethoden positiv beurteilen. So ist die Professorenschaft der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften im Vergleich zu der anderer Fächergruppen viel häufiger der Auffassung, dass sich der *Einsatz interaktiver Lehrmethoden* nicht nur positiv auf die Prüfungsleistung auswirkt (58,7 Prozent), sondern auch die Studienzufriedenheit der Studierenden erhöht (75,1 Prozent). Die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sieht dies nur zur 47,5 Prozent bzw. 63,9 Prozent gegeben und die Sprach- und Kulturwissenschaften sprechen interaktiven Lehrmethoden sogar lediglich in 44,7 Prozent bzw. 60,8 Prozent der Fälle diese Wirkung zu.

Zum Teil erhebliche Fächergruppenunterschiede finden sich auch hinsichtlich der Beurteilung der derzeit stattfindenden *Pflichtveranstaltungen*: Etwa zwei Drittel der Professorenschaft in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften vertreten die Ansicht, dass nicht alle in der Studienordnung enthaltenen Pflichtveranstaltungen notwendig sind. Im Vergleich dazu teilen diese Meinung lediglich knapp über 40 Prozent der Ingenieurwissenschaftlerinnen und Ingenieurwissenschaftler sowie der sonstigen Fächer (42,9 Prozent und 42,6 Prozent). Noch seltener findet diese Auffassung Zustimmung bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie bei den Sprach- und Kulturwissenschaften (33,7 Prozent und 31,1 Prozent). In der Fächergruppe der Mathematik und Naturwissenschaften geben sogar nur 28,2 Prozent der Befragten an, dass ein Teil der Pflichtveranstaltungen verzichtbar wäre.

Fächergruppenunterschiede finden sich zudem bei der Beurteilung der *Verteilung der Lehrleistung* an der eigenen Fakultät. Hier geben lediglich jeweils 15,6 Prozent der Professorinnen und Professoren der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften sowie der Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften an, dass sich die Lehrbelastung an ihrer Fakultät gleichmäßig auf alle Professorinnen und Professoren verteilt. Bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften ist dieser Anteil mehr als doppelt so groß (32,8 Prozent, 38,7 Prozent und 34,9 Prozent). Im Gegensatz dazu liegt der Anteil an Professorinnen und Professoren, die dieser Aussage (voll) zustimmen in den sonstigen Fächern bei 24,5 Prozent.

Dieses Ergebnis gewinnt vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass knapp 55 Prozent der Befragten in der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften der Ansicht sind, dass mit den richtigen Anreizen jeder zu mehr *Engagement in der Lehre* motiviert werden kann. Diese Meinung teilen nur etwa 30 Prozent der übrigen Fächergruppen. Keine relevanten Fächergruppenunterschiede treten hinsichtlich der Lehrzufriedenheit auf: So sind über alle Fächergruppen hinweg über 70 Prozent der Professorinnen und Professoren mit ihrer eigenen Lehrqualität zufrieden. Zudem ist innerhalb jeder Fächergruppe eine große Mehrheit der Professorenschaft der Auffassung, dass deren Einsatz in der Lehre von den Studierenden wertgeschätzt wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften die Lehrsituation im Vergleich zu den anderen Fächergruppen signifikant anders beurteilt. Dies gilt nicht nur für die Auffassung, dass nicht alle in der Studienordnung enthaltenen Pflichtveranstaltungen wirklich notwendig sind. Vielmehr sehen die befragten Professorinnen und Professoren dieser Fächergruppe mehrheitlich die Lehrbelastung an der eigenen Fakultät deutlich ungleich verteilt und das, obwohl ihrer Ansicht nach jeder bzw. jede mit den richtigen Anreizen zu mehr Engagement in der Lehre motiviert werden könnte.

2.5 Beurteilung der Forschungssituation und Gestaltung der Forschungssemester

Insgesamt ist zu beobachten, dass – wie zu erwarten – über alle betrachteten Fächergruppen hinweg die Majorität der Professorenschaft ihre Forschungsmotivation überwiegend aus der Anerkennung durch die Scientific Community zieht. Insbesondere Professorinnen und Professoren der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften sehen sich dadurch in besonderem Maße motiviert (76,7 Prozent und 75,0 Prozent). Eine Mehrheit der Professorenschaft innerhalb jeder Fächergruppe betrachtet zudem die *Ermöglichung von mehr Forschungszeit* als sehr motivierend. In den Fächergruppen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften teilen diese Meinung über 90,0 Prozent der Befragten (92,4 Prozent, 92,3 Prozent und 94,3 Prozent). In den sonstigen Fächern, den Ingenieurwissenschaften sowie der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sind es ca. 7,0 bis 12,0 Prozentpunkte weniger (88,3 Prozent, 85,1 Prozent und 82,4 Prozent).

Generell zeigt sich die überwiegende Mehrheit der Professorenschaft innerhalb jeder Fächergruppe mit dem bisherigen *Verlauf ihrer wissenschaftlichen Karriere* sehr zufrieden, wenngleich dies auf Professorinnen und Professoren der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften im Vergleich zu den anderen Fächergruppen um mindestens 7,6 Prozentpunkte weniger zutrifft (70,5 Prozent). Knapp die Hälfte der Professorinnen und Professoren dieser Fächergruppe ist denn auch der Meinung, wissenschaftlich bisher mehr erreicht zu haben als die meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen. Analoges gilt für die Professorinnen und Professoren aus den Ingenieurwissenschaften. Innerhalb der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Fächergruppe der sonstigen Fächer sowie innerhalb der Sprach- und Kulturwissenschaften sind es etwas weniger (44,2 Prozent, 42,5 Prozent und 40,0 Prozent). Die geringste Zustimmung ist hier bei der Fächergruppe der Mathematik und Naturwissenschaften zu verzeichnen. Hier gibt lediglich ein gutes Drittel der Befragten an, im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen wissenschaftlich mehr erreicht zu haben.

Das kollegiale Miteinander innerhalb der Professorenschaft funktioniert über alle Fächergruppen hinweg recht gut. So gibt eine deutliche Mehrheit der Befragten an, mit Kolleginnen und Kollegen Tipps und Hinweise auszutauschen (z. B. über Förderprogramme) und auch außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit berufliche Dinge zu besprechen. Am häufigsten ist das der Fall in der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (85,4 Prozent und 84,2 Prozent). Am seltensten machen hingegen die Professorinnen und Professoren der Ingenieurwissenschaften eine entsprechende Angabe (69,3 Prozent). Weniger positiv ist in der Wahrnehmung der befragten Professorinnen und Professoren hingegen die *Unterstützung seitens der Hochschulleitung*: Innerhalb jeder der betrachteten Fächergruppen hat nur eine Minderheit den Eindruck, die Hochschulleitung gehe flexibel auf ihre individuellen Bedürfnisse ein.

Ein weitaus heterogeneres Bild zeichnet sich hinsichtlich der *Ausgestaltung von Forschungssemestern* ab. So macht beispielsweise zwar jeweils über die Hälfte der Professorenschaft der Ingenieurwissenschaften sowie der Mathematik und der Naturwissenschaften die Angabe, dass sie während ihres Forschungssemesters ohne große Unterbrechung an eigenen Projekten arbeiten können. Innerhalb der Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften sehen dies jedoch lediglich 38,5 Prozent als gegeben. Ferner ist auffallend, dass vor allem die Professorenschaft der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der sonstigen Fächer während ihres Forschungssemesters stark in die akademische Selbstverwaltung eingebunden ist (82,5 Prozent und 81,3 Prozent). Innerhalb der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften trifft dies deutlich seltener zu. Noch geringer ist dieser Anteil mit 53,8 Prozent innerhalb der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften. Im Gegensatz dazu wird in dieser Professorengruppe zu einem hohen Prozentsatz Lehrtätigkeit auch während des Forschungssemesters wahrgenommen (61,5 Prozent). Dies ist der mit Abstand höchste Wert. Signifikant weniger ist dies bei den Ingenieurwissenschaftlern der Fall (31,2 Prozent). Und auch die Professorinnen und Professoren der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften berichten vergleichsweise selten davon (16,3 Prozent, 15,4 Prozent und 11,2 Prozent).

Was die Nutzung eines Forschungssemesters zur Pflege von Kontakten im Ausland betrifft, so geben über 80 Prozent der Professorinnen und Professoren in der Mathematik und den Naturwissenschaften, der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften an, dass dies auf sie (voll) zutrifft. Innerhalb der übrigen Fächergruppen ergeben sich jeweils etwa zehn Prozentpunkte geringere Zustimmungswerte. Insgesamt sieht sich – mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften – innerhalb jeder Fächergruppe lediglich in etwa ein Drittel der Professorinnen und Professoren ausreichend von der Hochschulverwaltung bei der Kontaktpflege zu internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterstützt.

3 Die Situation an bayerischen Universitäten im Überblick

Die Ergebnisse der Befragung machen deutlich, dass die Forschungs- und Lehrbedingungen an den bayerischen Universitäten von der Professorenschaft zum Teil recht kritisch beurteilt werden, sei es in Bezug auf die Möglichkeit zu forschen, die Gestaltung der Lehrsituation oder die Information und Kommunikation seitens der Universitätsleitung respektive -verwaltung. Dies schlägt sich auch in der generellen Zufriedenheit der Professorinnen und Professoren nieder. So geben maximal zwei Drittel der Befragten an, mit ihrer Arbeitssituation im Allgemeinen (sehr) zufrieden zu sein (diese Werte decken sich im Wesentlichen mit anderen Studien zur Arbeits-

zufriedenheit; z. B. Brenke 2015). Hierbei spielt die Geschlechterzugehörigkeit eine nur untergeordnete Rolle. Es zeigen sich zwar leichte Unterschiede im Antwortverhalten, diese sind jedoch gering und nicht signifikant. Hingegen hat das empfundene Ungleichgewicht zwischen Forschung, Lehre und (akademischer Selbst-)Verwaltung einen bedeutsamen Anteil an den Zufriedenheitswerten der Professorinnen und Professoren an den bayerischen Universitäten (siehe zu bundesweiten Vergleichswerten Kienzle/Horneffer 2018; Böhmer et al. 2011; Jacob/Teichler 2010). Dabei treten große Fächerdifferenzen bei der Ausgestaltung des Arbeitsalltags der Professorenschaft zutage. So steht nach eigenen Angaben der größte Zeitanteil für Forschung den Professorinnen und Professoren der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften zur Verfügung. Im Gegensatz dazu gehen bei den Kolleginnen und Kollegen anderer Fächergruppen die zum Teil erheblich höheren Zeitanteile für Lehre und Prüfungen zu Lasten von Forschungstätigkeiten. Hinzu kommt, dass der derzeitige Lehrbetrieb an Universitäten es offensichtlich für viele unmöglich macht, Forschungssemester ohne größere Unterbrechungen zu nutzen. Vor dem Hintergrund, dass fächergruppenübergreifend eine große Majorität der Professorinnen und Professoren die Ermöglichung von mehr Forschungszeit als sehr motivierend empfindet (siehe auch Petersen 2017), gewinnen diese Ergebnisse nochmals an Bedeutung.

Neben der Tätigkeitsverteilung spielt für viele Professorinnen und Professoren auch die erlebte Informiertheit eine erhebliche Rolle bei der Einschätzung ihrer derzeitigen Arbeitssituation. Dabei werden insbesondere den Hochschulleitungen respektive Hochschulverwaltungen schlechte Noten ausgestellt. So beurteilen die Professorinnen und Professoren die Informationsleistung dieser beiden Akteure deutlich schlechter als die der Fakultäten respektive Fachbereiche. Daneben ist auffällig, dass in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften eine deutlich negativere Transparenzwahrnehmung zu beobachten ist als bei den Professorinnen und Professoren der übrigen Fächergruppen.

Alles in allem sieht sich die Professorenschaft jedoch – mit Ausnahme der Angehörigen der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften – gut über die Vorgänge in der eigenen Fakultät informiert. Ganz anders sieht dies im Hinblick auf die Universitätsverwaltung und die Universitätsleitung aus. Diese werden, gerade was Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschule angeht, als teilweise (sehr) intransparent wahrgenommen.⁴ Dies hat signifikant negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit der Professorenschaft. Gleichzeitig bietet dies einen wichtigen Ansatzpunkt zur Verbesserung des professoralen Zufriedenheitsempfindens im Rahmen der Hochschulgovernance, indem seitens der Universitätsleitungen über zielgruppenadäquate

⁴Im Vergleich zu den anderen Hochschultypen (Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Kunsthochschulen und kirchliche Hochschulen) werden Universitätsleitungen als signifikant schlechtere Kommunikatoren wahrgenommen (siehe Hofmann/Kanamüller 2019).

Informations- und Kommunikationsstrategien nachgedacht werden sollte, um Entscheidungen (noch) transparenter für die professoralen Leistungsträger zu machen. Daneben zeigen die Ergebnisse der Studie, dass sich die Professorinnen und Professoren nicht nur eine bessere Kommunikation von ihrer Universität, sondern auch eine bessere Unterstützungsleistung seitens der Verwaltung, beispielsweise bei der Kontaktpflege mit internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, wünschen. Zudem hat derzeit nur eine Minderheit der Professorinnen und Professoren den Eindruck, die Universitätsleitung gehe flexibel auf ihre individuellen Bedürfnisse ein. In besonderem Maße vermitteln diesen Eindruck die Befragten der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften.

Überhaupt zeichnet sich die Fächergruppe der Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften durch eine Sonderstellung aus. Dies zeigt sich neben einer deutlich differenten Beurteilung der Lehrsituation sowie von vergleichsweise hoher Lehrtätigkeit gekennzeichneten Forschungssemestern auch in einer auffällig schlechteren Einschätzung der eigenen Informiertheit respektive einer schlechteren Beurteilung der Einbindung in offizielle Informationskanäle. Darüber hinaus ist nicht nur die allgemeine Arbeitszufriedenheit der Angehörigen der Humanmedizin und der Gesundheitswissenschaften deutlich geringer als jene der übrigen Professorinnen und Professoren, sondern zudem ist der Anteil derer, die in ihrem universitären Arbeitsalltag Diskriminierung erfahren (haben), in dieser Fächergruppe am höchsten. Dies spiegelt sich jedoch nicht in einer signifikant höheren Neigung zum Wechsel der Hochschule wider.

Bezüglich der Wechselneigung ist generell festzustellen, dass fächergruppenübergreifend etwa zwei Drittel der befragten Professorinnen und Professoren sich einen Wechsel ihrer derzeitigen Universität vorstellen können. Einzige Ausnahme ist die Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften; hier zieht nur die Hälfte der Befragten einen Wechsel in Betracht. Vor dem Hintergrund, dass sich die Professorinnen und Professoren unabhängig von ihrer Fachzugehörigkeit deutlich mehr Forschungszeit wünschen, das deutsche Universitätssystem im internationalen Vergleich jedoch durch ein deutlich höheres Lehrdeputat gekennzeichnet ist (siehe z. B. Kreckel 2016, 2010; Jacob/Teichler 2010), haben die vorliegenden Befunde eine wichtige Signalwirkung für den Wettbewerb bayerischer Universitäten um renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Literatur

Böhmer, S. et al. (2011): Wissenschaftler-Befragung 2010: Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten. iFQ-Working Paper No. 8, März 2011, Bonn

Brenke, K. (2015): Die große Mehrzahl der Beschäftigten in Deutschland ist mit ihrer Arbeit zufrieden. In: DIW Wochenbericht Nr. 32+33, S. 715–722

Hofmann, Y.E./Kanamüller, A. (2019): Die Forschungs- und Lehrbedingungen an den Hochschulen Bayerns: Eine Standortbestimmung aus Sicht der Professorinnen und Professoren. Im Erscheinen, München

Hofmann, Y.E./Klug, C. (2018): Gleiche unter Gleichen: Diskriminierung an Hochschulen aus Sicht von Professorinnen und Professoren. *Forschung und Lehre*, 9/18, S. 782–783

Jacob, A. / Teichler, U. (2010): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08. Kassel

Kienzle, S./Horneffer, B. (2018): Bildung und Kultur. Forschung und Entwicklung an Hochschulen: Überprüfung der FuE-Koeffizienten 2017. Statistisches Bundesamt (Destatis), Wiesbaden

Kreckel, R. (2010): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich, in: Krüger, Heinz-Hermann u. a., Hrsg., *Bildungsungleichheit revisited*, Wiesbaden, S. 235–258

Kreckel, R. (2016): Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1–2/16, S. 12–41

Petersen, T. (2017): Arbeitszufriedenheit: Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. *Forschung und Lehre*, Ausgabe 1/17, S. 974–976

Artikel eingereicht: 10.12.2018

Artikel angenommen: 08.02.2019

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Yvette E. Hofmann

Alexander Kanamüller

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstr. 24

80538 München

E-Mail: hofmann@ihf.bayern.de

Yvette E. Hofmann ist außerplanmäßige Professorin am Institute for Leadership and Organization und akademische Oberrätin an der Ludwig Maximilians-Universität München sowie wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt neben der Arbeitszufriedenheits- und Resilienzforschung im Hochschulkontext vor allem im Bereich der digitalen Transformation und Agilität von Hochschulen.

Alexander Kanamüller ist Referent am Deutschen Jugendinstitut DJI, München. Seine Forschungsschwerpunkte liegen derzeit auf der Betrachtung von Anforderungen im Kontext von Bildungssettings sowie der Bewältigung von Übergangsprozessen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter.

Buchvorstellungen

Wilkesmann, Uwe (2019): Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung. Weinheim: Beltz Juventa, ISBN 978-3-7799-6067-6, 132 Seiten

Dieses Lehrbuch bietet eine methodische und erkenntnistheoretische Einführung in die Hochschulforschung, hier verstanden als Forschung zur Organisation Hochschule und ihrer Mitglieder – Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Mitarbeitende und nicht zuletzt Studierende. Ausgehend von einer organisationssoziologisch fundierten Reflexion des Forschungsgegenstands erörtert der Autor erkenntnistheoretische Grundprobleme der Hochschulforschung, die sich aus dem methodologischen Dilemma ergeben, dass Hochschulforscherinnen und -forscher ihre eigene Lebenswelt beforschen. Schließlich werden quantitative und qualitative Methoden der Hochschulforschung vorgestellt und an vielen Beispielen verdeutlicht. Das Werk versteht sich als eine Ergänzung bestehender Einführungen in das deutsche Hochschulsystem sowie vielfältiger Lehrbücher und Publikationen zur Datenanalyse.

Powell, Justin J. W.; Baker, David P.; Fernandez, Frank (Eds.) (2017): The Century of Science: The Global Triumph of the Research University. Bingley: Emerald Publishing, ISBN 978-1-78714-470-5, 291 Seiten

In diesem Band untersuchen Autorinnen und Autoren aus zahlreichen Ländern in Europa, Amerika und Asien aus einer historischen und soziologischen Perspektive, wie die klassische Forschungsuniversität sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts als Ort für die Produktion wissenschaftlich fundierten Wissens und Erkenntnis etabliert und global verbreitet hat. Mit einem Fokus auf die naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen zeichnet er die institutionellen und politischen Entwicklungen nach, die dazu führen, dass unter unterschiedlichsten nationalen und regionalen historischen Ausgangsbedingungen und Entwicklungen Forschungsuniversitäten ihre Rolle als zentrale Akteurin der Wissensproduktion behaupten und ausbauen. Ihre wichtige Rolle bei der Adressierung von ökonomischen und sozialen Bedürfnissen wird im Kontext von Massifizierung und Differenzierung von Hochschulsystemen beleuchtet. In Fallstudien werden sowohl die „alten Zentren“ der universitären Wissensproduktion in Europa und den USA als auch die aufstrebenden und zunehmend produktiven akademischen Systeme in Asien (Japan, China, Taiwan, Südkorea) sowie auf der arabischen Halbinsel (Qatar) anhand einer umfassenden und einzigartigen Datenbank von wissenschaftlichen Publikationen aus dem MINT-Bereich analysiert.

Die Frage nach dem Zusammenhang von MINT-Forschung, Produktivität, Entwicklung und Wohlstand innerhalb von Staaten wird in einem Abschlusskapitel im internationalen Vergleich auf den Prüfstand gestellt und differenziert beantwortet.

Bleiklie, Ivar; Enders, Jürgen; Lepori, Benedetto (Eds.) (2017): *Managing Universities – Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. Cham, Schweiz: Palgrave/Macmillan, ISBN 978-3-319-53864-8, 329 Seiten

Der Sammelband stellt Ergebnisse eines 2009–2012 unter dem Titel „Transforming Universities in Europe (TRUE)“ geförderten international vergleichenden Hochschulforschungsprojekts der European Science Foundation (ESF) vor. Im Zentrum der Studie steht die Veränderung von Hochschulgovernance im Zusammenspiel von hochschulpolitischen Regimen und Reaktionen der Universitäten. Das Projekt untersuchte Spielarten und Auswirkungen des seit den 1970er Jahren in Europa verbreiteten Paradigmenwechsels hin zur Anwendung des „New Public Managements“ auf den Hochschulsektor und verglich dabei 26 Universitäten in mehreren Ländern. Bleiklie, Enders und Lepori, drei führende Hochschulforscher des Konsortiums, stellen den konzeptuellen Rahmen der Studie vor, geben weiteren Hochschulforschern des Projekts Raum für eigene Teilergebnisse und ziehen Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte in der Hochschulgovernance-Forschung. Insgesamt ist in Europa eine Fülle hybrider Organisationsformen im Hochschulsektor entstanden, die Elemente „lose gekoppelter Organisationen“ sowie von Hierarchie und Kontrolle geprägter Systeme auf unterschiedliche Weise kombinieren. Hierfür wird der Begriff der „penetrated hierarchies“ geprägt. Die Autoren, die sich in Rahmen des „new institutionalism“ bewegen, schlagen eine Erweiterung desselben um den „institutional logics“ Ansatz vor, um die Vielfalt nationaler Ausprägungen von Hochschulgovernance und Umsetzungsformen an einzelnen Hochschulen zu erklären.

Dusdal, Jennifer (2018): *Welche Organisationsformen produzieren Wissenschaft? Zum Verhältnis von Hochschule und Wissenschaft in Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus, ISBN: 978-3-593-50967-9, 386 Seiten

Das vorliegende Buch geht der Frage nach, wie die vorherrschenden Strukturen und institutionellen Settings des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems die langfristige Entwicklung wissenschaftlicher Produktivität beeinflusst und verändert haben. Die Autorin zeigt in ihrer Dissertation, welche Organisationen Wissenschaft produzieren und wie sich ihre Ziele, Aufgaben und Arten von Forschung unterscheiden. Hierfür wurden insgesamt 5.089.233 Forschungsartikel aus 42.963 Zeitschriften aus

den Natur- und Technikwissenschaften sowie der Medizin untersucht, die zwischen 1900 und 2010 publiziert wurden. Nach einer Einbettung Deutschlands in den weltweiten und europäischen Kontext und einer ausführlichen Beschreibung der Institutionalisierung des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems folgen zwei Kapitel, die die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammenfassen. Zum einen wird das Zusammenspiel der Organisationsformen der Wissenschaft von 1900 bis 2010 untersucht und gezeigt, dass die Universität die wichtigste Wissenschaft produzierende Organisationsform geblieben ist. Zum anderen wird festgehalten, dass die wissenschaftliche Produktivität in Deutschland aufgrund gestiegener nationaler und internationaler Forschungs Kooperationen exponentiell gewachsen ist.

Günnewig, Dirk (2017): Management der Europäisierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Europäische Bildungsprogramme, Forschungs- und Innovationsförderung. In: Anke Hanft (Hrsg.): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 18. Münster/New York: Waxmann, ISBN 978-3-8309-3534-6, 156 Seiten

Dieser Band der Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement gibt einen fundierten Überblick über die verschiedenen Facetten des Managements der Europäisierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Zunächst werden verschiedene Förderprogramme und -initiativen in die zugrundeliegenden forschungs-, innovations- und bildungspolitischen Strategien der EU eingeordnet und dabei aufgezeigt, welche Chancen sich den deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen in diesem Zusammenhang bieten. Die Entwicklung einer Europäisierungsstrategie ist vor dem Hintergrund der Internationalisierung strategisch hoch relevant für die Entwicklung der Einrichtungen. Der sich anschließende Überblick über verschiedene Europäisierungsstrategien und ihre Zielsetzungen legt dar, wie Einrichtungen auf struktureller und prozessualer Ebene in Verbindung mit Struktur- und Entwicklungsplanung sowie Profilbildung und Differenzierung die notwendigen Informations-, Beratungs- und Dienstleistungsangebote entwickeln können. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Einwerbung von EU-Fördermitteln. Vertiefende Fragen zur Profilierung der eigenen Organisation sowie weiterführende Literatur runden die einzelnen Kapitel ab.

Zu guter Letzt



Professor Dr. Isabell M. Welpé,
Dipl.-Kffr., MSc, BSc, M.mel

Prof. Dr. Isabell M. Welpé ist Inhaberin des Lehrstuhls für Strategie und Organisation an der Technischen Universität München und Leiterin des Bayerischen Staatinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Strategie, Führung und Innovation sowie der Digitalisierung von Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft. Aktuelle Projekte von Professor Welpé beschäftigen sich vor allem mit dem digitalen Wandel von Organisationen und der Arbeitswelt, der Zukunft von Führung sowie Arbeits- und Organisationskonzepten unter diesem Einfluss. So veröffentlichte sie Studien und Arbeiten aus den Projekten „Das wirtschaftliche Potential von Blockchain“, „The Future of Work- and Life Design“, „Social Media as Information Markets“ sowie zur Veränderung der Geschäftsmodelle in (Medien)organisationen als Folge der Digitalisierung. Professor Welpé ist unter anderem Vorstandsmitglied im Center for Digital Technology & Management (CDTM) und Mitglied im „Münchner Kreis“ sowie Angehörige weiterer Beiräte. Sie ist zudem wiederholter Speaker auf der Digital Life Design (DLD) Konferenz und von der Zeitschrift Capital als Top 40 unter 40 der „digitalen Elite“ gelistet.

Was fasziniert Sie am Bereich Hochschul- und Bildungswesen?

Bildung ist das Fundament jeder Wirtschaft und Gesellschaft. Alle die sagen, gute Bildung ist zu teuer, sollten mal überlegen, wie teuer uns alle schlechte Bildung zu stehen kommt. Faszinierend am Hochschul- und Bildungsbereich ist auch, dass dieser Bereich bislang erstaunlich wenig Veränderung erfahren hat, sowohl in den Inhalten als auch in den Formen und Formaten. Die disruptiven Veränderungen digitaler und dezentraler Technologien haben den Bildungs- und Hochschulbereich weitestgehend unberührt gelassen. Über kurz oder lang werden jedoch Bildungs- und Hochschulmodelle genauso disruptiert werden wie es den Autobauern und Hoteliers mit Uber und AirBnB ergangen ist.

Wie würden Sie Ihren eigenen akademischen Werdegang bezeichnen?

Ich habe BWL studiert und auch Psychologie und einen Master an der London School of Economics gemacht. Ich hatte das große Glück viel ins Ausland gehen zu dürfen, was den Blick auf die eigenen Karriere Wünsche sehr verändert hat. Hochschullehrerin ist ein sehr schöner Beruf. Das Schönste daran ist der kontinuierliche Austausch mit den jungen Menschen.

Warum haben Sie sich damals für ein Studium der Wirtschaftswissenschaften entschieden?

Ich habe Wirtschaftswissenschaften studiert, weil am Ende „alles Wirtschaft ist“ – heute würde ich aber wahrscheinlich ein Informatik- oder MINT-Studium beginnen und zwar im Ausland.

Was war ihre schönste Erfahrung im Studium?

Die Auslandsaufenthalte am Massachusetts Institute of Technology in Boston sowie in Berkeley und dann in London. Ich habe hier viele neue Perspektiven erhalten und unschätzbare Hinweise und Anregungen.

Welche Veranstaltungen mochten Sie überhaupt nicht?

Alle die, bei denen es keine guten Unterlagen gab und wirklich noch „vorgelesen“ wurde.

Wie würden Sie rückblickend das Studium an Ihrer Alma Mater bewerten und warum?

Ich bin bis heute dankbar die Möglichkeit gehabt zu haben, studieren zu dürfen. Alle Studierenden müssen sich immer ins Bewusstsein rufen, dass das Studium in Deutschland keineswegs „kostenlos“ ist, wie man manchmal hört, sondern von den steuerzahlenden Unternehmen und Arbeitnehmern (die oft selbst nicht studieren) finanziert wird. Daher ist es mir sehr wichtig, dass wir alle, die dieses Privileg hatten, Gesellschaft und Wirtschaft viel zurückgeben.

Wer oder was hat Sie während Ihres Studiums am meisten beeinflusst?

Meine Auslandsaufenthalte und einzelne oft zufällige Gespräche und Hinweise, die manchmal in zufälligen Begegnungen entstanden, Serendipity!

Welche Eigenschaften sollte eine Hochschule haben, damit sie zukunftsfähig ist bzw. bleibt?

Sie sollte sich entfernen von „one size fits all“, flexibel und offen sein und eine stärkere Individualisierung der Bildungsformen und -wege zulassen. Wichtig ist, die Erkenntnisse der Hochschul- und Bildungsforschung endlich stärker zur Kenntnis zu nehmen. Die Curricula müssen sich erneuern und mit der Zeit gehen. Ich sage nicht „Großes Latinum ist großer Unsinn“, aber alte Zöpfe, wie Latein als erste Fremdsprache, sollten dringend einmal auf den Prüfstand, ob sie nicht besser durch lebendige Sprachen (Englisch, Chinesisch, Spanisch, usw.) und Programmiersprachen ersetzt werden, wenn Bildung für die zukünftigen Generationen zukunftsfähig sein soll. Viel Potential sehe ich auch in neuen Organisationsformen und -formaten. Bei den Hochschulen sehen wir zunehmend projektbasiertes und virtuelles Arbeiten, mit ganz neuen Ansätzen wie z. B. Smart.ly. Bei den Schulen gibt es den weltweiten (leider keinen deutschen) Trend des flexiblen boardings, bei dem sich Internate in Stadtnähe öffnen und alle Vorteile, die Internate haben können (musische, sportliche Angebote an einem Ort, sehr gute Pädagogen, lebenslange Freundschaften, Wegfall elterlicher Fahrdienste, Möglichkeit bei Bedarf auch mal zu übernachten), mit den Vorteilen des Lebens in der eigenen Familie kombinieren lassen. Das fände ich für die deutsche Bildungslandschaft mal eine echte Innovation, noch dazu eine, die leicht umzusetzen wäre, da die Infrastruktur vorhanden ist.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschenden und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine externe Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind). Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autorinnen und Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Gunther Dahm, Christian Kerst, Caroline Kamm, Alexander Otto, André Wolter:
Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im
Spiegel der amtlichen Statistik

Sonja Hermann: Sozioökonomische Merkmale und Erwartungen von
Studierenden privater Hochschulen in Deutschland

Elke Wolf: Gleichstellung in Studium und Beruf. Einschätzungen aus der
Perspektive von Studentinnen und Studenten

Torben Güldener, Ivonne Driesner, Mona Arndt, Falk Radisch: Studienverlaufs-
statistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in
Deutschland

Yvette Hofmann, Alexander Kanamüller: Wie zufrieden sind die Professo-
rinnen und Professoren an den Universitäten Bayerns? Eine fächerspezifische
Standortbestimmung auf Basis der landesweiten Professorenbefragung
ProfQuest