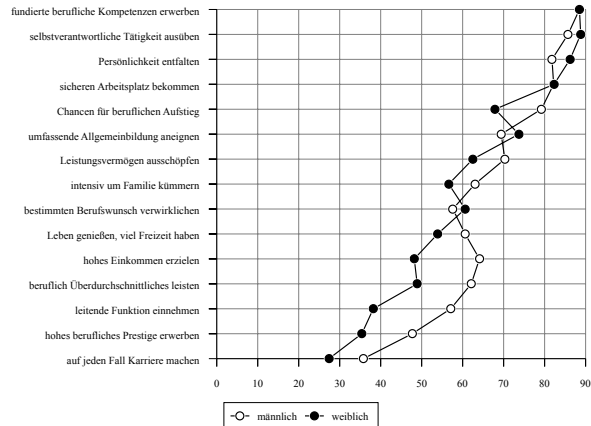
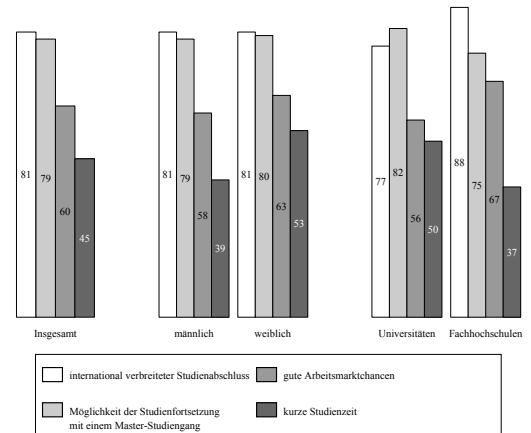


Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten (in %)¹
Studienberechtigte 1999



¹ Anteil der Studienberechtigten, die die jeweiligen Ziele "stark" oder "sehr stark" verfolgen (Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr stark“ bis 5 = „überhaupt nicht“).

Gründe für die Wahl eines Bachelor-Studienganges (in %)¹
Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Anteil der Studienanfänger, für die der Grund bei der Wahl eines Bachelor-Studienganges eine wichtige Rolle gespielt hat (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“).

Christoph Heine



Ergebnisspiegel 2002

Hannover 2002
Herausgegeben von der
HIS Hochschul-Informations-System GmbH

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen P 4135.00 gefördert. Die HIS Hochschul-Informationen-System GmbH Hannover trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Projektleitung: Dr. Christoph Heine

Beiträge von:

Dr. Elke Middendorff
Wolfgang Isserstedt
Dr. Ulrich Heublein
Jochen Schreiber
Dieter Sommer
Karl-Heinz Minks
Franz Durrer

Kontakte: ederleh@his.de
heine@his.de

Eine Internet-Version des Berichts ist zu finden unter der Adresse: http://www.his.de

Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek erhältlich

© 2002 by HIS GmbH, Gosseriede 9, 30159 Hannover
ISBN 3-930447-48-7
Druck: poppdruck, Langenhagen

Vorwort

Mit dem „HIS-Ergebnisspiegel 2002“ übergibt HIS Hochschul-Informationssystem der interessierten Öffentlichkeit zum fünften Mal ein umfassendes Nachschlagewerk mit Daten und Zahlenmaterial zum Bereich des Hochschulwesens. Auch für das Jahr 2002 soll das von der Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell geförderte Kompendium einen Überblick über die von HIS in zahlreichen Einzeluntersuchungen ermittelten Befunde über Entwicklungen im Hochschulbereich geben und dadurch auch den Zugang zu den vielfältigen Einzel-Ergebnissen erleichtern. Wie schon in den früheren Ausgaben werden wieder Informationen zum Übergang von der Schule zur Hochschule, zur Fächer- und Hochschulwahl, zu Studienbedingungen, zum Studienverlauf, zum Studierverhalten und zum Übergang in das Beschäftigungssystem bereit gestellt. Neben einer Auswahl aus von HIS verantworteten Projekten enthält der Ergebnisspiegel zahlreiche Daten der amtlichen Statistik, aber ergänzend auch aus anderen Institutionen. Außer „Strukturdaten“ enthält der vorliegende Ergebnisspiegel eine ganze Reihe von stärker auf qualitative Aspekte des Hochschulbereichs ausgerichtete Ergebnisse, die ein vertieftes Verständnis der hier beobachtbaren Entwicklungen eröffnen können, etwa Motive der Tätigkeitswahl von Studienberechtigten, Berufs- und Lebensziele von Studienanfängern, Motive der Studienfachwahl oder Ausbildungsentscheidungen von Hochschulabsolventen in der rückschauenden Bewertung.

Die neue Ausgabe des HIS-Ergebnisspiegels wurde gegenüber der von 1997 stark überarbeitet und in seiner inhaltlichen Ausrichtung aktualisiert. Deutlich erweitert wurden insbesondere die Kapitel „Auslandsstudium“ und „Übergang von Hochschulabsolventen in das Beschäftigungssystem“. Gänzlich neu aufgenommen wurde ein umfangreiches Kapitel „Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich Neue Medien“, in dem auf alle vier relevanten Gruppen (Studienberechtigte, Studienanfänger, Studierende und Absolventen) Bezug genommen wird. Um die Nutzungsmöglichkeiten zu erhöhen und als Anregung für weitergehende Überlegungen wurden allen grafischen und tabellarischen Darstellungen erläuternde Texte und Kommentare zugeordnet, die oft auch Querverweise zu anderen Abschnitten enthalten. Der Nutzungsfreundlichkeit dienen auch die im Anhang enthaltenen Teile mit wichtigen Definitionen, Sachregister und dem Gesamtverzeichnis der Bilder. Um den schnellen „externen“ Zugriff auf die Daten zu gewährleisten, wird der Ergebnisspiegel auch im Internet veröffentlicht.

Dr. Jürgen Ederleh

Geschäftsführer HIS GmbH

Inhaltsübersicht

1.	Einleitung	1
2.	Übergang von der Schule zur Hochschule	5
2.1	Quantitative Entwicklung der Studienberechtigten	5
2.2	Bildungsherkunft, Wege zur Hochschulreife und Noten bei Schulabgang	11
2.3	Motive der Tätigkeitswahl, Berufs- und Lebensziele, Studienaufnahme	23
2.4	Einschätzungen der Arbeitsmarkt- und Berufsaussichten	53
3.	Situation zu Studienbeginn	59
3.1	Quantitative Entwicklung der Studienanfänger und Bildungsbeteiligungsquoten	59
3.2	Fächer- und Hochschulwahl, Frauenanteile im Studium und regionale Mobilität	67
3.3	Verzögerte Studienaufnahme und typische Übergangswege ins Studium	83
3.4	Alter bei Studienbeginn und Bildungsherkunft von Studienanfängern	89
3.5	Berufliche Qualifikation bei Studienaufnahme	95
3.6	Motive, Einschätzungen und Haltungen hinsichtlich der Studien- und Hochschulwahl	101
3.7	Studienerwartungen, Einschätzung der eigenen Kenntnisse und Qualifikationsziele	123
4.	Studium, soziale Situation und Zeitbudget der Studierenden	131
4.1	Quantitative Entwicklung der Studierenden und Fächerwahl	131
4.2	Sozialstruktur der Studierenden und Fächerwahl	141
4.3	Soziale Bedingungen des Studiums: Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit	151
4.4	Zeitbudget im Studium: Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit	163

Inhaltsübersicht

5.	Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich von Computernutzung und Neuen Medien	171
5.1	Studienberechtigte und Studienanfänger	171
5.2	Studierende	181
5.3	Hochschulabsolventen	195
6.	Studienverlauf und Studienerfolg	203
6.1	Fach,- Studiengang- und Hochschulwechsel	203
6.2	Studiendauer und Alter der Hochschulabsolventen	211
6.3	Abgeschlossene Prüfungen an Universitäten und Fachhochschulen	219
6.4	Studium im Ausland: Neigung, Auslandsstudienquoten und Auslandspläne nach Studienabschluss	231
7.	Übergang in das Beschäftigungssystem	247
7.1	Berufseinstieg von Hochschulabsolventen: Tätigkeiten und Erwerbstätigkeit	247
7.2	Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen: Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen und Einkommen	259
8.	Ergänzung Studienabbruch	247
8.1	Studienabbruch: Quoten, Studiendauer bis zum Abbruch und Abbruchgründe	247
Anhang	283
A	Definitionen und Abgrenzungen	283
B	Verzeichnis der grafischen und tabellarischen Abbildungen	295
C	Verzeichnis der Quellen und Literatur	311
D	Sachregister	317

1. Einleitung

Der vorliegende HIS-Ergebnisspiegel 02 ist eine überarbeitete und aktualisierte Fortschreibung der HIS-Ergebnisspiegel 87, 90, 93 und 97. Auch mit dieser Veröffentlichung wird wieder das Ziel verfolgt, Daten und Befunde zu zentralen hochschulbezogenen Aspekten nach einheitlichem Konzept sowie nach einheitlichen Definitionen grafisch übersichtlich aufzubereiten und prägnant zu kommentieren, um dadurch bildungs- und hochschulpolitisch relevante Tatbestände, Entwicklungen und Zusammenhänge aufzuzeigen und für Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit verfügbar zu machen. Als Ergebnis der thematisch gegliederten Zusammenstellung von im wesentlichen aus HIS-Untersuchungen und der amtlichen Statistik stammenden Daten ist erneut ein „Nachschlagewerk“ entstanden, das die schnelle Information über Einzelergebnisse, das Nachvollziehen vielfältiger Wirkungszusammenhänge und die vertiefende Analyse von Entwicklungen ermöglicht.

Im Vergleich mit der vorhergehenden Ausgabe wurde der HIS-Ergebnisspiegel 02 nicht nur in seinen Daten- und Zeitreihen durch die jeweils aktuellsten (verfügbaren) Daten ergänzt und konzeptionell im Detail weiter entwickelt. Darüber hinaus wurden die Abschnitte „Auslandsstudium“ und „Übergang von Absolventen in das Beschäftigungssystem“ deutlich erweitert und der umfangreiche Abschnitt „Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich der Neuen Medien“ gänzlich neu aufgenommen.

Die Anordnung der Themenbereiche im HIS-Ergebnisspiegel 02 erfolgt ähnlich wie in den früheren Ausgaben im wesentlichen nach einer hochschulbezogenen chronologischen Gliederung: Erwerb der Studienberechtigung, Übergang zur Hochschule, Studienbeginn, Studium und Studienverlauf, Studienabschluss, Berufseinstieg und Beschäftigung von Hochschulabsolventen.

Im Mittelpunkt von **Kapitel 2** stehen die **Studienberechtigten** und damit zentrale Aspekte des Erwerbs der Hochschulreife und der Phase zwischen Schulabgang und (möglichem) Übergang zur Hochschule: quantitative Entwicklung der Studienberechtigten, Wege zur Hochschulreife, Bildungsherkunft, Alter, Geschlechtszugehörigkeit und schulische Durchschnittsnoten, Motive der Tätigkeitswahl von Studienberechtigten, „übergeordnete“ Berufs- und Lebensziele, Übergangsquoten zur Hochschule („Brutto-Studierquote“), Gründe für die Nicht-Aufnahme eines Studiums und Einschätzungen der Arbeitsmarkt- und Berufsaussichten differenziert nach gewähltem nachschulischen Ausbildungsweg.

Die Darstellungen und Ausführungen in **Kapitel 3** beziehen sich auf die **Studienanfänger** und auf die Situation zu Studienbeginn: Entwicklung der Studienanfängerzahlen, hochschulbezogene Bildungsbeteiligungsquoten, Frauenanteile an Universitäten und Fachhochschulen, Fächer-, Abschluss- und Hochschulwahl, verzögerte Studienaufnahme, berufliche Qualifikation bei Studienbeginn, Motive der Studienfach- und Hochschulwahl, Informationsstand über das Studium vor Studienbeginn, Erwartungen gegenüber dem Studium und Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Im **Kapitel 4** geht es um die Entwicklung und die Struktur der **Studierenden**, die (auch außerhochschulischen) sozialen Bedingungen des Studiums und die Gestaltung des studentischen Zeitbudgets: quantitative Entwicklung der Studierendenzahlen nach Hochschulart und Fächergruppen, Sozialstruktur/soziale Herkunft der Studierenden, Studienfinanzierung (monatliches Einkommen, Struktur der Studienfinanzierung), Förderung nach dem BAföG (Bedarfssätze und Freibeträge, Gefördertenquote, Höhe der Förderbeträge) und Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit.

Der Schwerpunkt in **Kapitel 5** „durchbricht“ die bisherige chronologische Abfolge der Darstellung und behandelt thematisch zentriert die Erfahrungen und Kenntnisse von **Studienberechtigten, Studienanfängern, Studierenden und Absolventen** im Bereich **neue Medien**: Erfahrungen mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule, Bewertung der mit ihnen erzielten Lernerfolge, Computerkenntnisse bei Studienbeginn, Nutzung von Computern und Internet durch Studierende, Zeitaufwand für studienbezogene Computernutzung, Vertrautheit mit Computeranwendungen, Nutzung von internetgestützten Lehrveranstaltungen, Defiziteinschätzungen von Absolventen hinsichtlich der Vermittlung von EDV-Kenntnissen und Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche.

Im Mittelpunkt von **Kapitel 6** stehen wiederum die **Studierenden** und zwar jetzt hinsichtlich zentraler Aspekte des Studienverlaufs und hinsichtlich des Studienerfolgs: Fach-, Studiengang- und Hochschulwechsel, Studiendauer und Alter bei Studienabschluss, Studienzeiten und Förderungshöchstdauer nach dem BAföG, quantitative Entwicklung bestandener Abschlussprüfungen, Promotionen und Habilitationen und studienbezogene Auslandsaufenthalte einschließlich Mobilitätsbarrieren für ein Auslandsstudium und Auslandsplänen nach Studienabschluss.

Der Fokus im abschließenden **Kapitel 7** ist auf die **Hochschulabsolventen** und ihren Übergang in das Beschäftigungssystem gerichtet: Entwicklung der Tätigkeiten und regulären Erwerbstätigkeiten von Studienabsolventen nach Fachrichtungen und Art des Hochschulabschlusses im Jahrgangsvergleich, rückschauende Bewertung der Ausbildungsentscheidung, erste Beschäftigungsformen nach dem Examen und Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen und Monatseinkommen nach Beschäftigungsformen.

Das Vorhaben, mit dem HIS-Ergebnisspiegel '02 nicht nur ein bildungspolitisch aktuelles und interessantes, sondern auch anwendungsfreundliches Kompendium vorzulegen, setzte angesichts der Vielfalt der genutzten Quellen und der behandelten Aspekte voraus, in der Darstellung der Daten nach möglichst einheitlichen Definitionen vorzugehen. Nur so können die Vergleichbarkeit der Ergebnisse untereinander gewährleistet und sinnvolle Bezüge und Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Befunden, Kommentaren und unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen der Begriffe hergestellt werden. Im **Anhang A** sind deshalb die weitgehend an der Ter-

minologie des Statistischen Bundesamts und der Kultusministerkonferenz (KMK) orientierten **Definitionen und Abgrenzungen** im einzelnen dokumentiert und erläutert.

Häufig werden durch Querverweise für an übergreifenden Fragestellungen interessierte Leser Bezüge zwischen den in den einzelnen Kapiteln und Unterkapiteln dargestellten Themenbereichen hergestellt und Entwicklungstendenzen in ihren Zusammenhängen erkennbar gemacht. Ein differenziertes **Sachregister** soll das Auffinden dieser Bezüge und Zusammenhänge unterstützen und für von spezifischen Interessen geleitete Nutzer schnell zielführend sein (**Anhang D**). Die in diesem Index aufgelisteten Stichwörter wurden nicht nur aus den Bildüberschriften, sondern auch aus den Abbildungsinhalten und Texten heraus entwickelt; dies hat zur Folge, dass sie neben dem jeweiligen primären oder Hauptgegenstand der Untersuchung auch nur marginal oder ergänzend behandelte Aspekte bezeichnen. Die Stichwörter sind in alphabetischer Reihenfolge zusammen mit den Seitenzahlen der Abbildungen und Texte, in denen sie thematisiert werden, aufgelistet.

Zusätzlich ist im Anhang ein ausführliches **Verzeichnis der grafischen und tabellarischen Darstellungen** enthalten, das ebenfalls bei der Suche nach interessierenden Themen behilflich sein kann. Es folgt der oben dargestellten Gliederung des Ergebnisspiegels in Kapitel und Unterkapitel (**Anhang B**).

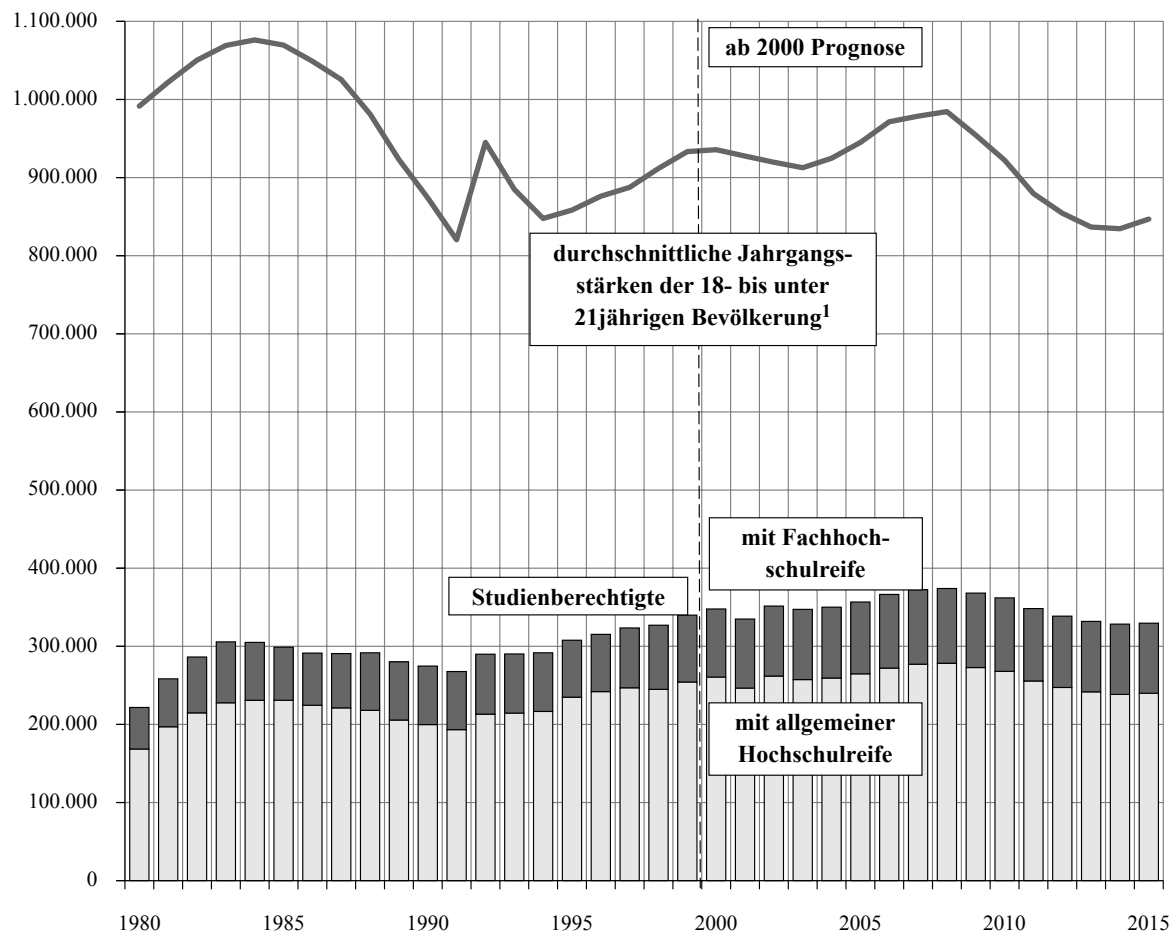
Als Angebot zur weiteren Befassung mit den dargestellten Themenbereichen ist nicht zuletzt das Verzeichnis der benutzten **Quellen und Literatur** gedacht. Die aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur *kurzen* Quellenangaben in den Abbildungen des Ergebnisspiegels können mit den in Teil a) von **Anhang C** („Quellen“) enthaltenen Hinweisen „entschlüsselt“ werden. In Teil b) („Literatur“) folgt ein Verzeichnis der Veröffentlichungen über die Projekte, aus denen die von HIS verantworteten Ergebnisse entnommen wurden. Bei weiter gehendem Interesse an der jeweiligen Thematik empfiehlt sich ein Rückgriff auf die hier angeführte Literatur. Die Untersuchungsberichte sind nach dem/den Autorennamen alphabetisch sortiert. Aufgenommen wurden aber nur die Publikationen mit dem jeweils aktuellen Datenmaterial.

Der HIS-Ergebnisspiegel '02 wird neben der vorliegenden Druckversion auch im Internet unter www.his.de veröffentlicht.

2 Übergang von der Schule zur Hochschule

2.1 Quantitative Entwicklung der Studien- berechtigten

2.1.1 Jahrgangsstärken der 18- bis unter 21jährigen Bevölkerung und Zahl der Studienberechtigten nach Art der Hochschulreife 1980 - 2015 (in Tsd.)



¹ Jeweils am 31.12. des jeweiligen Jahres, seit 1992 einschließlich neue Länder

Quellen: BMBF (1); StBA (2); KMK (154)

Länderspezifische Ergebnisse

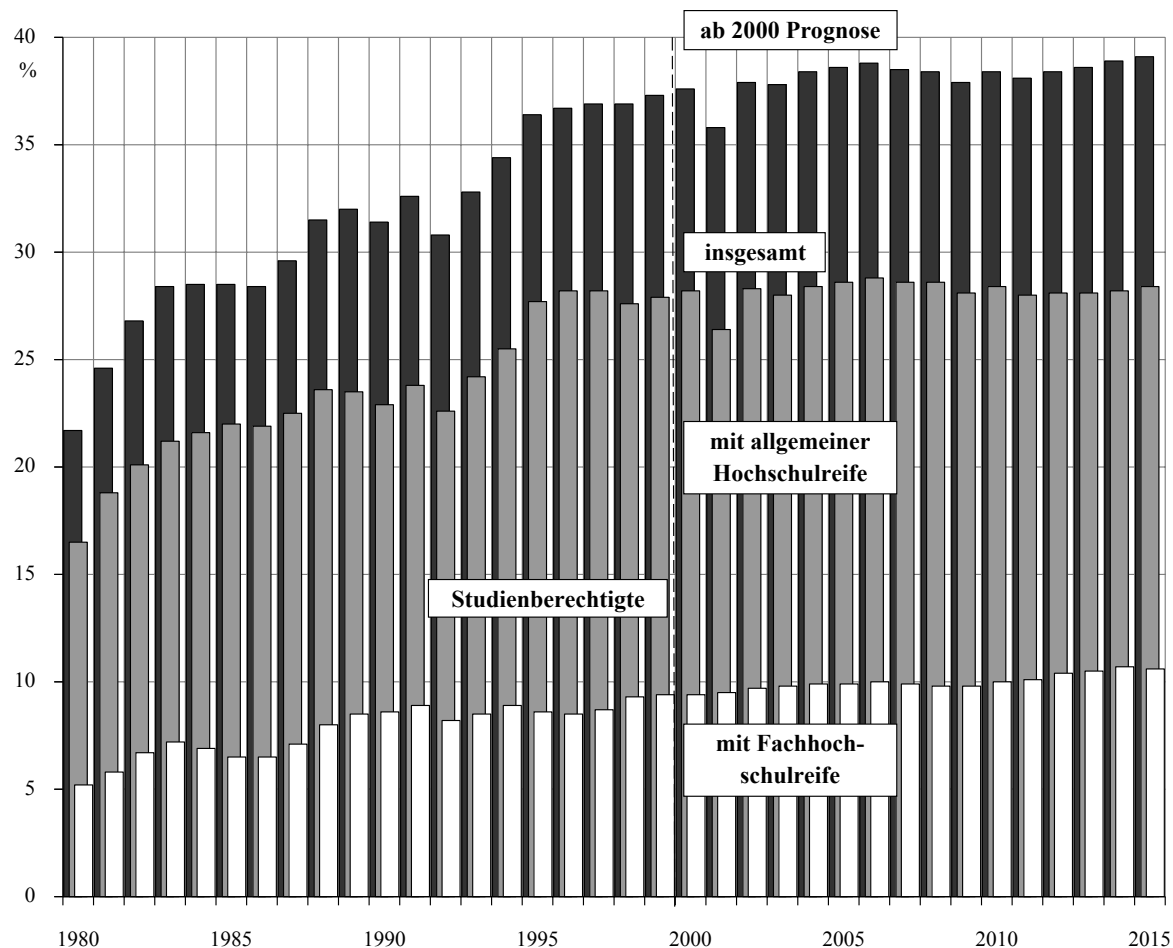
2.1.1 Jahrgangsstärken der 18- bis unter 21jährigen Bevölkerung und Zahl der Studienberechtigten nach Art der Hochschulreife 1980 - 2015

Die grafische Darstellung enthält für den Zeitraum von 1980 bis 2015 in ihrem oberen Teil die Ist- bzw. prognostizierte Entwicklung der Jahrgangsstärken der 18- bis unter 21jährigen Bevölkerung als dem altersmäßigen Hauptreservoir für die Rekrutierung der Studienberechtigten. Nach (bereits in den 60er Jahren einsetzendem) kontinuierlichem Anstieg bis Mitte der 80er Jahre ging ihre Zahl erheblich zurück, erfuhr im Zusammenhang mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten ein kurzfristiges „Zwischenhoch“, ging bis Mitte 1994 erneut stark zurück und stieg bis zum Ende der 90er Jahre wieder kontinuierlich auf etwa das Niveau von Ende der 80er Jahre an. Entsprechend der Bevölkerungsprognose wird danach bis 2003 ein leichter Rückgang erfolgen, abgelöst von einer Phase des Anstiegs, die 2008 ihr Maximum erreichen wird. Die nachfolgende Entwicklung ist wiederum durch einen Abschwung der durchschnittlichen Jahrgangsstärken mit Tiefpunkt im Jahr 2014 gekennzeichnet.

Der untere Teil der Abbildung stellt die Entwicklung der nach Art der Hochschulreife differenzierten Zahl der Studienberechtigten dar. Wie die Grafik zeigt, folgt ihre Entwicklung der der altersgleichen Bevölkerung nur in sehr „gedämpftem“ Maße. Insbesondere der starke Rückgang zwischen Mitte der 80er und Beginn der 90er Jahre (ca. minus 24 Prozentpunkte) schlägt nur abgeschwächt auf die Zahl der Studienberechtigten (ca. minus 13 Prozentpunkte) „durch“. Das gleiche gilt für die drei anderen (prognostizierten) „Abschwungphasen“ (1992 - 94, 2000 - 03 und 2008 - 2014). Insgesamt ist die Entwicklung der Anzahl der Studienberechtigten trotz der erheblichen demografischen Schwankungen durch einen (bereits Mitte der 60er Jahre einsetzenden) trendmäßigen Anstieg zwischen 1980 und 2008 gekennzeichnet. Die zentrale Ursache für dieses Wachstum bzw. die „Glättung“ der demografischen Entwicklung der Studienberechtigtenzahlen liegt in dem starken Anstieg der relativen Beteiligung der altersgleichen Bevölkerung an zur Hochschulreife führenden Schulbildung. Sie bewirkte einen erheblichen Anteilsanstieg der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung (= Studienberechtigtenquote; s. Bild 2.1.2).

Einen wichtigen Anteil an dieser Entwicklung hat die im Zusammenhang mit der Gründung der Fachhochschulen vorgenommene Einführung der Fachhochschulreife als zusätzlicher Form der Studienberechtigung. Durch sie wurden neuen, besonders bisher bildungsfernen Bevölkerungsgruppen der Zugang zur Hochschule eröffnet. Wie die Grafik zeigt, hat der Anteil der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife bisher im Trend leicht zugenommen; nach der jüngsten Prognose der Kultusministerkonferenz (KMK) wird sich diese Entwicklung eher noch verstärken.

2.1.2 Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote)¹ nach Art der Hochschulreife 1980 - 2015



¹ Der Anteil der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung basiert auf dem Durchschnitt der 17- bis unter 20jährigen (Länder mit 12 Schuljahren) bzw. der 18- bis unter 21jährigen (Länder mit 13 Schuljahren) deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung am 31.12 des jeweiligen Vorjahres. Ab 1992 einschließlich neuer Länder.

Quellen: BMBF (1); StBA (1); KMK (154)

Länderspezifische Ergebnisse

2.1.2 Anteil der Studienberechtigten an der altersgleichen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife 1980 - 2015

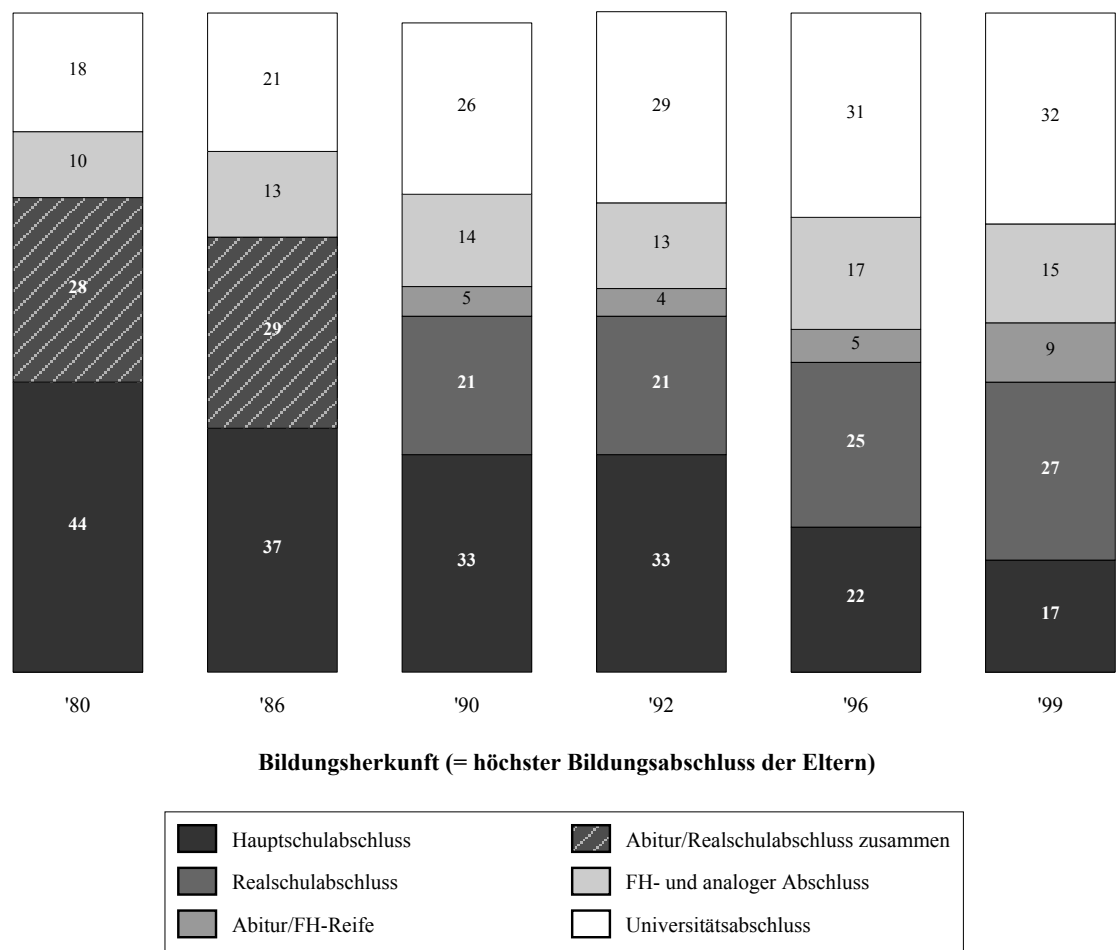
Bezogen auf die altersgleichen Jahrgänge verfügten 1999 37,3% der Bevölkerung über eine Studienberechtigung; darunter 27,9% über eine allgemeine Hochschulreife („Abitur“) und 9,4% über eine Fachhochschulreife. Das ist der bislang höchste Stand der Studienberechtigtenquote und markiert das Resultat einer massiven und kontinuierlichen Ausweitung der Beteiligung der nachrückenden Generationen an der höheren, zur Hochschulreife führenden Schulbildung in den letzten Jahrzehnten.

Diese auch unter dem Stichwort Bildungsexpansion bekannte Entwicklung ist eine der wichtigsten und folgenreichsten Veränderungen im Bildungswesen der letzten Jahrzehnte. Sie begann unter der Maßgabe von wirtschafts-, arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischen Zielstellungen („Mobilisierung von Bildungsreserven“, „Herstellung von Chancengleichheit“) bereits in den 60er Jahren. Von 1960 bis 1970 bzw. bis 1980 verdoppelte sich die Studienberechtigtenquote jeweils in etwa (von 6% auf 11% bzw. auf 21,7%); danach flachte sich die Expansion etwas ab: bis 1990 stieg die Quote auf 31,4% und bis 1999 nochmals auf die bereits genannten 37,3% (alte Länder: 38,3%; neue Länder: 34,1%). Der „Einbruch“ der Studienberechtigtenquote im Jahr 1992 ist auf die Einbeziehung der neuen Länder mit ihrer damals deutlich niedrigeren Abiturientenquote (etwa 20%) und der deutliche „Rückgang“ für das Jahr 2001 auf die Verlängerung der Schulzeit von 12 auf 13 Jahren in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt zurückzuführen. Für die Folgezeit bis 2006 prognostiziert die KMK auf Basis der gegenwärtig bereits getroffenen Entscheidungen über die Schullaufbahnen im Sekundarbereich einen weiteren leichten Anstieg auf 38,8% (alte Länder: 40,2%; neue Länder: 34,4%) und bis 2015 nach einem etwas diskontinuierlichen Verlauf auf 39,1% (alte Länder: 39,5; neue Länder: 36,6%).

Zu der Versechsfachung der Studienberechtigtenquote in den letzten vier Jahrzehnten haben zwei Entwicklungen besonders beigetragen. Zum einen die erheblich und im Vergleich zu den jungen Männern stärker gestiegene Bildungsbeteiligung junger Frauen. In der Folge stieg ihr Anteil an allen studienberechtigten Schulabgängern von 39,4 (1970) auf zuletzt 53% (1999) bzw. die weibliche Studienberechtigtenquote im selben Zeitraum von 8,5% auf 40,7% (Männer: von 12,5% auf 34%). Zum anderen die im Zusammenhang mit der Einrichtung von Fachhochschulen vorgenommene Einführung der Fachhochschulreife. Diese insbesondere für junge Menschen mit frühen beruflichen Erfahrungen gedachte Maßnahme trug dazu bei, dass stärker als bisher Personen aus bisher bildungsfernen Schichten eine Hochschulzugangsberechtigung erwarben. Wie die grafische Darstellung zeigt, verdoppelte sich die entsprechende Studienberechtigtenquote zwischen 1980 und 1999 nahezu von 5,2% auf 9,4% (alte Länder: 11%); nach der KMK-Prognose wird sie bis 2006 auf 10% und bis 2015 auf 10,6% steigen.

2.2 Bildungsherkunft, Wege zur Hochschulreife und Noten bei Schulabgang

2.2.1 Studienberechtigte nach Bildungsherkunft 1980 - 1999 (in %)



* bis 1990 nur alte Länder

Quelle: HIS (1)

Länderspezifische Ergebnisse

2.2.1 Studienberechtigte nach Bildungsherkunft 1980 - 1999

Die grafische Darstellung enthält die Zusammensetzung der studienberechtigten Schulabgänger nach ihrer Bildungsherkunft und deren Veränderung für ausgewählte Jahrgänge im Zeitraum von 1980 – 1999. Als Indikator für die Bildungsherkunft wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern verwendet; d.h. mindestens ein Elternteil verfügt über den jeweils ausgewiesenen Abschluss.

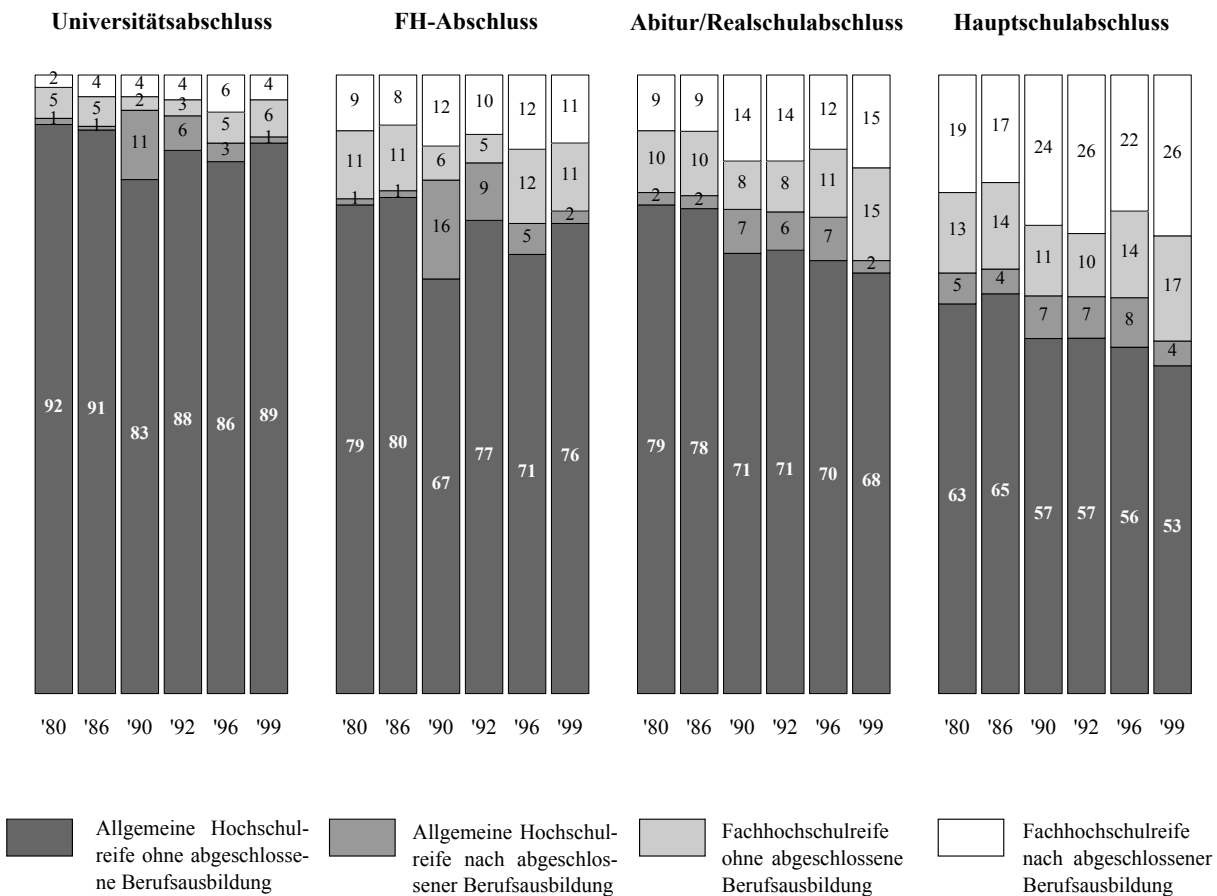
Von den zuletzt untersuchten Studienberechtigten des Jahrgangs 1999 stammen deutlich mehr als die Hälfte (56%) aus Elternhäusern, in denen zumindest ein Elternteil auch selber die Studienberechtigung erworben hat. In der ganz überwiegenden Mehrheit (47%) wurde die Studienoption auch realisiert und ein Studium an einer Universität, Fachhochschule oder einer gleich gestellten Einrichtung absolviert. Im genannten Zeitraum stieg der Gesamtanteil der Studienberechtigten mit hochschulischem familiären „Hintergrund“ kontinuierlich von 28% auf zuletzt 47% an, wobei insbesondere der Anteil der Eltern mit universitärem Abschluss erheblich zulegte (von 18% auf 32%), während die Elterngruppe mit einem Fachhochschul- oder analogen Abschluss - mit Schwankungen im Zeitablauf - per saldo nur von 10% auf 15% wuchs. Das „Gegenstück“ zu diesem dynamischen Anstieg stellt der erhebliche Rückgang der Studienberechtigten dar, deren Eltern höchstens über einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss verfügen. Ihr Anteil verringerte sich um insgesamt 27 %-Punkte von 44% (1980) auf zuletzt noch 17%. Dagegen stieg der Anteil der Studienberechtigten, die aus einem Elternhaus mit höchstens „mittlerem“ Bildungsabschluss (Realschulabschluss) kommen, in den 90er Jahren eher moderat von etwa einem Fünftel auf zuletzt 27% an.

In den skizzierten Veränderungen der Zusammensetzung der Studienberechtigten nach ihrer Bildungsherkunft manifestiert sich das allgemein gestiegene Bildungs- und Ausbildungsniveau der Bevölkerung, genauer: der im Zuge der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre ausgebildeten Elterngenerationen der jetzigen Studienberechtigtenjahrgänge. In der Verschiebung schlagen sich die Bemühungen der größer werdenden Gruppe der akademisch gebildeten Eltern um intergenerative Statusweitergabe bzw. Statuserhalt nieder, so dass der Anteil der Studienberechtigten aus einem akademischem Elternhaus an allen Studienberechtigten im Beobachtungszeitraum stark gestiegen ist. Von der anhaltenden Bildungsexpansion, sichtbar am Anstieg der altersgleichen Studienberechtigtenquote von 22% (1980) auf zuletzt 37% (s. Bild 2.1.2), haben Familien mit akademischer Bildung überproportional Nutzen gezogen. Hinzuweisen ist darauf, dass sich hinter dem moderaten Anstieg der Studienberechtigtenanteile mit „mittlerer“ Bildungsherkunft eine erhebliche Dynamik verbirgt, denn der Bildungsaufstieg verläuft häufig in generativen „Etappen“: Die „mittlere“ Herkunftsgruppe gibt nach „oben“ ab und ergänzt sich von „unten“.

2.2.2

Wege zur Hochschulreife nach Bildungsherkunft - Studienberechtigte 1980 - 1999¹ (in %)

Bildungsherkunft²



1 bis 1986 nur alte Länder
2 höchster Bildungsabschluß der Eltern

Quelle: HIS (1)

Länderspezifische Ergebnisse

2.2.2 Wege zur Hochschulreife nach Bildungsherkunft - Studienberechtigte 1980 - 1999

Nach wie vor erwirbt die ganz überwiegende Mehrheit der Studienberechtigten die *allgemeine* Hochschulreife („Abitur“) und zwar auf dem direkten schulischen Bildungsweg am Ende der Sekundarstufe II. Im Beobachtungszeitraum von 1980 bis 1999 schwankt deren Anteil an allen Studienberechtigten nur geringfügig um 75%. Dagegen spielt die Erlangung des Abiturs nach zuvor abgeschlossener Berufsausbildung mit zuletzt 2% quantitativ nur eine untergeordnete Rolle. Wegen des Einflusses des in der früheren DDR von etwa einem Drittel der Studienberechtigten besuchten, inzwischen aber ausgelaufenen Ausbildungswegs „Berufsausbildung mit Abitur“ umfasste diese Gruppe allerdings zeitweilig bis zu einem Zehntel aller Studienberechtigten. Dagegen haben Berufsausbildungen und berufliche Erfahrungen vor Erwerb der Studienberechtigung bei den Studienberechtigten mit *Fachhochschulreife* durchgängig eine wesentlich größere bildungsbiografische Bedeutung. Bei im Beobachtungszeitraum weitgehend konstanten Anteilswerten von etwa einem Viertel an allen Studienberechtigten lag die Gruppe „ohne vorherige Berufsausbildung“ zwischen minimal 7% (1990 und 1992) und maximal 12% (1999), während die derjenigen mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung eine Spannweite von 11% (1986) und 16% (1994) umfasst.

In der Differenzierung nach der Bildungsherkunft der Studienberechtigten, nach dem jeweilig höchsten elterlichen Bildungsabschluss, werden typische bildungsbiografische Unterschiede in den Wegen zur Hochschulzugangsberechtigung sichtbar: Je höher die Bildungsherkunft, desto häufiger wird die allgemeine Hochschulreife erworben und zwar um so häufiger auf direktem Wege. Für Kinder aus bildungsfernen Familien hat der „zweite Bildungsweg“ zur Erlangung des Abiturs dagegen eine vergleichsweise große Bedeutung. Und: Je niedriger die familiäre Bildungsherkunft, desto häufiger und im Jahrgangsvergleich in zunehmendem Maße wird die Berechtigung zum Fachhochschulstudium erworben, wobei zugleich der Anteil derjenigen mit vorheriger beruflicher Ausbildung in der Tendenz zunimmt. Bei hoher Bildungsherkunft (Eltern mit Universitätsabschluss) spielt dieser Weg zur Hochschulreife nur eine marginale Rolle. Bei den Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien mit beruflichen Erfahrungen und anschließendem Erwerb der Fachhochschulreife handelt es sich um die klassische Klientel der Fachhochschulen, besonders der Ingenieurstudiengänge. Allerdings geht der Anteil dieser Gruppe an allen Studienberechtigten seit einigen Jahren deutlich zurück.

2.2.3 Durchschnittsalter der Studienberechtigten bei Schulabgang nach Wegen zur Hochschulreife und Geschlechtszugehörigkeit 1986 - 1999¹ (in Jahren)

Wege zur Hochschulreife	Jahr	insgesamt	männlich	weiblich
Allgemeine Hochschulreife ohne abgeschlossene Berufsausbildung	'86	19,6	19,6	19,6
	'90	19,5	19,6	19,5
	'92	19,7	19,8	19,7
	'94	19,5	19,6	19,5
	'96	19,6	19,6	19,5
	'99	19,6	19,7	19,6
Allgemeine Hochschulreife nach abgeschlossener Berufsausbildung	'86	26,0	24,7	27,9
	'90	21,7	21,1	22,6
	'92	25,8	24,3	27,3
	'94	26,2	24,8	27,7
	'96	25,5	25,3	25,8
	'99	27,3	25,8	28,4
Fachhochschulreife ohne abgeschlossene Berufsausbildung	'86	19,2	19,4	19,0
	'90	19,1	19,3	18,9
	'92	19,3	19,6	19,1
	'94	19,2	19,4	19,1
	'96	19,4	19,5	19,3
	'99	19,5	19,6	19,5
Fachhochschulreife nach abgeschlossener Berufsausbildung	'86	21,9	21,8	22,2
	'90	22,4	22,2	22,9
	'92	22,6	22,2	23,5
	'94	22,7	22,6	23,1
	'96	22,9	22,8	23,1
	'99	23,0	23,1	22,7
insgesamt	'86	19,9	20,1	19,7
	'90	20,1	20,3	19,9
	'92	20,4	20,5	20,3
	'94	20,3	20,5	20,2
	'96	20,3	20,5	20,1
	'99	20,2	20,4	20,0

¹ bis 1986 nur alte Länder

Quelle: HIS (1)

Länderspezifische Ergebnisse

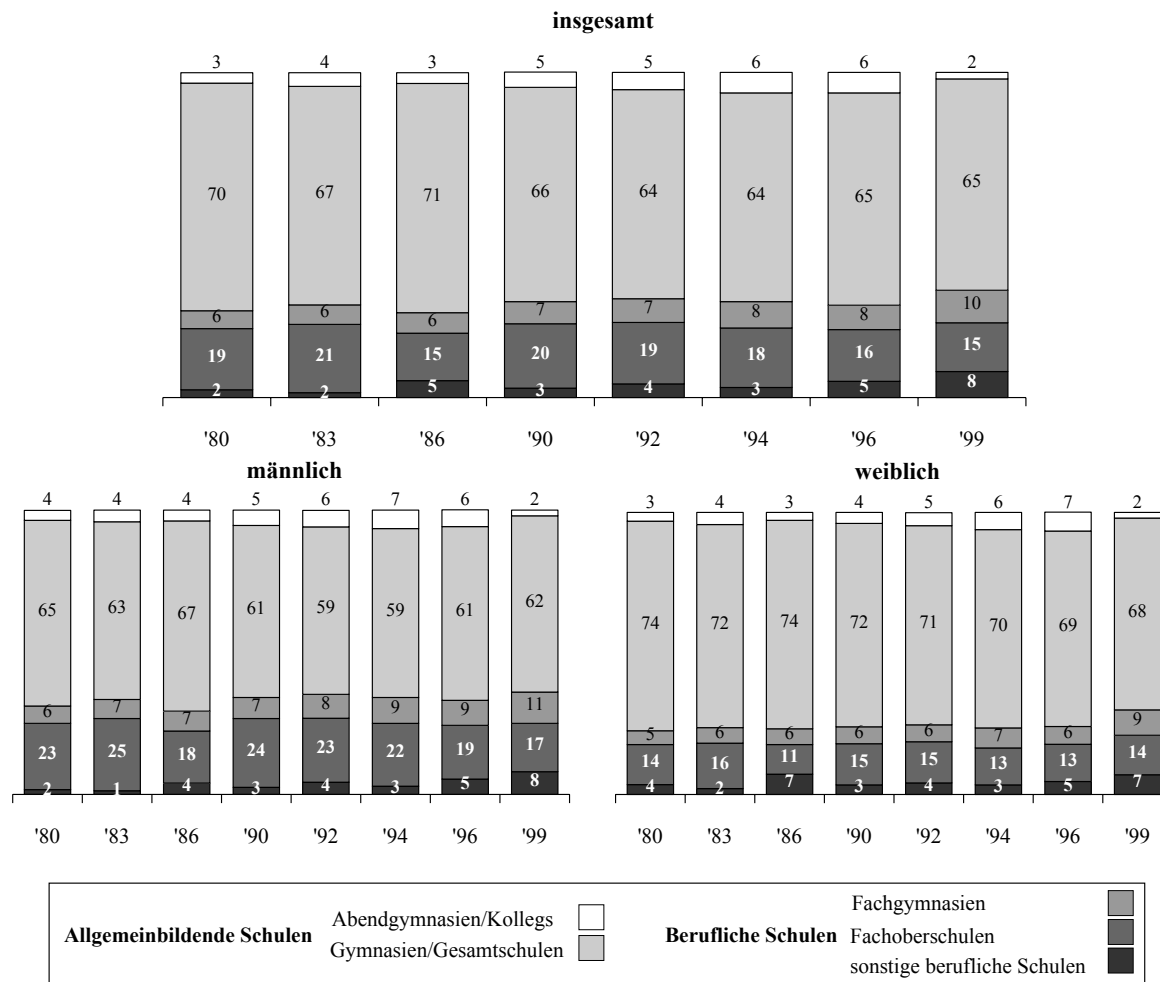
2.2.3 Durchschnittsalter der Studienberechtigten bei Schulabgang nach Wegen zur Hochschulreife und Geschlechtszugehörigkeit 1986 - 1999

Seit dem Jahrgang 1992 zeichnet sich eine leicht rückläufige Tendenz des Durchschnittsalters der studienberechtigten Schulabgänger insgesamt ab: Waren die Studienberechtigten des Jahrgangs 1992 im Mittel 20,4 Jahre alt, so sind es bei den Jahrgängen 1994 und 1996 20,3 und bei dem zuletzt von HIS befragten Jahrgang 1999 20,2 Jahre. Allerdings nähert sich damit das auf alle Studienberechtigten bezogene mittlere Alter nur wieder Werten an, die bereits früher zu verzeichnen waren (beim Jahrgang 1986 etwa 19,9 Jahre). Von einem durchgreifenden Erfolg der vielfältigen Forderungen und Bemühungen um eine Senkung des durchschnittlichen Alters der deutschen Schulabgänger gerade auch im europäischen Vergleich kann also noch keine Rede sein. Bei weiblichen Studienberechtigten verläuft die skizzierte Entwicklung des im Beobachtungszeitraums zunächst steigenden, dann leicht rückläufigen Durchschnittsalters etwas ausgeprägter als bei Männern. Sie sind zudem immer um einige Monate jünger als ihre männlichen Jahrgangskollegen.

Das Durchschnittsalter der Studienberechtigten ist in hohem Maße abhängig von den unterschiedlichen Wegen zur Hochschulreife, wobei erwartungsgemäß der Abschluss einer vorherigen Berufsausbildung das Alter stark erhöht. Das niedrigste mittlere Alter bei Schulabgang ist bei den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife *ohne* vorherige Berufsausbildung zu beobachten. Allerdings nähert es sich - bei Frauen gleichermaßen wie bei Männer - in der zweiten Hälfte der 90er Jahre stark den „Direkt-Abiturienten“ an, deren Durchschnittsalter mit einer „Schwankungsbreite“ von maximal 2 Monaten im Beobachtungszeitraum faktisch konstant blieb. Betrug der Altersunterschied zunächst noch etwa 5 Monate, so ist es beim Jahrgang 1999 nur noch 1 Monat (19,5 vs. 19,6 Jahre).

Wird zuvor eine berufliche Ausbildung absolviert, erhöht sich das mittlere Alter gegenüber den „Direkt-Abiturienten“ um 6 – 7 Jahre und gegenüber den „Direkt-Studienberechtigten“ mit Fachhochschulreife um 3 – 4 Jahre. Die Weiterführung des Bildungswegs zur allgemeinen Hochschulreife erfolgt oft erst nach einigen Jahren beruflicher Praxis bzw. parallel dazu, während die FH-Reife häufiger in größerer zeitlicher Nähe zum Abschluss der Berufsausbildung angestrebt wird. Festzuhalten ist auch, dass sich das durchschnittliche Alter der Studienberechtigten *mit* Berufsausbildung im Beobachtungszeitraum tendenziell erhöht; das gilt insbesondere für die männlichen Studienberechtigten mit Fachhochschulreife (von 21,8 auf 23,1 Jahre). Besonders Abiturientinnen mit vorgängiger Berufsausbildung sind aber bei Schulabgang durchweg älter als Männer mit dem gleichen Bildungsweg.

2.2.4 Studienberechtigte nach Art der besuchten Schule und Geschlechtszugehörigkeit 1980 - 1999¹ (in %)



¹ ab 1992 einschließlich neue Länder

Quellen: HIS (1)

Länderspezifische Ergebnisse

2.2.4 Studienberechtigte nach Art der besuchten Schule und Geschlechtszugehörigkeit 1980 - 1999

Die Hochschulreife wird in einer Vielfalt von Schularten vermittelt: allgemeinbildende Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Abendgymnasien, Kollegs, Fachgymnasien (einschließlich Berufliche Gymnasien und Berufsoberschulen), Fachoberschulen, Fachschulen, Berufsfachschulen, Fachakademien und Kollegschulen. Der besseren Übersichtlichkeit halber wurden die genannten Schultypen folgendermaßen zusammengefasst; zum einen *allgemeinbildende Schulen* (Gymnasien/Gesamtschulen, Abendgymnasien/Kollegs), zum anderen *berufliche Schulen* (Fachgymnasien, Fachoberschulen und sonstige berufliche Schulen).

Wie die Abbildung zeigt, sind die allgemeinbildenden Schulen nach wie vor mit großem Abstand die „Hauptproduzenten“ von Studienberechtigten. Während die Abendgymnasien und Kollegs als Einrichtungen des zweiten Bildungswegs auch im langjährigen Vergleich quantitativ nur eine marginale Rolle spielen (zwischen maximal 6% und minimal 2% aller Studienberechtigten), entfällt auf die Gymnasien/Gesamtschulen seit Beginn der 90er Jahre ein faktisch konstanter Anteil von etwa zwei Drittel (in den 80er Jahren lag er bei 70%). Innerhalb der etwa ein Drittel umfassenden Gruppe von Studienberechtigten mit Herkunft aus einer beruflichen Schule zeichnet sich seit Beginn der 90er Jahre eine „Umschichtung“ ab: Zwar haben nach wie vor die meisten Studienberechtigten ihre Hochschulreife an einer Fachoberschule erworben, aber ihr Anteil sinkt sukzessive von 20% auf zuletzt 15% ab, während der aus Fachgymnasien und aus den sonstigen beruflichen Schulen kontinuierlich auf zuletzt 10% bzw. 8% steigt.

Frauen erlangen ihre Studienberechtigung im gesamten Beobachtungszeitraum häufiger als Männer an Gymnasien und Gesamtschulen (seit Beginn der 90er Jahre: etwa 70% vs. 60%), wobei allerdings bei Frauen eine kontinuierlich leicht rückläufige (von 72% auf 69%) und bei den Männer eine leicht ansteigende Tendenz (von 59% auf 62%), insgesamt also eine Konvergenz, festzustellen ist. Umgekehrt erwerben Männer ihre Hochschulzugangsberechtigung öfter als Frauen an beruflichen Schulen (etwa ein Drittel vs. ein Viertel). Besonders deutlich ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei Absolventen von Fachoberschulen. Allerdings sinkt der Anteil der ehemaligen männlichen Fachoberschüler in den 90er Jahren kontinuierlich von 24% auf zuletzt noch 17% ab, während der ihrer weiblichen Jahrgangskollegen bei etwa 14% verharret. Bei beiden Geschlechtern wächst im Zeitablauf die Bedeutung von Fachgymnasien und sonstigen beruflichen Schulen für den Erwerb von Studienberechtigungen.

2.2.5

Durchschnittsnoten der Studienberechtigten nach Art der Hochschulreife, Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsherkunft 1976 - 1999¹

Merkmal	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife															
	Abitur								Fachhochschulreife							
	'76	'80	'86	'90	'92	'94	'96	'99	'76	'80	'86	'90	'92	'94	'96	'99
Geschlecht																
männlich	2,62	2,42	2,46	2,35	2,38	2,31	2,35	2,39	2,75	2,73	2,70	2,56	2,56	2,51	2,60	2,61
weiblich	2,61	2,43	2,47	2,36	2,39	2,30	2,35	2,36	2,68	2,70	2,68	2,51	2,49	2,45	2,58	2,59
Bildungsherkunft²																
Uni/FH	2,51	2,32	2,36	2,23	2,27	2,15	2,24	2,27	2,77	2,70	2,75	2,60	2,55	2,47	2,59	2,59
Abitur/FH-Reife	2,55	2,48	2,48	2,37	2,54	2,38	2,44	2,46	2,86	2,73	2,76	2,39	2,49	2,63	2,76	2,70
Mittlere Reife	2,71	2,45	2,51	2,44	2,46	2,39	2,42	2,47	2,82	2,72	2,75	2,54	2,62	2,51	2,61	2,58
Hauptschule	2,66	2,48	2,54	2,48	2,48	2,43	2,51	2,52	2,70	2,71	2,64	2,53	2,47	2,45	2,55	2,57
Insgesamt	2,61	2,43	2,47	2,36	2,39	2,31	2,35	2,37	2,74	2,72	2,70	2,54	2,53	2,48	2,59	2,60
darunter: neue Länder	-	-	-	-	-	2,05	2,17	2,23	-	-	-	-	-	1,94	2,32	2,25

1 bis 1992 nur alte Länder

2 höchster Bildungsabschluß der Eltern

Quelle: HIS (1)

Länderspezifische Ergebnisse

2.2.5 Durchschnittsnoten der Studienberechtigten nach Art der Hochschulreife, Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsherkunft 1976 - 1999

Wegen der je nach Art der Hochschulreife unterschiedlichen Praxis der Notengebung – die Durchschnittsnoten in den Abschlusszeugnissen von Abiturienten fallen durchweg besser aus als bei den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife – werden im Folgenden die nach Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsherkunft differenzierten Noten jeweils getrennt für Studienberechtigte mit allgemeiner und Fachhochschulreife ausgewiesen.

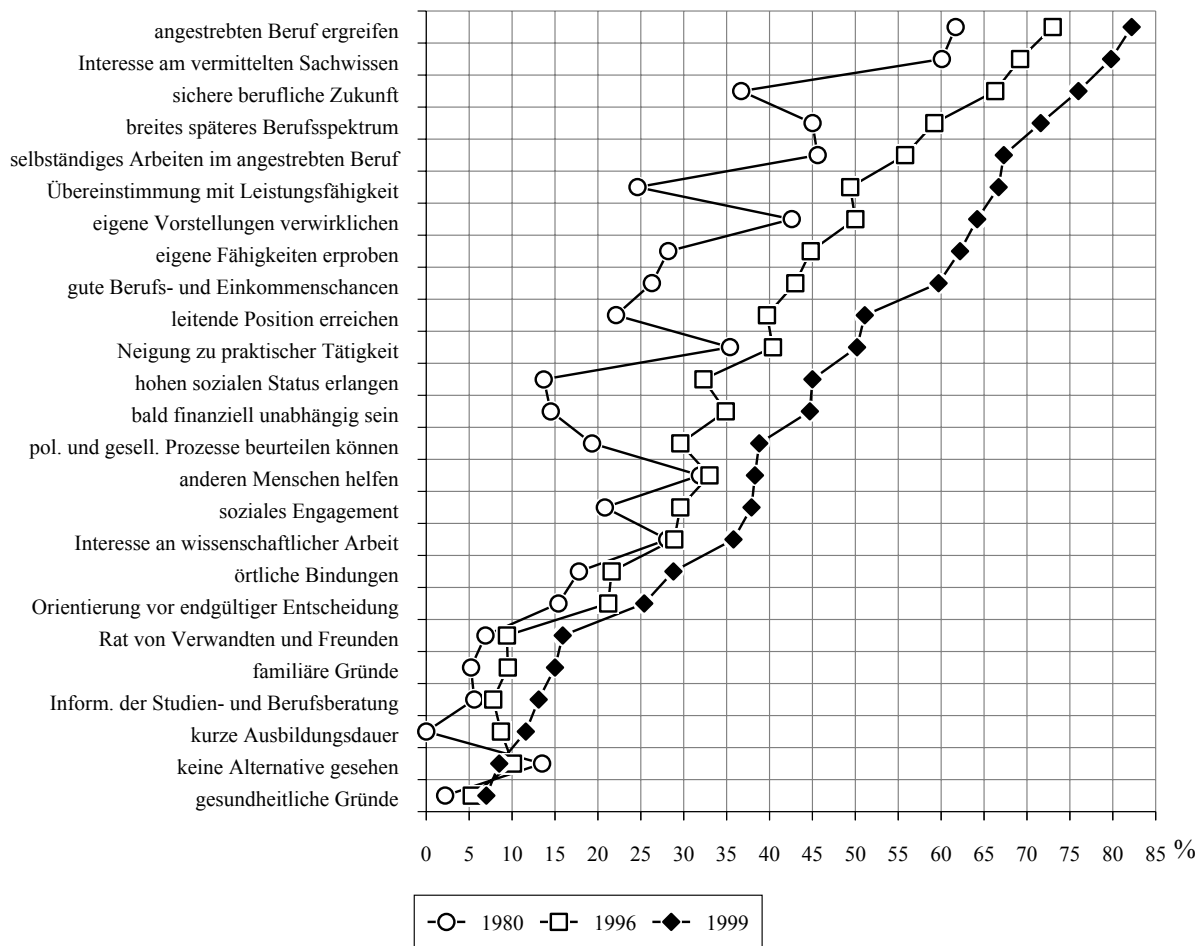
Allgemeine Hochschulreife: Die den Abiturienten bei Schulabgang bescheinigten durchschnittlichen Noten sind bis zum Jahrgang 1990 durch eine „Verbesserung“ gekennzeichnet (von 2,61 auf 2,36), danach bleiben sie, mit Schwankungen im zweiten Nachkomma-Stellenbereich, faktisch stabil. Zugleich vollzieht sich in der immer noch etwas „besseren“ Notengebung in den neuen Ländern eine sukzessive Angleichung an die „strengere“ Praxis der alten Ländern. Männliche und weibliche Abiturienten unterscheiden sich im erreichten mittleren Notenniveau faktisch nicht voneinander. Die Unterschiede liegen durchweg im Bereich von maximal 3 Hundertstel (1999); auch ist die genannte Entwicklung der Durchschnittsnoten im Zeitablauf – zunächst Verbesserung, danach Stabilisierung zwischen 2,3 und 2,4 – bei beiden Geschlechtern gleichermaßen zu beobachten. Große Unterschiede gibt es dagegen bei der Differenzierung nach der Bildungsherkunft. Abiturienten mit akademischem familiären Hintergrund erreichen zu allen Beobachtungszeitpunkten - zumeist mit einigem Abstand - die besten Durchschnittsnoten; für die anderen drei Herkunftsgruppen, besonders aber für die Abiturienten, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss haben, ergeben sich demgegenüber nur unterdurchschnittliche Notendurchschnitte.

Fachhochschulreife: Die Praxis der Notengebung bei Erwerb der Fachhochschulreife ist bis zur Hälfte der 90er Jahre durch eine kontinuierliche Verbesserung des Notendurchschnitts (von 2,74 auf 2,48) gekennzeichnet, danach setzt wieder eine „Verschärfung“ ein, ohne indes (bereits wieder) das Niveau der 70er und 80er Jahre zu erreichen. Für den zuletzt untersuchten Jahrgang 1999 liegt die mittlere Note bei 2,60 (neue Länder: 2,25) und damit recht deutlich über der der Abiturienten (2,37). Anders auch als bei diesen sind die Durchschnittsnoten der weiblichen Studienberechtigten mit Fachhochschulreife durchweg besser als die ihrer männlichen Jahrgangskollegen. Und auch die Differenzierung nach der Bildungsherkunft ergibt ein erheblich anderes Bild: Studienberechtigte aus Familien mit Abschluss einer Hauptschule als höchstem Bildungsabschluss haben fast durchweg die besten Durchschnittsnoten, während diejenigen aus den anderen Herkunftsgruppen ganz überwiegend nur unterdurchschnittlich gute mittlere Noten erreichen.

2.3 Motive der Tätigkeitswahl, Berufs- und Lebensziele, Studienaufnahme

2.3.1

Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl (in%)¹ - Studienberechtigte 1980², 1996 und 1999



1 Anteile der Studienberechtigten der Jahrgänge, die die jeweiligen Motive als "bedeutend" eingestuft haben (= Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = „sehr bedeutend“ bis 6 = „bedeutungslos“). Die Motive sind nach den Angaben des Jahres 1996 in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit geordnet.

2 1980 nur alte Länder

Quelle: HIS (1)

2.3.1 **Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl - Studienberechtigte 1980, 1996 und 1999**

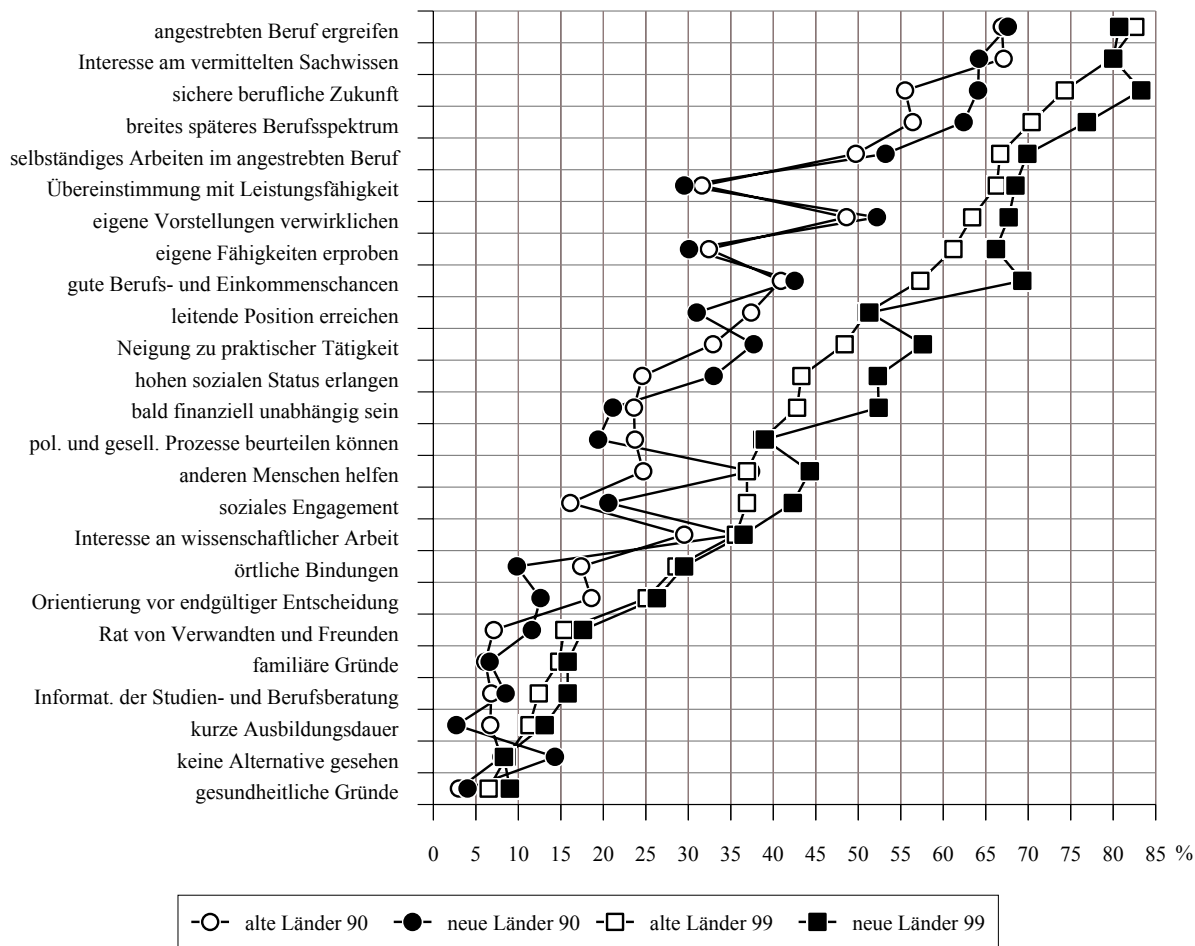
Die grafische Darstellung weist die jeweiligen Anteile der Studienberechtigten aus, die den verschiedenen Beweggründen eine große oder sehr große Bedeutung für ihre nachschulische Tätigkeitswahl (Studium, Berufsausbildung oder Berufstätigkeit) beigemessen haben.

Die nach der Rangfolge ihrer Wichtigkeit geordneten Motive weisen im gesamten Beobachtungszeitraum eine weitgehend stabile, in den „Inhalten“ klar abgestufte Struktur auf. Das größte Gewicht haben zu allen Beobachtungszeitpunkten bestimmte *berufsbezogene* (angestrebten Beruf ergreifen, breites späteres Berufsspektrum, selbstständiges Arbeiten im angestrebten Beruf, sichere berufliche Zukunft), *sachbezogene* (Interesse am vermittelten Sachwissen) und *persönlichkeitsbezogene* Motive (eigene Vorstellungen besser verwirklichen, Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, eigene Fähigkeiten erproben). Eine eher „mittlere“ Bedeutung kommt *Aufstiegsbestrebungen* (gute Berufs- und Einkommenschancen, leitende Position erreichen, hohen sozialen Status erlangen), *Praxisorientierungen* (Neigung zu praktischer Tätigkeit), *Wissenschaftsorientierungen* (Interesse an wissenschaftlicher Arbeit) und *politisch-sozialen Beweggründen* (gesellschaftlich-politische Prozesse beurteilen, anderen Menschen helfen können, soziales Engagement) zu. Nur für Minderheiten der Studienberechtigten waren *auf Restriktionen* beruhende Motive (örtliche Bindungen, familiäre Gründe, gesundheitliche Gründe), *Empfehlungen von anderen* (Rat von Verwandten und Freunden, Informationen der Studien- und Berufsberatung) oder *Verlegenheits- bzw. „negative“ Motive* von Bedeutung (Orientierung vor der endgültigen Entscheidung, keine Alternative gesehen). Bemerkenswert ist die nur marginale Bedeutung der „kurzen Ausbildungsdauer“ für die Tätigkeitswahl.

Zugleich sind aber auch deutliche Veränderungen in der motivationalen Basis der Ausbildungs- und Tätigkeitswahl im Zeitablauf zu beobachten. Erstens haben faktisch alle Einzelmotive kontinuierlich an großer Bedeutung zugelegt. Offensichtlich beruht generell die Wahl der nachschulischen Werdegänge auf einer wachsenden motivationalen Entschiedenheit. Zweitens haben einige Motivtypen besonders stark an (relativer) Bedeutung gewonnen. Dies sind, zum einen, alle *berufsbezogenen* Motive, und hier wiederum besonders die „materiellen“ Motive wie Streben nach beruflicher Sicherheit, guten Einkommenschancen, hohem sozialen Status, baldiger finanzieller Unabhängigkeit und nach Einnahme einer leitenden Position, und, zum anderen, die eher postmateriellen, *persönlichkeits- und auf Selbstverwirklichung* bezogenen Beweggründe wie Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, eigene Fähigkeiten erproben und eigene Vorstellungen verwirklichen.

2.3.2

Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl nach regionaler Herkunft (in %)¹ - Studienberechtigte 1990 und 1999



¹ Anteile der Studienberechtigten der Jahrgänge 1990 und 1999, die die jeweiligen Motive als "bedeutend" eingestuft haben (= Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = „sehr bedeutend“ bis 6 = „bedeutungslos“). Die Motive sind nach der Reihenfolge in Abb. 2.3.1 geordnet.

Quelle: HIS (1)

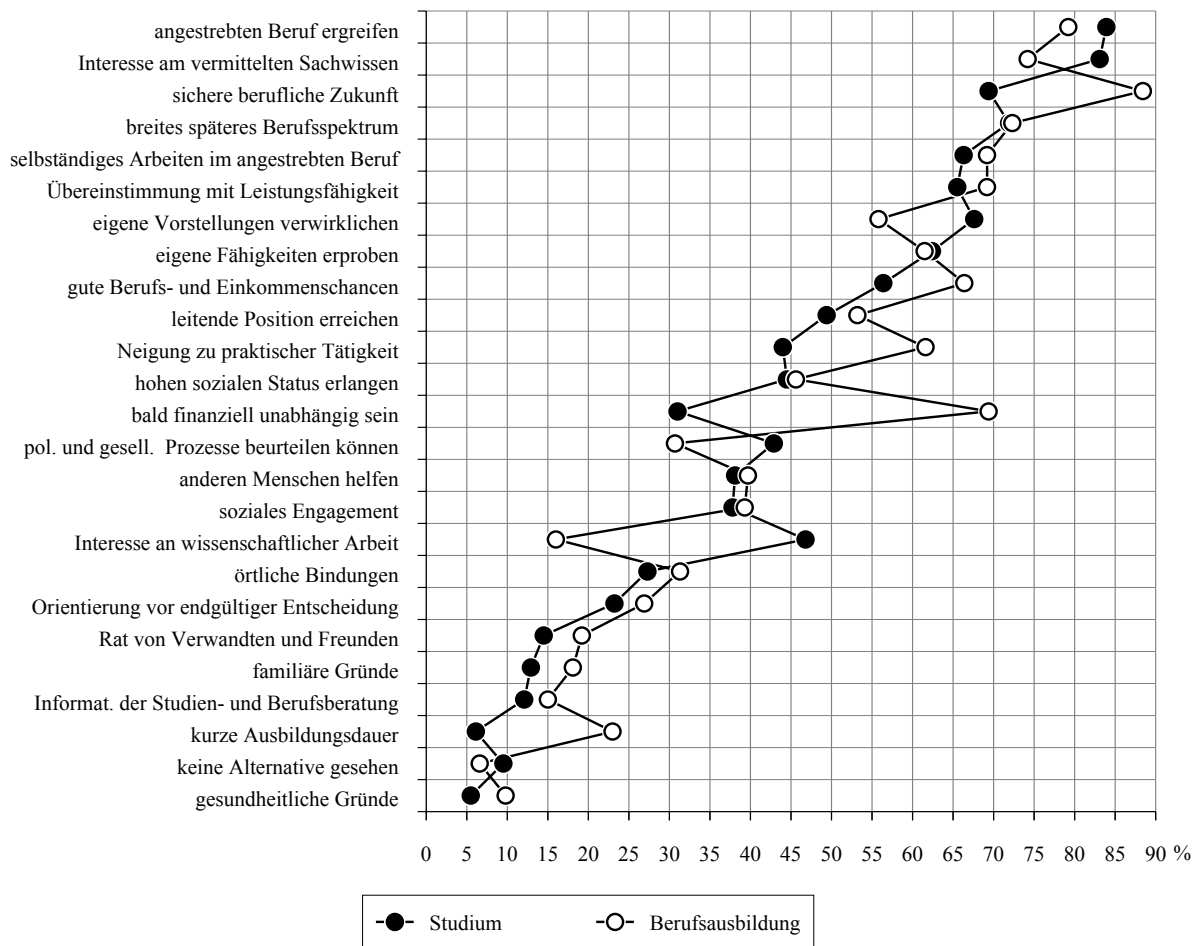
2.3.2 Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl nach regionaler Herkunft - Studienberechtigte 1990 und 1999

Die grafische Darstellung weist die jeweiligen Anteile der nach Herkunft aus den alten bzw. neuen Ländern differenzierten Studienberechtigten aus, die den verschiedenen Beweggründen eine große oder sehr große Bedeutung für ihre nachschulische Tätigkeitswahl (Studium, Berufsausbildung oder Berufstätigkeit) beigemessen haben. Als erster Studienberechtigtenjahrgang aus den neuen Ländern wurden bereits die des Jahrgangs 1990 in die HIS-Untersuchungsreihe über die nachschulischen Werdegänge von studienberechtigten Schulabgängern einbezogen, also eines Jahrgangs, der (als letzter) seine schulische Ausbildung noch vollständig unter den Bedingungen der früheren DDR absolviert und nun (als erster) unter völlig neuen Rahmenbedingungen über den weiteren Werdegang zu entscheiden hatte. Um so erstaunlicher ist es, dass sich die beiden Populationen in der Struktur ihrer nach Wichtigkeit geordneten Motive insgesamt kaum voneinander unterscheiden. Als relevante Abweichungen sind zu nennen: Für Studienberechtigte aus den neuen Ländern hat das Streben nach einer sicheren beruflichen Zukunft, das breite sich später eröffnende Berufsspektrum, das Erreichen eines hohen sozialen Status und die Möglichkeit zur Hilfe für andere Menschen häufiger große Bedeutung als für ihre Jahrgangskollegen aus den alten Ländern. Umgekehrt ist es hinsichtlich der Motive in leitende Positionen gelangen, örtliche Bindungen und Orientierung vor endgültiger Entscheidung

Stellt man dem nun die Befunde für den Jahrgang 1999 entgegen, zeigt sich zunächst für beide Regionen die bereits beschriebene (s. Abb. 2.3.1) „Parallelverschiebung“ hin zu einer generell entschiedeneren motivationalen Begründung der Ausbildungs- und Tätigkeitswahl. Wie zu erwarten, ähneln sich die Motivstrukturen der Studienberechtigten aus den alten und den neuen Ländern auch jetzt weitgehend. Festzuhalten ist aber, dass die Ost-Studienberechtigten nach wie vor der sicheren beruflichen Zukunft, dem breiten späteren Berufsspektrum und dem Erlangen eines hohen sozialen Status häufiger ein hohes Gewicht beimessen als ihre West-Kollegen. Während die anderen genannten West-Ost-Unterschiede im Zeitablauf erheblich kleiner geworden oder sogar faktisch verschwunden sind, ist die motivationale Bedeutung der guten Berufs- und Einkommenschancen und des Bestrebens nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit bei den Studienberechtigten aus den neuen jetzt deutlich größer als bei denen aus den alten Ländern.

2.3.3

Motive von Studienberechtigten für die Wahl eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung (in %)¹ - Studienberechtigte 1999



¹ Anteile der Studienberechtigten des Jahrgangs 1999, die die jeweiligen Motive als "bedeutend" eingestuft haben (= Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = sehr bedeutend bis 6 = bedeutungslos). Die Motive sind nach der Reihenfolge in Abb. 2.3.1 geordnet.

Quelle: HIS (1)

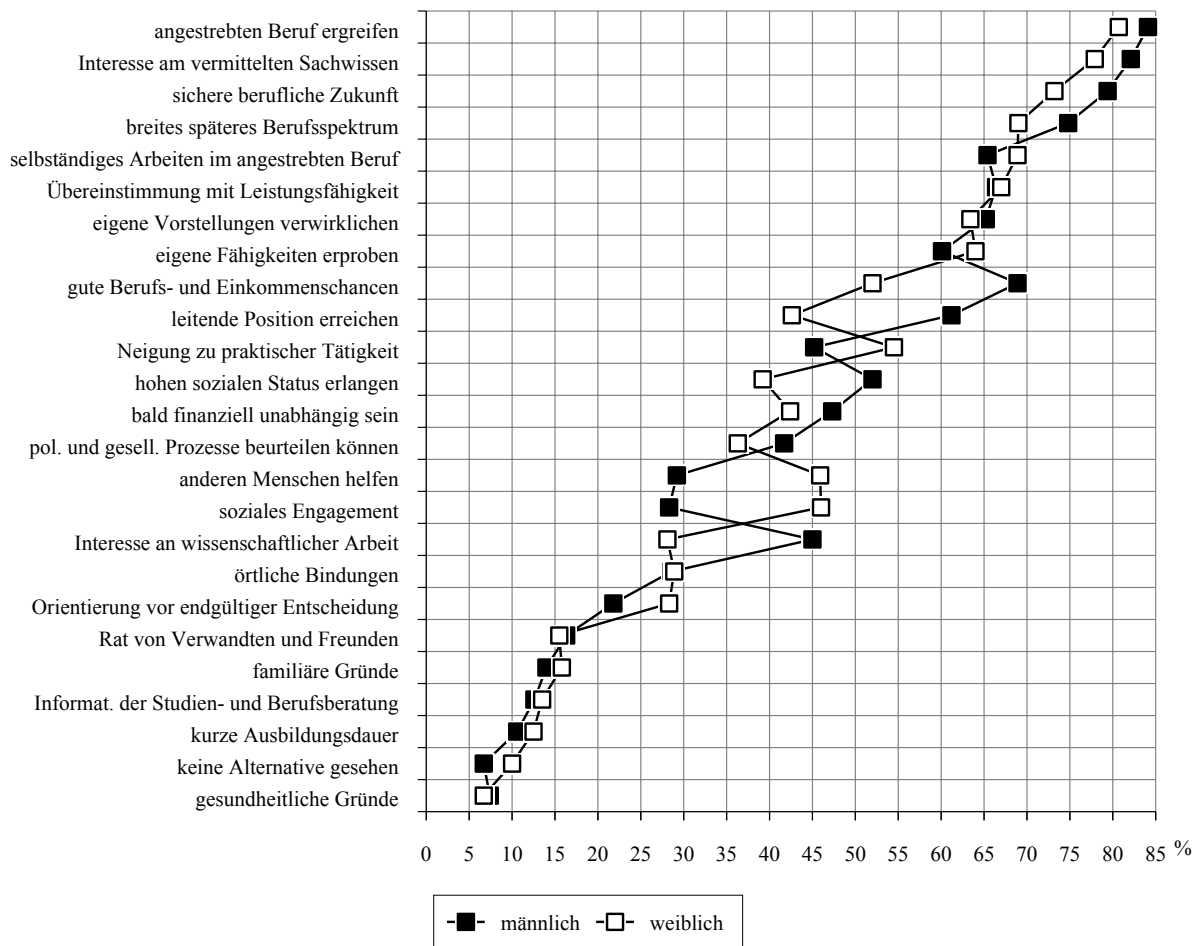
2.3.3 Motive von Studienberechtigten für die Wahl eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung - Studienberechtigte 1999

Studienberechtigten Schulabgängern stehen hinsichtlich der weiteren beruflichen Qualifizierung grundsätzlich zwei alternative Optionen offen, zum einen die Aufnahme eines Hochschulstudiums, zum anderen die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung. Ein kleiner Teil von ihnen verbindet auch beide Ausbildungswege und schließt an eine Berufsausbildung als erster Qualifizierung noch ein – meistens „fachverwandtes“ – Studium an. Die grafische Darstellung stellt die jeweiligen Anteile der Studienberechtigten des Jahrgangs 99 gegenüber, die den verschiedenen Beweggründen eine große oder sehr große Bedeutung für ihre Wahl eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung beigemessen haben. Die Befunde für die „Doppelqualifizierer“ werden der Übersichtlichkeit halber nicht ausgewiesen. Deren Anteilswerte liegen zumeist zwischen den für „Studium“ und „Berufsausbildung“.

Die beiden nach der Rangfolge ihrer Wichtigkeit geordneten Motivprofile weisen eine Reihe von Ähnlichkeiten, aber auch von charakteristischen Unterschieden auf. Faktisch gleich häufig wird den zentralen Motiven selbstständiges Arbeiten im angestrebten Beruf, Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, eigene Fähigkeiten erproben, in leitende Positionen gelangen, einen hohen sozialen Status erreichen und den sozialen Motive (anderen Menschen helfen, soziales Engagement) eine große Bedeutung beigemessen. Wie zu erwarten, begründen Studienberechtigte mit Wahl einer Berufsausbildung ihren eingeschlagenen nachschulischen Werdegang aber deutlich stärker als die „Studierenden“ mit dem Wunsch nach einer sicheren beruflichen Zukunft, der Neigung zur praktischen Tätigkeit, der kurzen Ausbildungsdauer und – insbesondere - der baldigen finanziellen Unabhängigkeit. Auch versprechen sie sich etwas häufiger gute Berufs- und Einkommenschancen von ihrer Ausbildung. Umgekehrt messen die Studienberechtigten, die ihre erworbene Studienoption einlösen, der Verwirklichung der eigenen Vorstellungen, der qualifizierten Beurteilung von politischen und gesellschaftlichen Prozessen und – insbesondere – dem Interesse an wissenschaftlicher Arbeit häufiger eine große Bedeutung bei. Etwas stärker ausgeprägt ist bei ihnen auch die Motivation, mittels des Studiums den angestrebten Beruf zu ergreifen und das Interesse am vermittelten Sachwissen. Bezieht man die Ergebnisse früherer Untersuchungen in Betrachtung ein, zeigt sich eine klare Tendenz zur Konvergenz der Motivprofile und zwar aus beiden „Richtungen“: Studienberechtigte mit Wahl eines Studiums orientieren sich stärker an Motiven, die bisher typisch waren für diejenigen mit Wahl einer Berufsausbildung und umgekehrt.

2.3.4

Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl nach Geschlechtszugehörigkeit (in %)¹ - Studienberechtigte 1999



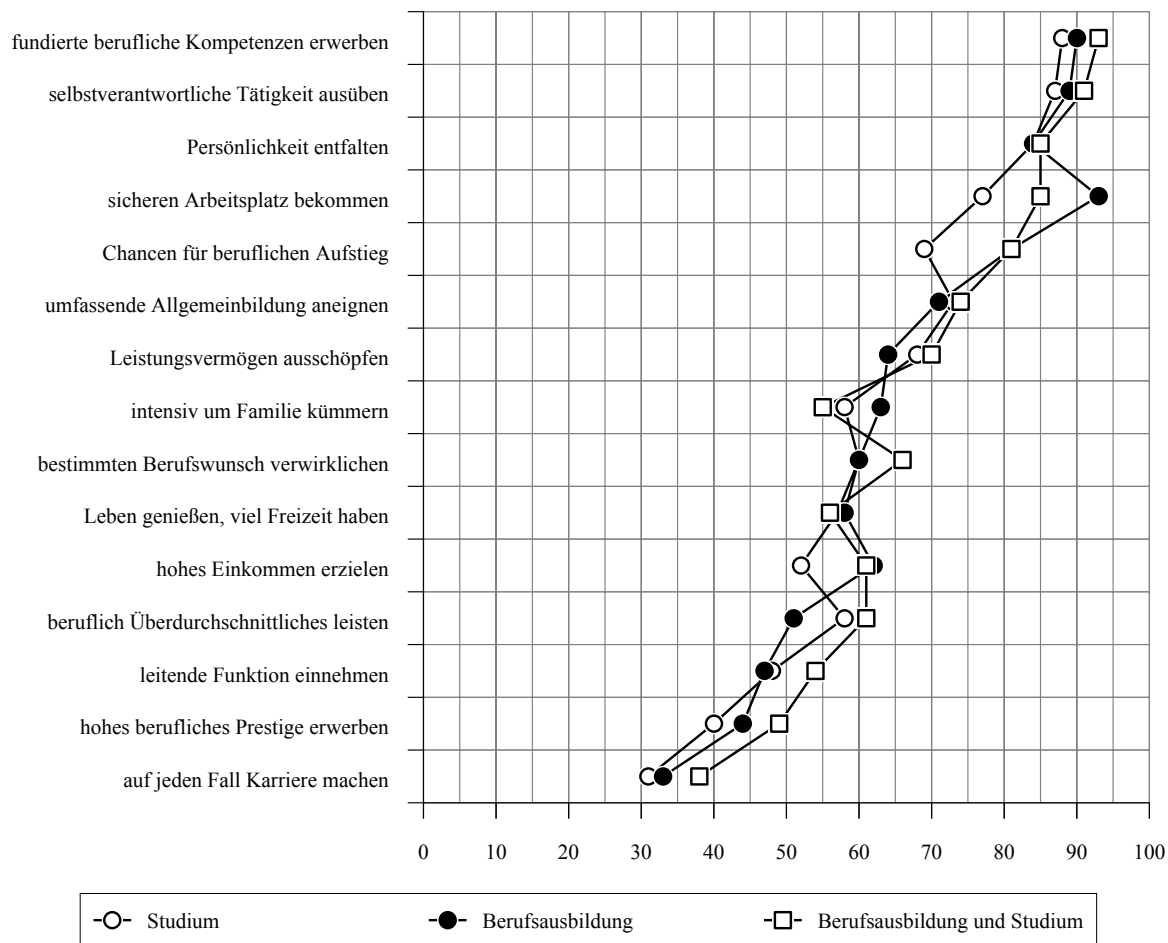
¹ Anteile der Studienberechtigten, die die jeweiligen Motive als "bedeutend" eingestuft haben (= Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = sehr bedeutend bis 6 = bedeutungslos). Die Motive sind nach der Reihenfolge in Abb. 2.3.1 geordnet.

Quelle: HIS (1)

2.3.4 **Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Tätigkeitswahl nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1999**

In der motivationalen Begründung der nachschulischen Tätigkeitswahl – hauptsächlich Studium, Berufsausbildung, Berufstätigkeit - sind in der Differenzierung nach der Geschlechtszugehörigkeit einige charakteristische Unterschiede zu beobachten. Für *Männer* haben generell arbeitsmarkt- und berufsbezogene Motive ein stärkeres Gewicht bei der Tätigkeitswahl als für Frauen; ganz besonders ausgeprägt gilt dies aber für die status- und aufstiegsbezogenen Aspekte: gute Berufs- und Einkommenschancen, in leitende Positionen gelangen und einen hohen sozialen Status erreichen. Männer orientieren sich außerdem deutlich häufiger an ihrem Interesse an wissenschaftlicher Arbeit. Für *Frauen* ist dagegen besonders das soziale Engagement und der Wunsch nach Hilfe für andere Menschen häufiger von großer Bedeutung für die Wahl der nachschulischen Tätigkeit. In etwas schwächerem Maße gilt dies auch für die Neigung zur praktischen Tätigkeit. Faktisch keine oder nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern sind bei den Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstverwirklichung als Begründung für die Tätigkeitswahl zu beobachten: selbstständiges Arbeiten im angestrebten Beruf, gute Übereinstimmung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, eigene Vorstellungen verwirklichen können und die eigenen Fähigkeiten erproben.

2.3.5 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach Art der gewählten Qualifizierung (in %)¹ - Studienberechtigte 1999



¹ Anteile der Studienberechtigten, die die Ziele "stark" oder "sehr stark" verfolgen (Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr stark“ bis 5 = „überhaupt nicht“).

Quelle: HIS (1)

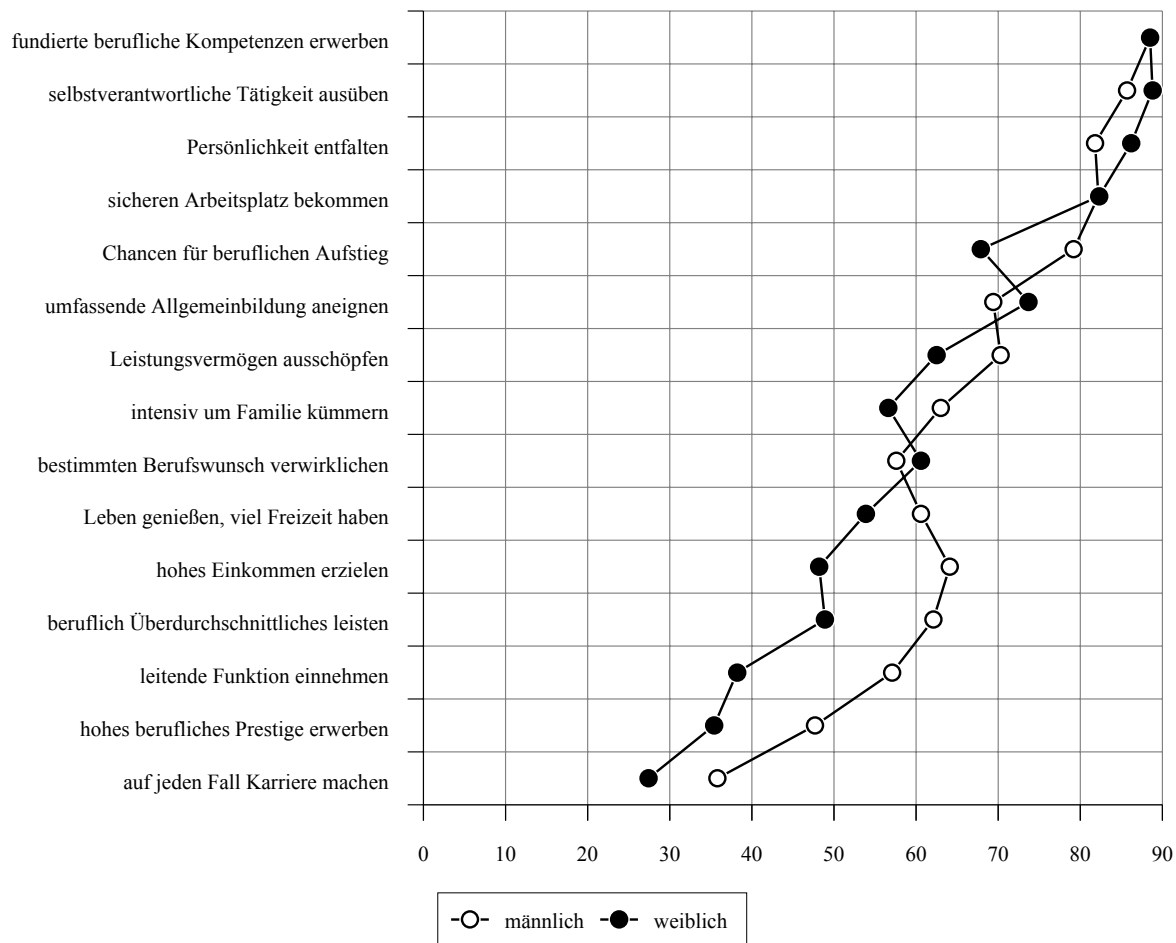
2.3.5 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach Art der gewählten Qualifizierung - Studienberechtigte 1999

Um näheren Aufschluss auch über die *grundsätzlichen* Haltungen, Zukunftsvorstellungen und die Persönlichkeitsstrukturen der Studienberechtigten zu geben, werden in den folgenden Abbildungen 2.3.5 - 2.3.8 zusammenfassende Darstellungen ihrer nach verschiedenen Merkmalen differenzierten Berufs- und Lebensziele gegeben. Während die Motive (Bild 2.3.1 - 2.3.4) stärker auf die Ausbildungswahl ausgerichtet sind, handelt es sich bei den Berufs- und Lebenszielen um längerfristige Orientierungen und Lebensplanungen. Sofern ähnliche „Dimensionen“ abgefragt wurden, zeigen sich zwischen beiden „Einstellungsabfragen“ jedoch große Übereinstimmungen im Antwortverhalten der Studienberechtigten.

An der Spitze der Hierarchie stehen Berufs- und Lebensziele, deren Realisierung von mehr als vier Fünfteln, also von der ganz überwiegenden Mehrheit der Studienberechtigten, mit Nachdruck angestrebt wird: Erwerb fundierter beruflicher Kompetenzen, Ausübung selbstverantwortlicher Tätigkeiten und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Bemerkenswert ist, dass das Verfolgen dieser Ziele faktisch unabhängig ist von der Art der gewählten Qualifizierung für den Beruf. Deutlich anders ist dies bei den in der Rangskala gleichfalls hoch rangierenden direkt berufsbezogenen Zielen „sicherer Arbeitsplatz“ und „Chancen für den beruflichen Aufstieg“. Für Studienberechtigte mit Entscheidung für eine Berufsausbildung bzw. für eine „Doppelqualifizierung“ (Berufsausbildung plus anschließendes Studium), haben diese Ziele deutlich häufiger große Relevanz als für diejenigen mit Entscheidung für ein (ausschließliches) Studium. In etwas abgeschwächtem Maße ist das gleiche „Muster“ für die anderen stark berufsbezogenen Ziele zu beobachten: ein möglichst hohes Einkommen beziehen, hohes berufliches Prestige erwerben und auf jeden Fall Karriere machen. Auch hier ist die Zielorientierung der Studienberechtigten mit Entscheidung für ein (ausschließliches) Studium vergleichsweise am schwächsten ausgeprägt. Eine Ausnahme bildet nur das Ziel, eine leitende Funktion einzunehmen. Dagegen differieren sowohl die anderen auf Selbstverwirklichung (umfassende Allgemeinbildung aneignen, Leistungsvermögen voll ausschöpfen, bestimmten Berufswunsch verwirklichen) abhebenden als auch die privaten Ziele (intensiv um Familie kümmern, das Leben genießen und viel Freizeit haben) weniger stark nach den verschiedenen Arten der nachschulischen Qualifizierung.

Die grafische Darstellung macht noch einen weiteren Befund deutlich: Insgesamt weisen die Studienberechtigten mit angestrebter doppelter Qualifizierung im Vergleich der drei Gruppen das am stärksten ausgeprägte Zielprofil aus (Ausnahme: das Verfolgen privater Ziele); den „Gegenpol“ bilden die Studienberechtigten mit ausschließlichem Studium, während diejenigen mit (ausschließlicher) Berufsausbildung eine mittlere Position einnehmen.

2.3.6 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach Geschlechtszugehörigkeit (in %)¹ - Studienberechtigte 1999



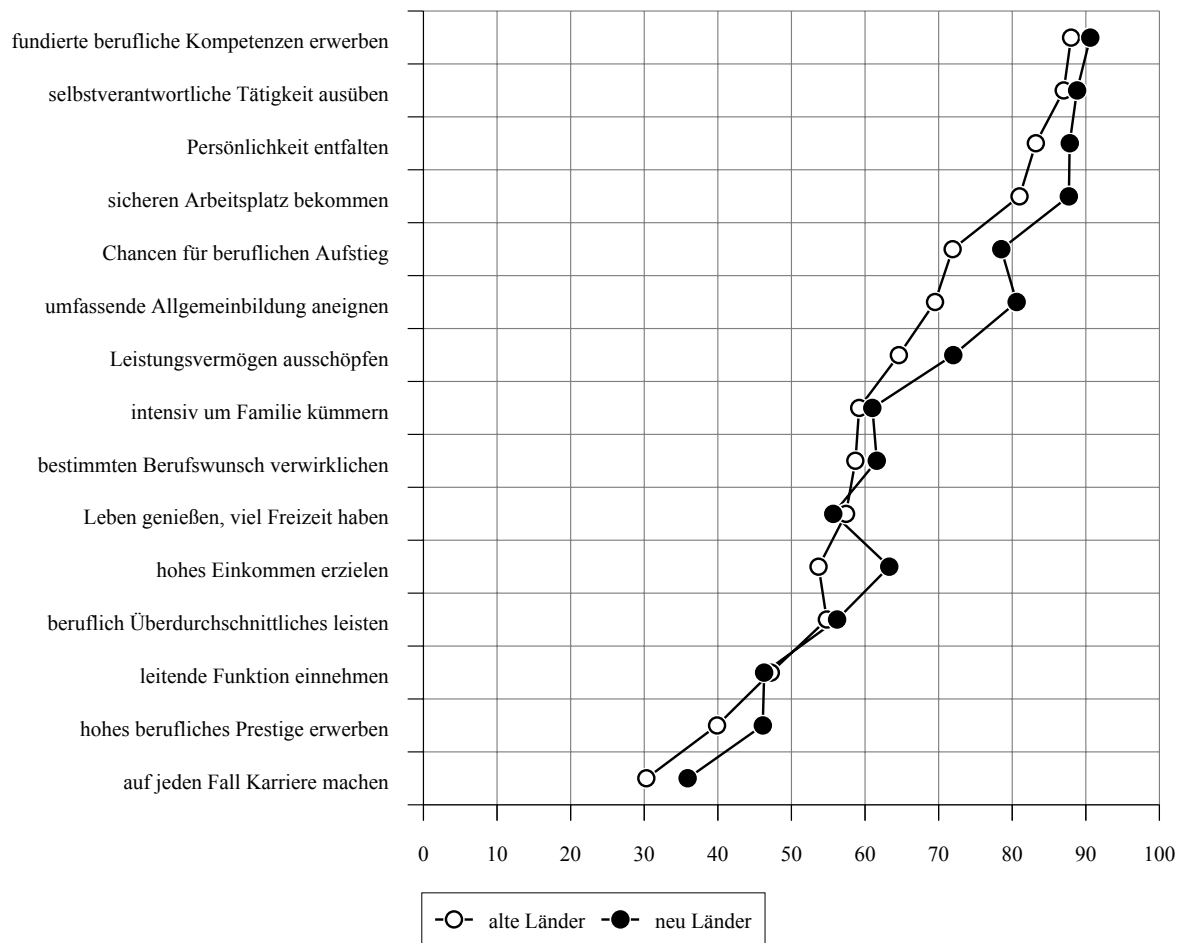
¹ Anteile der Studienberechtigten, die die jeweiligen Ziele "stark" oder "sehr stark" verfolgen (Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr stark“ bis 5 = „überhaupt nicht“). Die Ziele sind nach der Reihenfolge in Abb. 2.3.5 geordnet.

Quelle: HIS (1)

2.3.6 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1999

Die nach der Rangfolge ihrer Wichtigkeit geordneten Profile der von männlichen und weiblichen Studienberechtigten stark verfolgten übergreifenden Berufs- und Lebensziele weisen einige typische Unterschiede auf. Zwar besteht ein geschlechterübergreifender Konsens über die überragende Bedeutung des Erwerbs fundierter beruflicher Kompetenzen, der Ausübung selbstverantwortlicher Tätigkeiten und der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, aber die Realisierung dieser Ziele wird von Frauen durchweg häufiger als von Männern mit großem Nachdruck verfolgt. Das Gleiche gilt für die in der Zielhierarchie etwas tiefer rangierende Aneignung einer umfassenden Allgemeinbildung und für die Verwirklichung eines bestimmten Berufswunsches. Alle anderen Berufs- und Lebensziele haben dagegen als subjektive Antriebskraft für männliche Studienberechtigte eine größere Bedeutung. Das gilt auch für die privaten Ziele „mich intensiv um die Familie kümmern“ und „das Leben genießen und viel Freizeit haben“. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede sind aber hinsichtlich der direkt berufs- und statusbezogenen Zielen zu beobachten: Männer streben deutlich häufiger als Frauen danach, Chancen für den beruflichen Aufstieg zu erhalten, ein hohes Einkommen zu erzielen, beruflich Überdurchschnittliches zu leisten, das eigene Leistungsvermögen voll auszuschöpfen, leitende Funktionen zu einzunehmen, hohes berufliches Prestige zu erwerben und auf jeden Fall Karriere zu machen.

2.3.7 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach regionaler Herkunft (in %)¹ - Studienberechtigte 1999



¹ Anteile der Studienberechtigten, die die jeweiligen Ziele "stark" oder "sehr stark" verfolgen (Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr stark“ bis 5 = „überhaupt nicht“). Die Ziele sind nach der Reihenfolge in Abb. 2.3.5 geordnet.

Quelle: HIS (1)

2.3.7 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach regionaler Herkunft - Studienberechtigte 1999

Insgesamt weisen die Profile der Berufs- und Lebensziele der nach ihrer regionalen Herkunft aus den alten bzw. den neuen Ländern differenzierten Studienberechtigten 1999 eine große Ähnlichkeit auf. Dies gilt insbesondere für die an der Spitze beider Zielhierarchien stehenden, d.h. von der ganz überwiegenden Mehrheit beider Populationen von Studienberechtigten angestrebten Ziele des Erwerbs fundierter beruflicher Kenntnisse, der Ausübung einer selbstverantwortlichen Tätigkeit, der Persönlichkeitsentfaltung und des Erwerbs eines sicheren Arbeitsplatzes. Deutlich wird aber auch, dass diese „höchsten“ Berufs- und Lebensziele von den Studienberechtigten aus den neuen Ländern durchweg etwas häufiger „stark“ verfolgt werden als von ihren Kollegen aus den alten Ländern. Noch etwas deutlicher ist der „Vorsprung“ der Studienberechtigten aus den neuen Ländern bei den direkt berufsbezogenen Zielen (und hier besonders für „Chancen für einen beruflichen Aufstieg bekommen“ und für „möglichst hohes Einkommen erzielen“), aber auch bei dem mehr auf Selbstverwirklichung orientierten Bestreben, sich eine möglichst umfassende Allgemeinbildung anzueignen und – etwas abgeschwächt – das eigene Leistungsvermögen voll auszuschöpfen.

2.3.8 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach gewählter Studienrichtung (in %)¹ - Studienberechtigte 1999

Ziele	Agrar-, Ernährungs- und Forstwiss.	Architektur/Bauw.	Geowiss./Physik	Bio-Chemie-Pharm.	Elektrotechnik	Kultur-Sprachwiss.	Kunst-Gestaltung	Maschinenbau	Mathematik/Inform.	Medizin	Pädagogik/Sport	Psychologie	Rechtswiss.	Sozialwiss.	Wirtschaftswiss.	Lehramt	Gesamt
fundierte berufliche Kompetenzen erwerben	90	90	88	90	91	86	86	89	91	94	87	90	91	86	93	<u>78</u>	89
selbstverantwortliche Tätigkeit ausüben	91	90	<u>79</u>	84	88	89	85	83	<u>81</u>	94	89	90	89	88	90	86	87
Persönlichkeit entfalten	82	87	86	81	<u>77</u>	89	94	<u>73</u>	<u>78</u>	88	89	88	82	92	85	85	85
sicheren Arbeitsplatz bekommen	84	81	<u>59</u>	81	86	<u>61</u>	<u>61</u>	86	86	<u>69</u>	80	<u>69</u>	77	<u>68</u>	84	80	78
Chancen für beruflichen Aufstieg	69	75	<u>57</u>	67	86	<u>62</u>	<u>56</u>	83	82	64	<u>55</u>	<u>55</u>	86	<u>52</u>	90	<u>32</u>	70
umfassende Allgemeinbildung aneignen	79	69	77	69	<u>66</u>	84	<u>60</u>	<u>65</u>	<u>61</u>	74	70	<u>67</u>	81	80	79	73	73
Leistungsvermögen voll ausschöpfen	65	69	75	66	68	65	72	66	73	75	<u>60</u>	<u>62</u>	70	<u>62</u>	73	<u>54</u>	68
intensiv um Familie kümmern	54	59	<u>51</u>	57	61	<u>51</u>	<u>48</u>	65	59	<u>53</u>	65	55	<u>49</u>	58	55	73	58
bestimmten Berufswunsch verwirklichen	66	68	58	66	58	<u>51</u>	79	56	59	81	58	56	59	65	<u>52</u>	64	60
Leben genießen, viel Freizeit haben	58	56	58	<u>52</u>	55	60	55	60	63	<u>44</u>	60	56	<u>50</u>	<u>51</u>	57	59	57
hohes Einkommen erzielen	52	57	<u>36</u>	<u>48</u>	69	<u>35</u>	<u>35</u>	67	67	<u>36</u>	<u>34</u>	<u>39</u>	66	<u>29</u>	75	<u>31</u>	53
im Beruf Überdurchschnittliches leisten	61	58	62	56	62	<u>53</u>	67	59	63	67	<u>42</u>	<u>53</u>	66	<u>43</u>	65	<u>38</u>	58
leitende Funktion einnehmen	55	56	<u>37</u>	44	55	<u>34</u>	<u>31</u>	54	52	<u>43</u>	<u>34</u>	<u>33</u>	62	<u>34</u>	72	<u>20</u>	48
hohes berufliches Prestige erwerben	39	46	38	38	48	<u>34</u>	<u>34</u>	40	47	43	<u>22</u>	<u>29</u>	60	<u>23</u>	56	<u>22</u>	41
auf alle Fälle Karriere machen	29	37	<u>21</u>	29	34	<u>24</u>	29	<u>27</u>	37	30	<u>17</u>	<u>20</u>	49	<u>17</u>	50	<u>8</u>	32

1 Anteile der Studienberechtigten, die die jeweiligen Ziele "stark" oder "sehr stark" verfolgen (Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr stark“ bis 5 = „überhaupt nicht“)..

- grau hinterlegte Werte: mindestens 5 Prozentpunkte über dem Durchschnittswert

- unterstrichene Werte: mindestens 5 Prozentpunkte unter dem Durchschnittswert

Quelle: HIS (1)

2.3.8 Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach gewählter Studienrichtung - Studienberechtigte 1999

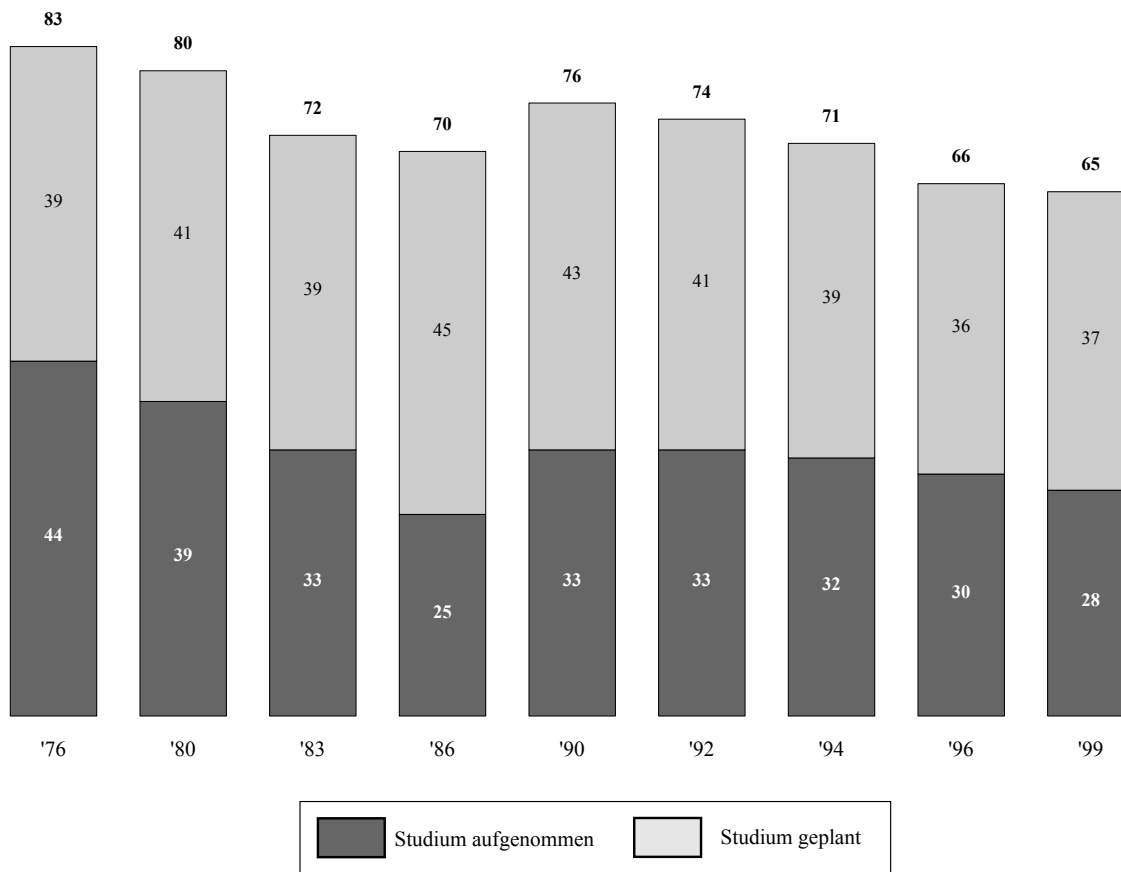
Die tabellarische Darstellung bezieht sich nur auf die Studienberechtigten, die einen Hochschulabschluss erwerben wollen. Ausgewiesen sind die nach der gewählten Studienrichtung differenzierten Anteile derjenigen, die die einzelnen Berufs- und Lebensziele stark oder sehr stark verfolgen. Zusätzlich sind zur besseren Orientierung die erheblich über- bzw. unterdurchschnittlichen Anteilswerte gekennzeichnet.

Die Nachdrücklichkeit, mit der die Realisierung der einzelnen Berufs- und Lebensziele angestrebt wird, streut unterschiedlich stark über die gewählten Studienrichtungen. Auf der einen Seite gibt es Ziele, die über das Spektrum der Studienrichtungen hinweg mit vergleichsweise ähnlicher Intensität verfolgt werden. Hierzu zählen der Erwerb fundierter beruflicher Kompetenzen, die Ausübung selbstverantwortlicher Tätigkeiten, die Entfaltung der Persönlichkeit, die volle Ausschöpfung des eigenen Leistungsvermögens und die Verfügung über genügend Freizeit. Dem stehen die direkt berufs- und statusbezogenen Ziele - insbesondere Chancen für den beruflichen Aufstieg, möglichst hohes Einkommen erzielen und leitende Funktionen einnehmen - mit einer fachbezogen geradezu polarisierenden Wirkung gegenüber.

Aus der Perspektive der gewählten Studienrichtungen lässt die Darstellung umgekehrt fachrichtungsspezifisch erheblich unterschiedliche Zielprofile bzw. Schwerpunkte der nachdrücklichen Zielverfolgung erkennen. In Medizin etwa konzentrieren sich Personen, die häufiger als in allen anderen Studienrichtungen fundierte berufliche Kenntnisse erwerben, selbstverantwortliche Tätigkeiten ausüben, ihr Leistungsvermögen voll ausschöpfen, ihren Berufswunsch verwirklichen und im Beruf Überdurchschnittliches leisten wollen. Dagegen orientieren sich die Studienberechtigten, die sich für Rechtswissenschaft oder Wirtschaftswissenschaften entschieden haben, in durchweg deutlich überdurchschnittlichem Maße an status- und berufsbezogenen Zielen, insbesondere an Aufstiegschancen, hohem Einkommen, Leitungsfunktionen und Karrieremachen. Bei den angehenden Wirtschaftswissenschaftlern kommt noch eine überproportional starke Orientierung an einem sicheren Arbeitsplatz hinzu, die auch bei den Studienberechtigten festzustellen ist, die sich für Elektrotechnik bzw. Maschinenbau entschieden haben. Studienberechtigte mit Wahl eines Faches aus dem Bereich der Kultur- und Sprachwissenschaften zeichnen sich demgegenüber allein durch die überdurchschnittliche Häufigkeit aus, mit der die Aneignung einer umfassenden Allgemeinbildung „stark“ angestrebt wird; in der Studienrichtung Biologie/Chemie/Pharmazie wird mit besonderem Nachdruck die Verwirklichung des langgehegten Berufswunsches und in Pädagogik/Sport bzw. den Lehramtsstudiengängen das intensive Kümern um Familie und Partnerschaft angestrebt.

2.3.9

Brutto-Studierquote der Studienberechtigten¹ 1976 - 1999²



¹ Anteil der Studienberechtigten an einem Schulentlassjahrgang, die ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife ein Studium bereits aufgenommen haben oder demnächst noch aufnehmen wollen. Nicht einbezogen in die Brutto-Studienquote sind die Studienberechtigten, die eine Verwaltungsfachhochschule, eine Hochschule der Bundeswehr oder eine Berufsakademie besuchen (wollen).

² bis 1986 nur alte Länder

Quelle: HIS (1)

Länderspezifische Ergebnisse

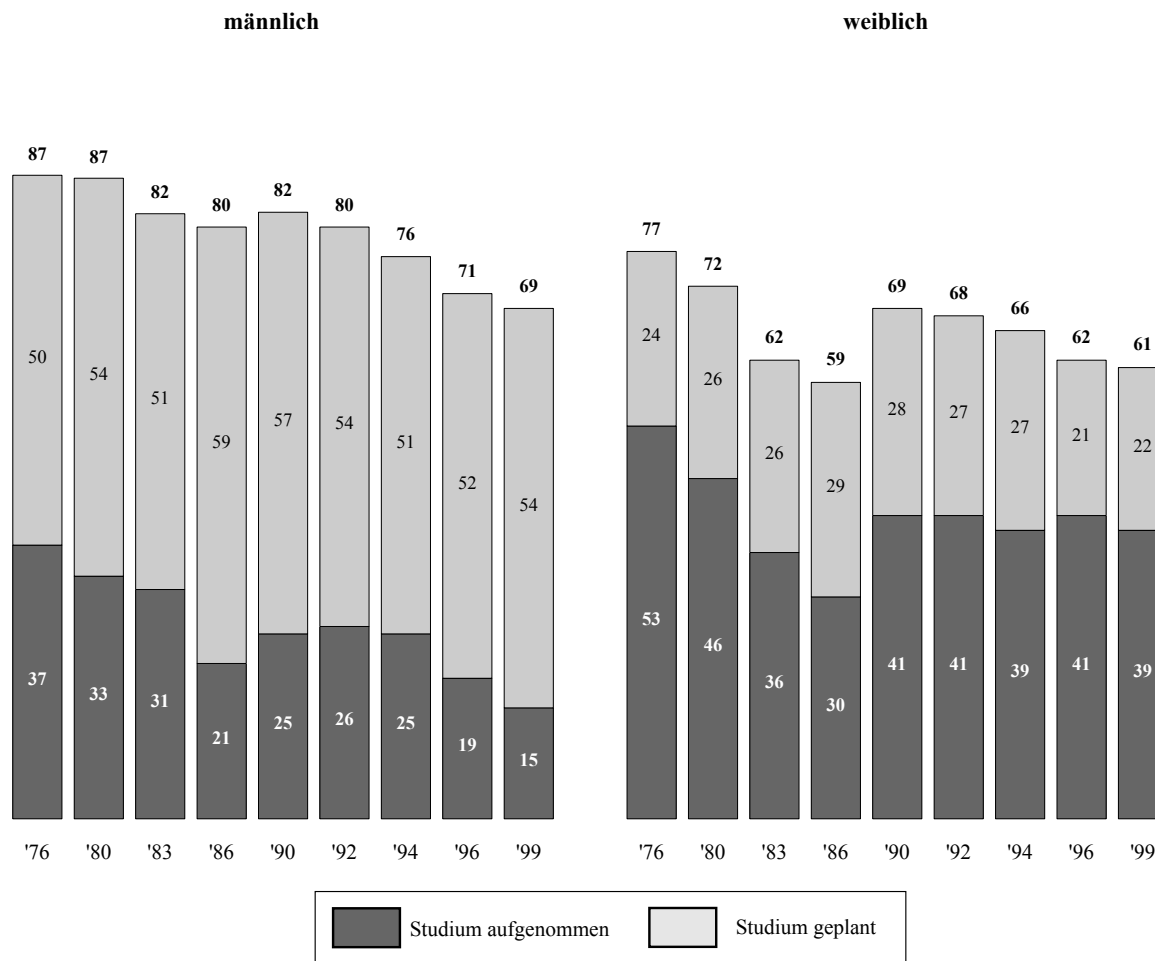
2.3.9 Brutto-Studierquote der Studienberechtigten 1976 - 1999

Die Brutto-Studierquote ist der Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufnehmen, unabhängig vom erfolgreichen Abschluss dieses Studiums. Sie wird ermittelt durch die Addition des Anteils derjenigen, die bis zum jeweiligen Befragungszeitpunkt (hier: ein halbes Jahr nach Schulabgang) bereits ein Studium aufgenommen haben und derjenigen, die noch Studienabsichten bekunden. Die Studierquote dient als Indikator für den Gesamtumfang der Studienaufnahme bzw. der Studierneigung eines Jahrgangs von Schulabsolventen mit Hochschulreife. Die von HIS bisher durchgeführten Längsschnitbefragungen von Studienberechtigten haben gezeigt, dass die ein halbes Jahr nach Schulabgang ermittelte Studierquote ein guter Frühindikator für den „endgültigen“ Umfang der Studienaufnahme eines Studienberechtigtenjahrgangs ist, da sich diese Quote in den Folgebefragungen nur noch wenig, maximal um 1 bis 2 Prozentpunkte, ändert.

Die grafische Darstellung zeigt für den Beobachtungszeitraum einen wellenförmigen Verlauf der Studierquoten. Nach kontinuierlichem Rückgang bis in die zweite Hälfte der 80er Jahre (nur alte Länder) stieg die Brutto-Studierquote danach wieder deutlich an, ohne jedoch das Niveau der zweiten Hälfte der 70er Jahre wieder zu erreichen. In den 90er Jahren ging die Studierquote dann bis zum Jahrgang 1999 von 76% auf 65% zurück – der niedrigste Anteilswert seit Beginn der HIS-Untersuchungsreihe über die Ausbildungsverläufe von Studienberechtigten. Allerdings ist die zunächst beschleunigt rückläufige Entwicklung seit dem Jahrgang 96 gestoppt. Wesentlich auch wegen der wieder verbesserten Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen und der verbesserten Bedingungen der staatlichen Studienfinanzierung (BAföG-Reform) ist davon auszugehen, dass damit die „Talsohle“ der Studierquotenentwicklung erreicht wurde und seither ein Wiederanstieg eingetreten ist.

Während der Rückgang der Übergangsquote an die Hochschulen in den 80er Jahren ausschließlich zulasten des Anteils der Studierwilligen ging, die zum frühest möglichen Zeitpunkt (zum auf den Schulabgang folgenden Wintersemester) ihr Studium aufgenommen haben, war es in der ersten Hälfte der 90er Jahre genau umgekehrt. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre stabilisierte sich dagegen wiederum der Anteil derjenigen mit noch geplantem Studienbeginn, während nun der Anteil der „Schnellstarter“ zurückging. Der Rückgang der Studienberechtigten mit späterem Studienbeginn zwischen 1990 und 1999 entspricht im Umfang genau dem Rückgang derjenigen, die sich für eine doppelte Qualifizierung (Studium im Anschluss an eine Berufsausbildung) entschieden haben.

2.3.10 Brutto-Studierquote der Studienberechtigten¹ 1976 - 1999² nach Geschlechtszugehörigkeit



¹ Anteil der Studienberechtigten an einem Schulentlassjahrgang, die ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife ein Studium bereits aufgenommen haben oder demnächst noch aufnehmen wollen. Nicht einbezogen in die Brutto-Studienquote sind die Studienberechtigten, die eine Verwaltungsfachhochschule, eine Hochschule der Bundeswehr oder eine Berufsakademie besuchen (wollen).

² bis 1986 nur alte Länder

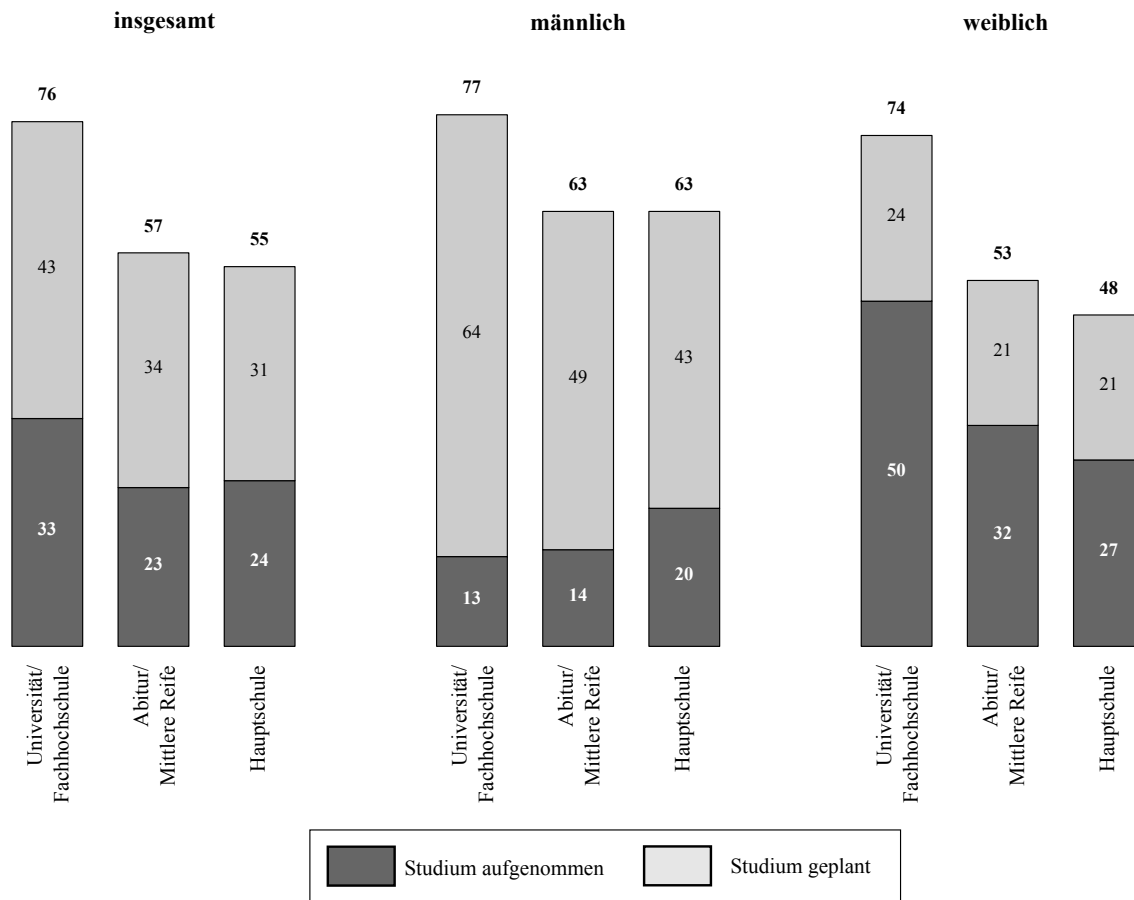
Quelle: HIS (1)

2.3.10 Brutto-Studierquote der Studienberechtigten 1976 - 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit

Im gesamten Beobachtungszeitraum realisieren männliche Studienberechtigte ihre erworbene Studienoption in einem höheren Maße als die weiblichen. Dabei schwankt der geschlechtsspezifische Abstand der Brutto-Studierquoten allerdings stark zwischen maximal 21 (1986) und minimal 8 Prozentpunkten (1999), wobei die 90er Jahre durch eine sukzessiv abnehmende Divergenz der Studierneigung zwischen den Geschlechtern gekennzeichnet sind. Diese Entwicklung hängt mit der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Veränderungsdynamik der Studierquoten zusammen. Wie die grafische Darstellung zeigt, gehen die Studierquoten zwischen den Jahrgängen 1976 und 1999 zwar sowohl bei männlichen wie auch bei weiblichen Studienberechtigten trendmäßig erheblich zurück; in der genaueren Betrachtung zeigen sich jedoch deutliche Differenzen: Während die Übergangsquote an die Hochschulen bei den Männern von einem sehr hohen Niveau (1976) bis zu ihrem ersten Tiefpunkt (1986) nur vergleichsweise wenig um 7 Prozentpunkte zurückging (von 87% auf 80%), waren es bei den Frauen im gleichen Zeitraum 18 Prozentpunkte (von 77% auf 59%). Danach stieg die Studierquote bei den Männern nur leicht wieder an (82%), um in den 90er Jahren kontinuierlich auf den zuletzt „historischen“ Tiefstand von nur noch 69% zurückzugehen. Dagegen stieg die Studierquote der Frauen nach dem Tiefpunkt 1986 wieder erheblich an (von 59% auf 69% beim Jahrgang 1990) und ging in der Folgezeit weniger ausgeprägt als bei den Männern auf zuletzt noch 61% zurück.

Frauen realisieren ihre Studienpläne durchgängig erheblich häufiger als Männer bereits im auf den Schulabgang folgenden Wintersemester. Der wesentliche Grund liegt in dem von einem großen (aber sich verändernden) Teil der Männer - in der Regel vor der Studienaufnahme - abzuleistenden Wehr- oder Zivildienst. Wegen der in der zweiten Hälfte der 90er Jahre sehr hohen „Ziehungsquote“ war der geschlechtsspezifische Abstand des frühen Studienbeginns noch nie so groß wie bei den beiden zuletzt befragten Jahrgängen. Bei den Frauen ging in den 70er und 80er Jahren der Anteil derjenigen mit zeitlich direkter Studienaufnahme parallel zur sinkenden Studierquote deutlich zurück, während der derjenigen mit späterer Studienaufnahme relativ konstant blieb. Anders in den 90er Jahren: Die Anteile der weiblichen Studienberechtigten mit frühzeitigem Studienbeginn blieben durchgängig faktisch konstant. Weitgehend stabil blieb bis zum Jahrgang 94 auch die Gruppe mit späterer Studienaufnahme; erst danach geht dieser Anteil - auch als Folge der sinkenden Wahl einer doppelten Qualifizierung mit ihren zwangsläufig verzögernden Effekten auf den Studienbeginn – recht deutlich zurück. Bei den Männern sank dagegen die Quote der direkten Studienaufnahme seit Mitte der 90er Jahre erheblich, während der Anteil derjenigen mit späterer Studienaufnahme weitgehend konstant blieb.

2.3.11 Brutto-Studierquote¹ nach Bildungsherkunft² und Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1999



¹ Anteil der Studienberechtigten an einem Schulentlassjahrgang, die ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife ein Studium bereits aufgenommen haben oder demnächst noch aufnehmen wollen. Nicht einbezogen in die Brutto-Studienquote sind die Studienberechtigten, die eine Verwaltungsfachhochschule, eine Hochschule der Bundeswehr oder eine Berufsakademie besuchen (wollen).

² höchster Bildungsabschluß der Eltern

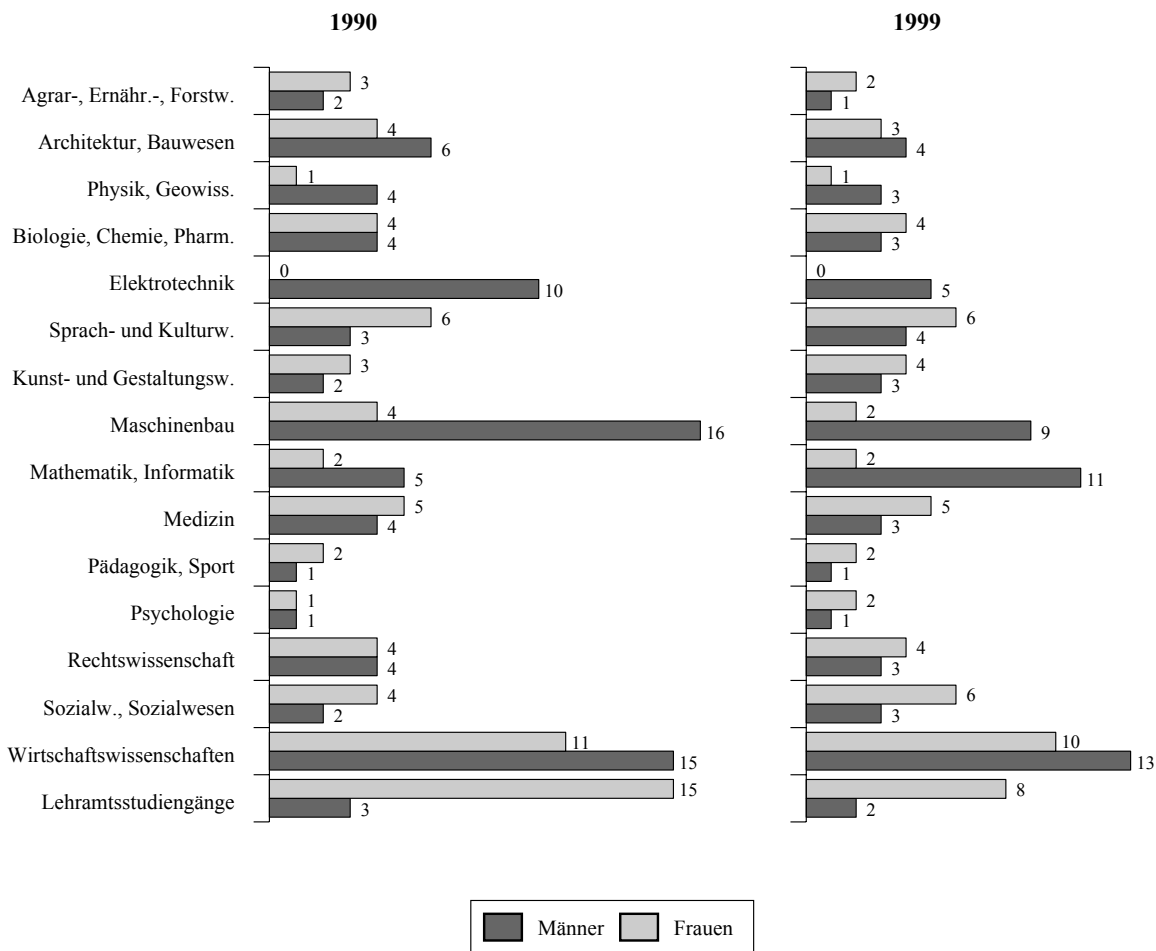
Quelle: HIS (1)

2.3.11 Brutto-Studierquote nach Bildungsherkunft und Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1999

Die Entscheidung, die erworbene Studienoption zu realisieren und ein Hochschulstudium aufzunehmen, wird in hohem Maße von der Bildungsherkunft der Studienberechtigten beeinflusst, wobei die entscheidende sozialelektive „Grenze“ zwischen akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern verläuft. Verfügt mindestens ein Elternteil über einen universitären oder Fachhochschulabschluss, liegt die Brutto-Studierquote der studienberechtigten Kinder um 11 Prozentpunkte über dem durchschnittlichen Wert von 65 % für alle Studienberechtigten. Haben die Eltern als höchsten Bildungsabschluss die Hochschulreife oder die mittlere Reife sinkt die Übergangsquote auf 57%; ist ein Hauptschulabschluss der höchste Bildungsabschluss sind es 55%. Eine zentrale Ursache für die hohe Übergangsquote von Kindern aus Akademikerfamilien sind die starken Bemühungen um Weitergabe des elterlichen Status an die nächste Generation. Dabei spielen wirtschaftliche und finanzielle Fragen eine bedeutende Rolle. Eltern mit akademischer Bildung haben häufiger gut bezahlte berufliche Stellungen und können deshalb ihre Kinder leichter während des Studiums unterstützen. Fragen der Studienfinanzierung haben für die Entscheidung pro und contra Studium deshalb für sie einen geringeren Einfluss. Ein Vergleich mit der Untersuchung der Studienberechtigten 1996 legt die Schlussfolgerung nahe, dass im Zusammenhang mit einer niedrigen Studierquote die herkunftsbezogene Selektivität des Hochschulzugangs zunimmt.

Der Zusammenhang zwischen familiärer Bildungsherkunft und Brutto-Studierquote wird modifiziert durch geschlechtsspezifische Einflüsse (s. auch Bild 2.3.10). Bei männlichen Studienberechtigten wird der Einfluss der Bildungsherkunft abgeschwächt, bei weiblichen dagegen verstärkt. Während die Studierquote von Männern aus Akademikerfamilien um 14 Prozentpunkte über der Quote derjenigen aus Nicht-Akademikerfamilien liegt (77% vs. 63%), steigt dieser Abstand bei Frauen auf 21 bzw. 26 Prozentpunkte (74% vs. 53% bzw. 48%). Damit ergibt sich insgesamt eine Spannweite von 29 Prozentpunkten zwischen der höchsten (= männliche Studienberechtigte aus Akademikerfamilien) und der niedrigsten Studierquote (= weibliche Studienberechtigte mit Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss). Im Vergleich mit den Studienberechtigten 96 zeigt sich bei den Männern eine tendenziell abnehmende, bei den Frauen dagegen deutlich ansteigende sozialspezifische Selektivität im Übergang zum Studium.

2.3.12 Studienberechtigte nach gewählter Studienrichtung und nach Geschlechtszugehörigkeit (in v. H. aller Studienberechtigten) - Studienberechtigte 1990 und 1999



Differenz zu 100% = "kein Studium aufgenommen oder geplant"

Quelle: HIS (1)

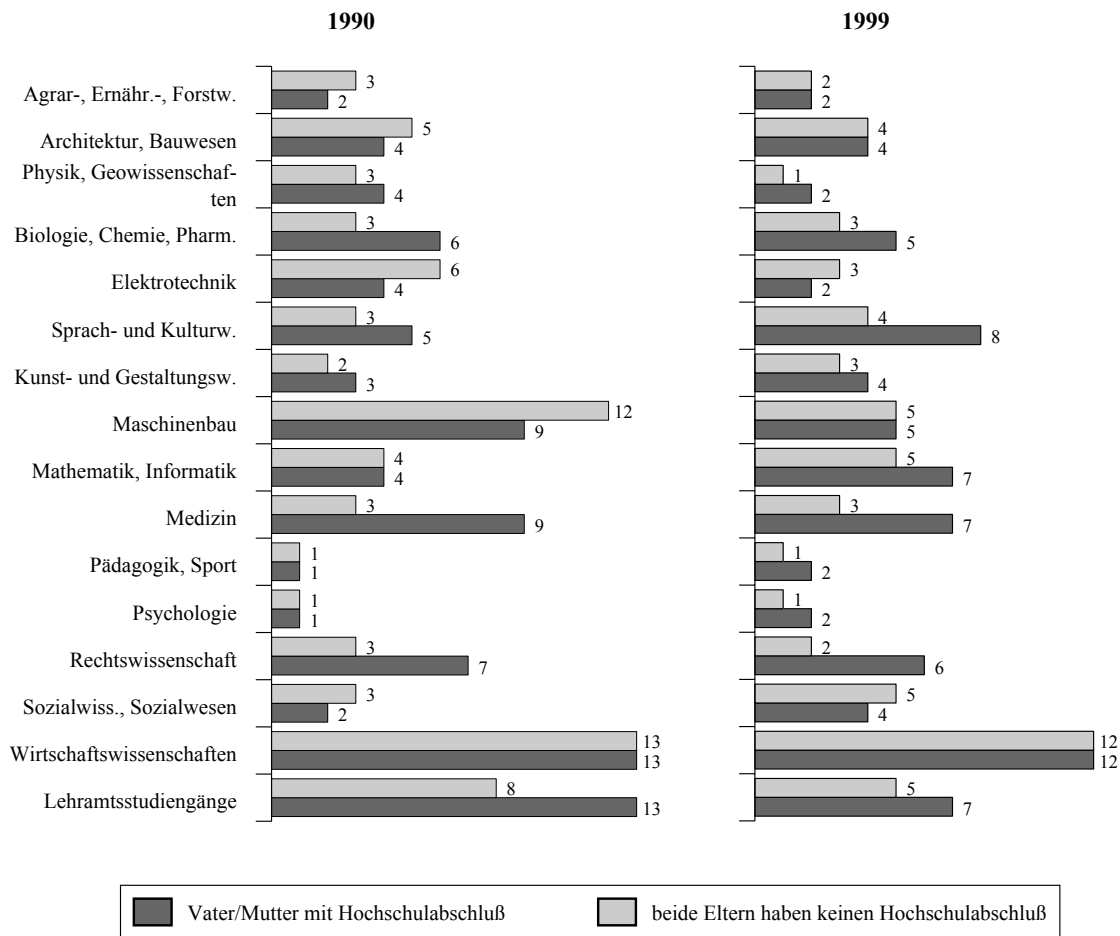
2.3.12 Studienberechtigte nach gewählter Studienrichtung und nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1990 und 1999

Die grafische Darstellung enthält die nach der Geschlechtszugehörigkeit differenzierten Häufigkeiten der von den Studienberechtigten der Jahrgänge 1990 und 1999 gewählten Studienrichtungen. Dabei erfolgt der Bezug auf *alle* Studienberechtigten des jeweiligen Jahrgangs und nicht nur auf diejenigen, die sich für ein Studium entschieden haben. Denn erst auf diese Weise können die fachlichen Präferenzen der Studienberechtigten eines Jahrgangs und deren Veränderungen im Zeitablauf adäquat ermittelt werden. Insgesamt, also unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, haben sich zwischen den beiden Jahrgängen deutliche Verschiebungen in den Wahlhäufigkeiten der Schwerpunktstudienrichtungen ergeben: Beim Jahrgang 90 entfielen auf die „Spitzengruppe“ Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau, Lehramtsstudiengänge und Elektrotechnik zusammen 39% der Wahlentscheidungen *aller* Studienberechtigten; beim Jahrgang 99 umfassten diese Studienrichtungen dagegen nur noch 23%. Der erhebliche Rückgang der Studierquote in den 90er Jahren (s. Bild 2.3.9) ist mit Ausnahme der weitgehend stabilen Präferenzen für die Wirtschaftswissenschaften hauptsächlich auf die gesunkene Wahlhäufigkeit dieser Studienrichtungen zurückzuführen. Ihre geringere Wahl wurde nur teilweise durch die vermehrte Entscheidung für andere Studienrichtungen (besonders Mathematik/Informatik) wieder kompensiert.

Von den hier unterschiedenen 16 Studienrichtungen ist die Hälfte gänzlich oder doch weitgehend „geschlechtsneutral“: Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, Architektur/Bauwesen, Biologie/Chemie/Pharmazie, Kunst- und Gestaltungswissenschaften, Medizin, Rechtswissenschaft, Pädagogik/Sport und Psychologie. Männliche Studienberechtigte haben sich zu beiden Zeitpunkten deutlich häufiger als Frauen für Geowissenschaften/Physik, Elektrotechnik, Maschinenbau, Mathematik/Informatik und Wirtschaftswissenschaften entschieden. Frauen dagegen wählen häufiger als Männer Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und – insbesondere – Lehramtsstudiengänge.

Im Jahrgangsvergleich zeigt sich bei Männern eine Verschiebung zulasten von Elektrotechnik und Maschinenbau (zusammen von 26% auf 14%) und zugunsten von Mathematik/Informatik (von 5% auf 11%). Auffällig ist bei Frauen besonders die faktische Halbierung des Wahlanteils für Lehramtsstudiengänge (von 15% auf 8%), obwohl sich die Perspektiven auf diesem akademischen Teilarbeitsmarkt in der zweiten Hälfte der 90er Jahre wieder deutlich verbesserten. Auch an dem durch die wachsende Arbeitskräftenachfrage im gleichen Zeitraum ausgelösten „Boom“ des Informatikstudiums haben die jungen Frauen keinen Anteil. Generell ist zu beobachten, dass das ohnehin geringe Interesse der weiblichen Studienberechtigten an den technik- und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen in den 90er Jahren trotz aller öffentlichen Ermunterungen und Förderungen eher weiter ab- als zugenommen hat.

2.3.13 Studienberechtigte nach gewählter Studienrichtung und nach Bildungsherkunft¹ (in v. H. aller Studienberechtigten) - Studienberechtigte 1990 und 1999



¹ Vater und/oder Mutter hat/haben einen Hochschulabschluß bzw. beide haben keinen Hochschulabschluß
Differenz zu 100% = "kein Studium aufgenommen oder geplant"

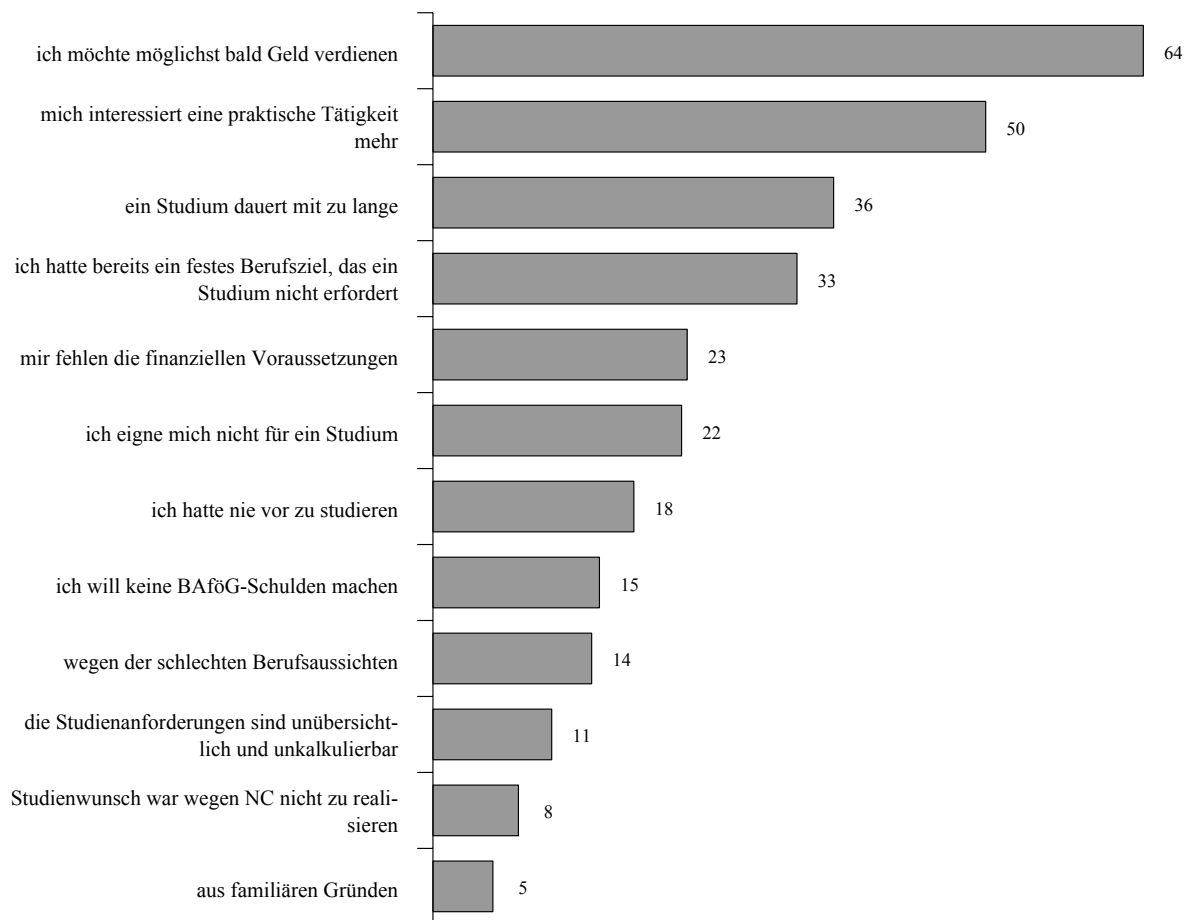
Quelle: HIS (1)

2.3.13 Studienberechtigte nach gewählter Studienrichtung und nach Bildungsherkunft - Studienberechtigte 1990 und 1999

Wie dargelegt (s. Bild 2.3.11), wird die grundsätzliche Entscheidung pro und contra Hochschulstudium in hohem Maße von der Bildungsherkunft der Studienberechtigten beeinflusst, wobei die entscheidende „Grenze“ zwischen akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern verläuft. Verfügt mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss hat dies aber auch Auswirkungen auf die von ihren Kindern gewählten Studienrichtungen. Wie die grafische Darstellung für den Jahrgang 1990 zeigt, wählten Studienberechtigte aus Akademikerfamilien deutlich häufiger als die aus Nicht-Akademikerfamilien die Studienrichtungen Biologie/Chemie/Pharmazie, Medizin, Rechtswissenschaft, Lehramtsstudiengänge und - weniger ausgeprägt - auch Sprach- und Kulturwissenschaften; das umgekehrte gilt für Maschinenbau und - weniger ausgeprägt - für Elektrotechnik. Alle anderen Studienrichtungen waren weitgehend „herkunftsneutral“; von den häufig gewählten Studienrichtungen sind dies Architektur/Bauwesen, Mathematik/Informatik und insbesondere Wirtschaftswissenschaften.

Wie die Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der Studienberechtigten 1999 zeigt, haben sich mit Ausnahme der Rechtswissenschaft und der Sprach- und Kulturwissenschaften die herkunftsspezifischen Unterschiede in allen anderen genannten Studienrichtungen seitdem abgeschwächt. Zurückzuführen ist dies auf die herkunftsspezifisch *unterschiedlichen* Rückgänge in der Wahlhäufigkeit dieser Studienrichtungen. So ergibt sich die Konvergenz in Biologie/Chemie/Pharmazie und Medizin aus dem alleinigen Rückgang der Wahlanteile der Studienberechtigten aus Akademikerfamilien, während die bei beiden Herkunftsgruppen zu beobachtende Rückläufigkeit der Lehramtsstudiengängen bei den Studienberechtigten mit Akademikereltern deutlich stärker ist als bei denen aus nicht-akademischen Elternhäusern. Umgekehrt ging der Wahlanteil in Maschinenbau bei den Studienberechtigten aus Nicht-Akademikerfamilien relativ stärker als bei denen aus Akademikerfamilien zurück, so dass die Unterschiede nach Bildungsherkunft nun gänzlich „eingeebnet“ sind. In der Tendenz gilt dies auch für Elektrotechnik. Dem stehen größer gewordene, hauptsächlich durch die relativ häufigere Wahl von Studienberechtigten aus Akademikerfamilien bedingte Herkunftsunterschiede in Sprach- und Kulturwissenschaften und Mathematik/Informatik gegenüber. Von den schwerpunktmäßig gewählten Studienrichtungen sind nur Architektur/Bauwesen und Wirtschaftswissenschaften sowohl hinsichtlich der „Herkunftsneutralität“ als auch der Wahlhäufigkeit im Jahrgangsvergleich faktisch stabil. Hier hatten weder die generelle, aber herkunftsbezogen asymmetrische Rückläufigkeit der Studierquoten noch die generell veränderten fachlichen Prioritäten (stärkere Hinwendung zu den Geistes-, Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften) nennenswerte Auswirkungen.

2.3.14 Gründe für die Nichtaufnahme eines Studiums - Studienberechtigte 1999 (in %)



Quelle: HIS (1)

2.3.14 Gründe für die Nichtaufnahme eines Studiums – Studienberechtigte 1999

Die Studienberechtigten 1999, die die erworbene Studienoption *nicht* einlösen und statt dessen eine andere Ausbildung absolvieren, begründen ihre Ausbildungsentscheidung vornehmlich mit Argumenten, die für diese Form der beruflichen Qualifizierung sprechen, deutlich seltener verweisen sie dagegen auf (restriktive) Bedingungen, die sie an der Aufnahme eines Studiums hindern.

Der mit Abstand am häufigsten genannte Grund, warum Studienberechtigten kein Studium sondern eine berufliche Ausbildung absolvieren wollen, ist das Ziel, möglichst bald eigenes Geld zu verdienen. Etwa zwei Drittel aller Nicht-Studierenden nannten dies Argument für ihre Ausbildungsentscheidung. Etwa jeder Zweite hat die nichtakademische Ausbildung gewählt, weil ihn die praktische Tätigkeit mehr interessiert als ein (theoretisches) Studium. Und jeder Dritte hatte bereits ein festes Berufsziel vor Augen, dass ein Studium nicht erfordert.

Bei den „Hinderungsgründen“ wird vor allem darauf verwiesen, dass ein Studium zu lange dauert (36%). Immerhin jeder Vierte erklärte, ihm würden die finanziellen Voraussetzungen fehlen. Die schlechten Berufsaussichten in der interessierenden Fachrichtung (14%), die unübersichtlichen und unkalkulierbaren Studienanforderungen (11%) und Zulassungsbeschränkungen (8%) spielen dagegen nur eine untergeordnete Rolle bei der Ausbildungsentscheidung.

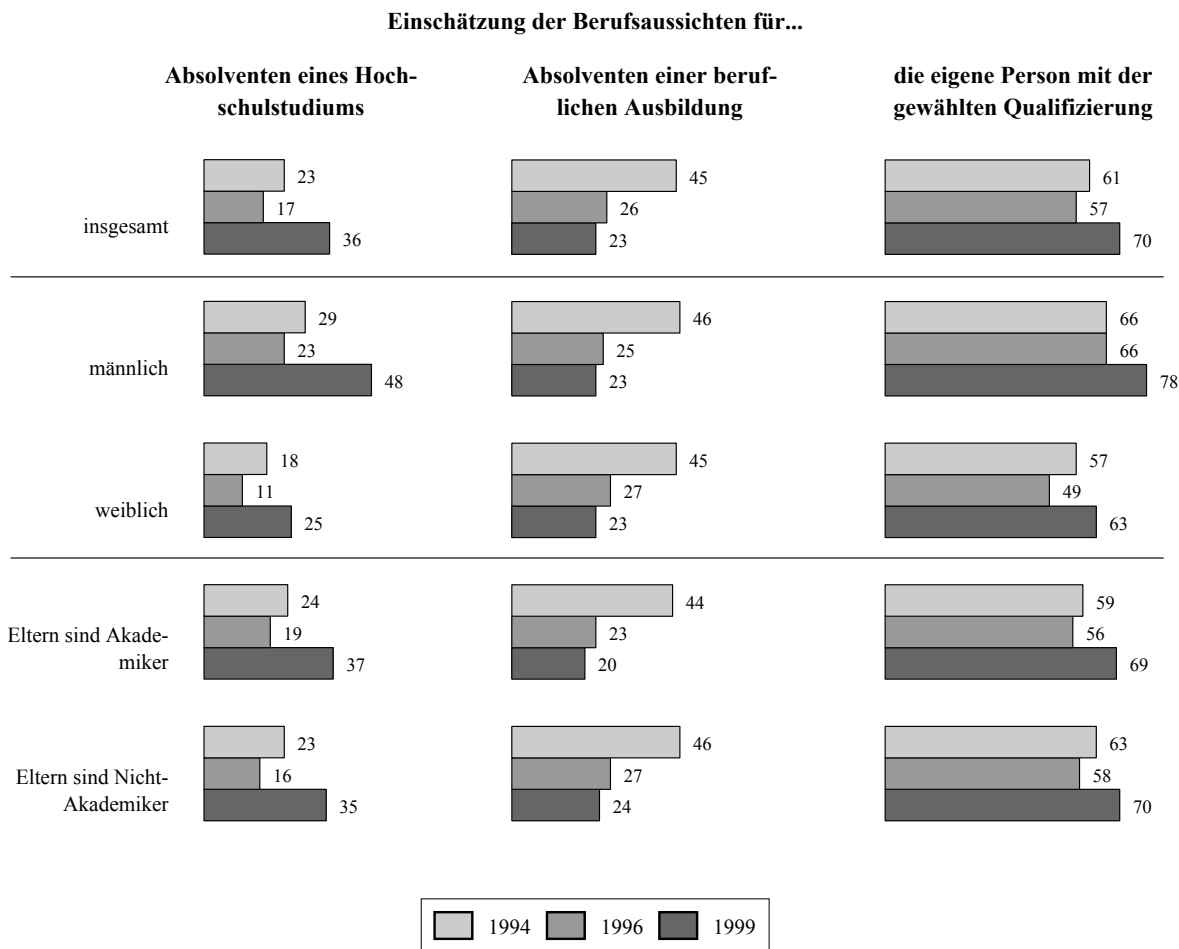
Hinzuweisen ist nicht zuletzt aber auch darauf, dass jeweils etwa ein Fünftel der Ansicht war, für ein Studium nicht geeignet zu sein bzw. es habe nie die Absicht bestanden zu studieren. Umgerechnet auf *alle* Studienberechtigten 1999 sind dies ca. 7%, die sich selber von vornherein die Studienbefähigung absprechen. Und rd. 6% haben die Hochschulreife in der festen Absicht erworben, danach nicht zu studieren. M.a.W.: Insgesamt 13% der Studienberechtigten 1999 wollten ohnehin nicht studieren oder fühlten sich von vornherein nicht für ein Studium qualifiziert.

Auf der anderen Seite muss allerdings auch festgehalten werden, dass - wiederum bezogen auf *alle* Studienberechtigten 99 - 8% angaben, aufgrund fehlender finanzieller Voraussetzungen kein Studium aufnehmen zu wollen bzw. zu können. Weitere 5% erklärten, wegen der schlechten Berufsaussichten in der erwogenen Fachrichtung von einer Studienaufnahme abgesehen zu haben. Somit fühlten sich etwa 13% der Studienberechtigten 99 laut eigenen Angaben durch „äußere Bedingungen“ an einer Studienaufnahme gehindert.

2.4 Einschätzungen der Arbeitsmarkt- und Berufsaussichten

2.4.1

Einschätzungen der Berufsaussichten (in %)¹ nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Bildungsherkunft² - Studienberechtigte 1994, 1996 und 1999



1 Anteile derjenigen, die die Berufsaussichten "gut" oder "sehr gut" einschätzen (Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht und 6 = weiß nicht).

2 Vater und/oder Mutter hat/haben einen Hochschulabschluß bzw. beide haben keinen Hochschulabschluß

Quelle: HIS (1)

2.4.1 **Einschätzungen der Berufsaussichten nach Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsherkunft - Studienberechtigte 1994, 1996 und 1999**

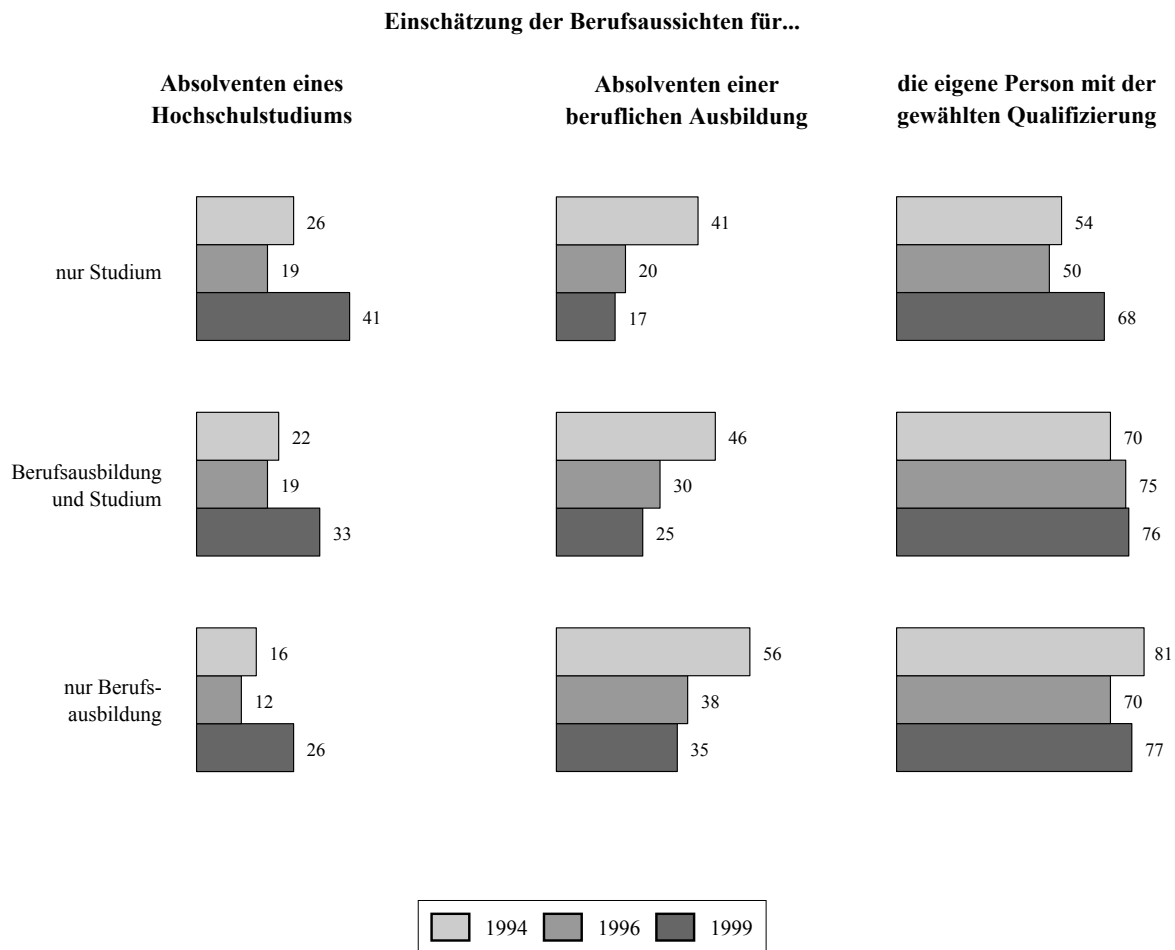
In den jeweils etwa ein halbes Jahr nach Schulabgang durchgeführten Untersuchungen wurden die Studienberechtigten danach gefragt, wie sie *allgemein*, also unabhängig von der gewählten „eigenen“ Art der Qualifizierung, die Berufsaussichten für Absolventen eines Studiums bzw. einer beruflichen Ausbildung (ohne Studium) *und* wie sie die *persönlichen* Berufsaussichten auf Basis des gewählten Studiums bzw. der Ausbildung einschätzen. Für die grafische Darstellung wurden die jeweiligen Anteile für „gut“ bzw. „sehr gut“ zusammengefasst und nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Bildungsherkunft (= Herkunft aus akademischem bzw. nicht-akademischem Elternhaus) differenziert.

Die präsentierten Daten bestätigen für die Studienberechtigten aller drei untersuchten Jahrgänge den auch aus anderen Zusammenhängen bekannten Befund, dass die Einschätzungen der Chancen für die eigene Person erheblich besser ausfallen als für die Allgemeinheit. Im Jahrgangsvergleich ist zudem insgesamt ein deutlicher Anstieg der persönlichen „Optimisten“ auf nunmehr 70% zu beobachten. Hinsichtlich der *allgemeinen* Aussichten fällt auf, dass die Beurteilungen für Absolventen einer Berufsausbildung bei den Jahrgängen 94 und 96 (kontrafaktisch) erheblich besser ausfielen als für Studienabsolventen. Danach kehren sich die Relationen jedoch um. Die allgemeinen Chancen für Akademiker werden jetzt deutlich besser eingeschätzt, während die Beurteilungen für Personen mit Berufsausbildung sich (weiter) verschlechtern. Diese Entwicklung der Zukunftseinschätzungen steht im Kontrast zu der anhaltend niedrigen Studierquote bzw. zu der anhaltend hohen Berufsausbildungsquote. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich die Einschätzungen der *persönlichen* Chancen zunehmend von der Beurteilung der *allgemeinen* Berufsaussichten entfernen (s. auch Bild 2.4.2).

In der Differenzierung nach der Geschlechtszugehörigkeit wird sichtbar, dass männliche Studienberechtigte ihre persönlichen Zukunftschancen durchgängig erheblich optimistischer einschätzen als weibliche. Dies gilt auch für die Beurteilung der allgemeinen Berufsaussichten von Absolventen eines Studiums, nicht jedoch von denen eines beruflichen Ausbildungswegs. Hier sind die (pessimistischer werdenden) Einschätzungen zu allen drei Zeitpunkten bei beiden Geschlechtern faktisch identisch. Kaum Abweichungen zwischen den Zukunftseinschätzungen gibt es auch zwischen den nach ihrer Bildungsherkunft differenzierten Studienberechtigten. Anders als vielleicht zu erwarten, gilt dies sogar auch hinsichtlich der Beurteilung der persönlichen beruflichen Chancen.

2.4.2

Einschätzungen der Berufsaussichten nach Art der nachschulischen Qualifizierung (in %)¹ - Studienberechtigte 1994, 1996 und 1999



¹ Anteile derjenigen, die die Berufsaussichten "gut" oder "sehr gut" einschätzen (Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht und 6 = weiß nicht).

Quelle: HIS (1)

2.4.2 Einschätzungen der Berufsaussichten nach Art der nachschulischen Qualifizierung - Studienberechtigte 1994, 1996 und 1999

Die im Zusammenhang mit Bild 2.4.1 gemachte Aussage, dass die Einschätzungen der persönlichen erheblich optimistischer ausfallen als die allgemeinen Berufsaussichten, wird in der Differenzierung der Studienberechtigten nach der gewählten Art der nachschulischen Qualifizierung noch deutlicher, da jetzt die Einschätzungen der Chancen auf Basis der „eigenen“ Qualifizierung und die allgemeinen Beurteilungen der korrespondierenden Teilarbeitsmärkte direkt aufeinander bezogen werden.

Studienberechtigte, die sich für die Qualifizierungsart „nur Studium“ entschieden haben, beurteilen ihre persönlichen Zukunftschancen zwar mehrheitlich positiv, aber sie sind deutlich weniger optimistisch als die beiden anderen Gruppen „nur Berufsausbildung“ und „Berufsausbildung plus Studium“. Allerdings stieg der Anteil der persönlichen „Optimisten“ im Jahrgangvergleich zuletzt erheblich an. Vergleichsweise skeptisch sind sie zunächst aber auch hinsichtlich der allgemeinen Aussichten für Studienabsolventen, also für den „eigenen“ Arbeitsmarkt, der beim Jahrgang 1994 (kontrafaktisch) sogar erheblich ungünstiger beurteilt wurde als der für Personen mit beruflicher Ausbildung. Beim zuletzt befragten Jahrgang 1999 kehren sich die Relationen jedoch um. Insgesamt korrespondieren also bei den Studienberechtigten mit ausschließlichem Studium als Qualifizierungsziel die Veränderungen der persönlichen und der allgemeinen Chanceneinschätzungen für Hochschulabsolventen.

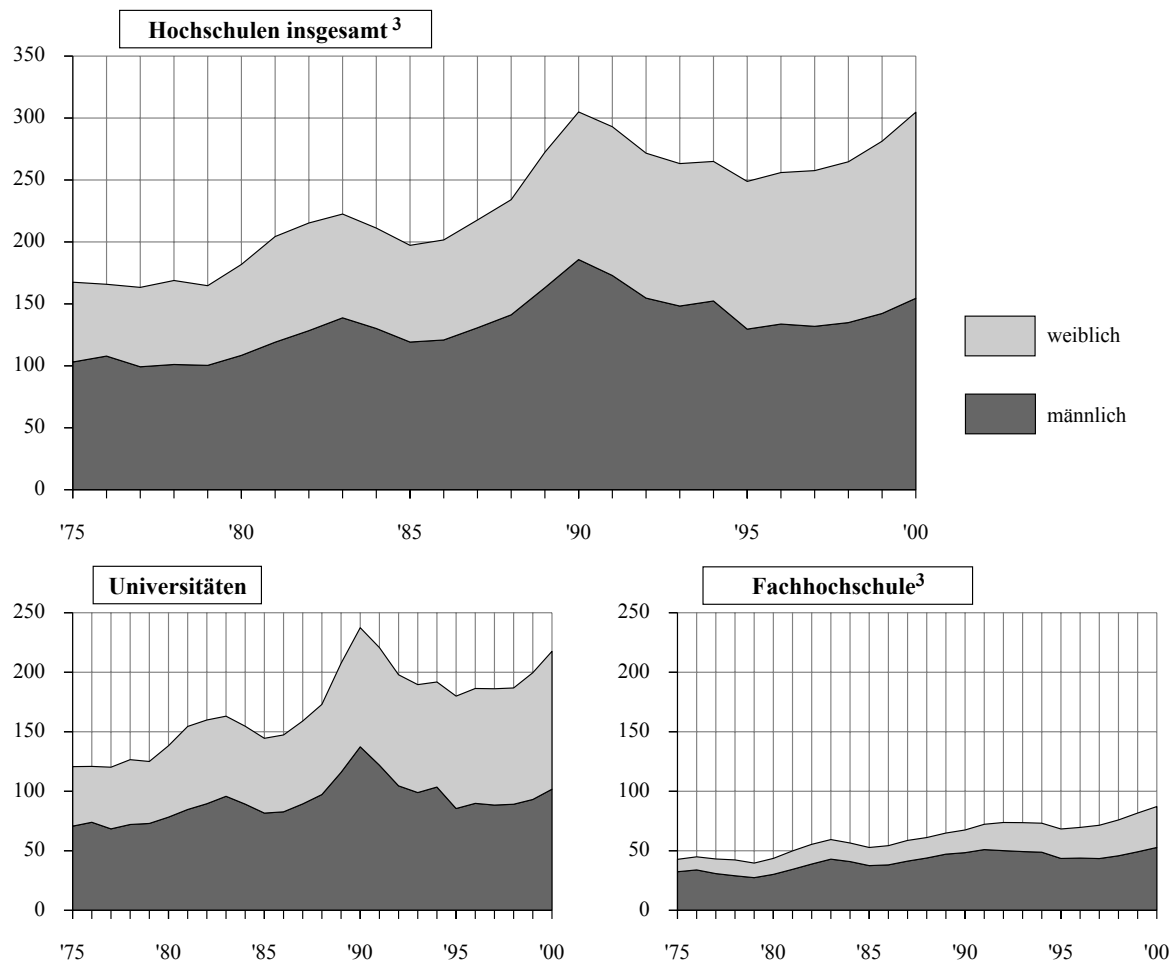
Gänzlich anders verläuft die Entwicklung bei den Studienberechtigten mit Entscheidung für eine ausschließliche Berufsausbildung. Bei einer ganz überwiegend optimistischen, wenn auch auf hohem Niveau schwankenden Beurteilung der persönlichen Berufsaussichten, nehmen die (deutlich niedrigeren) positiven Einschätzungen für die allgemeine Entwicklung auf dem „eigenen“ Teilarbeitsmarkt im Jahrgangvergleich kontinuierlich ab, während die für Studienabsolventen per saldo steigen. Hier liegt also eine zunehmende Divergenz zwischen den persönlichen und den allgemeinen Beurteilungen vor.

Eine „mittlere“ Position nehmen die Studienberechtigten mit doppeltem Qualifizierungsziel ein. Bei sehr hohen und weitgehend stabilen Anteilen mit optimistischer Einschätzung der persönlichen Chancen, werden die allgemeinen Berufsperspektiven für Absolventen einer beruflichen Ausbildung immer weniger günstig (und durchweg ungünstiger als von den Studienberechtigten mit dem Qualifizierungsweg ausschließliche Berufsausbildung) und die für Studienabsolventen in der Tendenz optimistischer (aber durchweg weniger günstig als durch die Studienberechtigten mit ausschließlichem Studium) eingeschätzt. Offensichtlich ergeben sich für die „Doppelqualifizierer“ die überaus günstig eingeschätzten persönlichen Berufsaussichten erst aus der Kombination beider Qualifikationen. Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass zwischen der allgemeinen Bewertung der Berufsaussichten auf beiden Teilarbeitsmärkten und deren Veränderung im Jahrgangvergleich einerseits und den konkreten Ausbildungsentscheidungen der Studienberechtigten andererseits nur ein lockerer Zusammenhang besteht.

3 Situation zu Studienbeginn

3.1 Quantitative Entwicklung der Studienanfänger und Bildungsbeteiligungsquoten

3.1.1 Studienanfänger¹ nach Geschlechtszugehörigkeit und Art der Hochschule 1975 - 2000² (in Tsd.)



1 Deutsche und ausländische Studienanfänger im 1. Hochschulsemester

2 Sommer- und folgendes Wintersemester, ab 1990 einschließlich neue Länder

3 ab 1981 ohne Verwaltungsfachhochschulen

Quellen: StBA(4), StBA/HIS-ICE

Länderspezifische Ergebnisse

3.1.1 Studienanfänger nach Geschlechtszugehörigkeit und Art der Hochschule 1975 - 2000

Die Zahl der jährlichen Studienanfänger und deren Veränderung hängt hauptsächlich ab von der demografischen Entwicklung (altersspezifische Jahrgangsstärken; s. Bild 2.1.1), der Beteiligung der altersgleichen Bevölkerung an zur Hochschulreife führender Schulbildung (Studienberechtigtenquote; s. Bild 2.1.2) und von der Quote des Übergangs der Studienberechtigten an die Hochschulen (Brutto-Studierquote; s. Bild 2.3.9). Einfluss haben auch zeitliche Verzögerungen beim Übergang an die Hochschule. In der Gesamtbetrachtung sind zudem die ausländischen Studienanfänger (ohne Bildungsinländer) zu berücksichtigen.

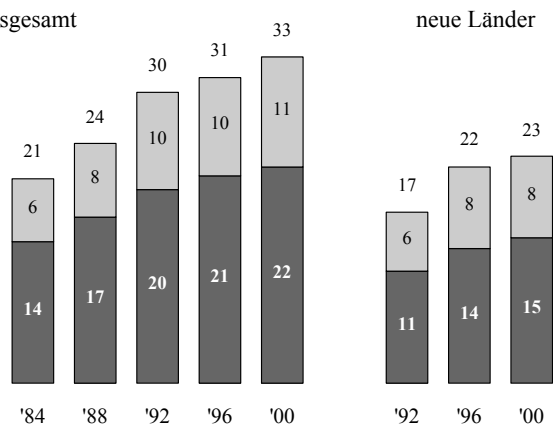
Die Studienanfängerentwicklung ist zwar durch zyklische Schwankungen gekennzeichnet, dennoch ist in den letzten 25 Jahren insgesamt ein Trend steigender Studienanfängerzahlen zu beobachten. Zwischen dem Studienjahr 1975/76 und 2000/01 hat sich ihre Zahl in etwa verdoppelt. Die zunächst konstante, dann steigende Zahl der Studienanfänger bis 1983 ist bei rückläufiger Studierquote vor allem durch die wachsende Zahl von Studienberechtigten (als Effekt steigender Jahrgangsstärken *und* steigender Studienberechtigtenquoten) zurückzuführen; der nachfolgende Rückgang bis Mitte der 80er Jahre ist das Ergebnis faktisch stagnierender Studienberechtigtenzahlen (= leicht rückläufige Jahrgangsstärken *und* stagnierende Studienberechtigtenquoten) und weiterhin rückläufiger Studierquote. In dem starken Anstieg von 1986 bis 1990 wurde die massiv rückläufige demografische Entwicklung durch die kombinierte Wirkung von steigender Studienberechtigtenquote (mit dem Effekt eines nur gedämpften Rückgangs der Zahl der Studienberechtigten) und steigender Studierquote erheblich „überkompensiert“. Bis zur Mitte der 90er Jahre wurde die Entwicklung dagegen bei wieder steigender Zahl der Studienberechtigten (als Folge eines deutlichen Anstiegs der Studienberechtigtenquote bei schwankender Jahrgangsstärke) durch die stark rückläufige Studierquote dominiert. In dem folgenden Anstieg der Studienanfängerzahl bis Ende der 90er Jahre wurde umgekehrt die auf niedrigem Niveau stagnierende Studierquote durch die Wirkung von wachsenden Jahrgangsstärken und weiter steigender Studienberechtigtenquote überkompensiert.

An dem säkularen Wachstumstrend haben Universitäten und Fachhochschulen in ähnlichem Maße, Frauen aber in beiden Hochschularten deutlich stärker als Männer partizipiert. Geschlechtsspezifisch divergierend zugunsten von Studienanfängerinnen verläuft die Entwicklung besonders in der zweiten Hälfte der 90er Jahre (s. auch Bild 3.2.3/4). Auffällig ist zudem, dass die Entwicklung an den Fachhochschulen wesentlich weniger „konjunkturell“ geprägt ist als an den Universitäten.

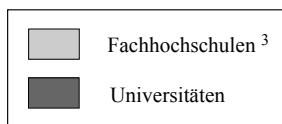
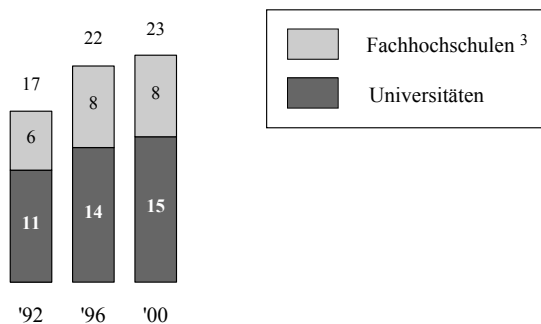
3.1.2 Bildungsbeteiligungsquoten¹ nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart - Studienanfänger 1984 - 2000

Deutschland²

insgesamt

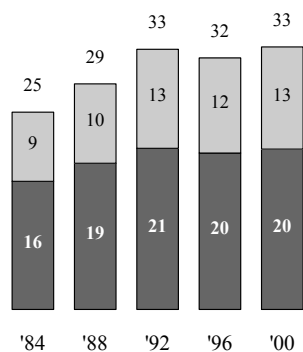


neue Länder

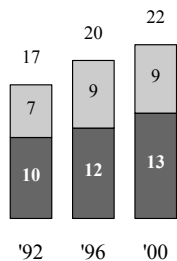


männlich

Deutschland insgesamt²

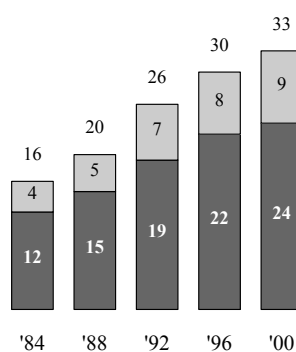


neue Länder

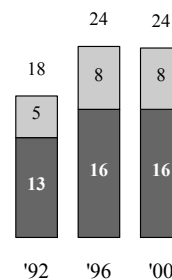


weiblich

Deutschland insgesamt²



neue Länder



¹ Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger an der altersgleicher Bevölkerung, bis 1996 der 18- bis 21-Jährigen, ab 1997 der 19- bis 24-Jährigen

² ab 1992 einschließlich neue Länder

³ einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

Quellen: StBA (4, 5), eigene Berechnungen

3.1.2 Bildungsbeteiligungsquoten nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart - Studienanfänger 1984-2000

Die Bildungsbeteiligungsquoten geben den Anteil der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger an der altersgleichen Bevölkerung wieder. Sie informieren darüber, wieviel Prozent der dargestellten Teilgruppen der Bevölkerung (hier: Frauen und Männer mit deutscher Staatsangehörigkeit) ein Hochschulstudium aufnehmen. Bei der Berechnung der Studienanfängerquoten wurde bis 1996 der durchschnittliche Altersjahrgang der 18- bis 21-jährigen Wohnbevölkerung als Bezugsgröße zu Grunde gelegt. Wegen des gestiegenen Durchschnittalters der Studienanfängerinnen und -anfänger bilden seit dem Berichtsjahr 1997 die 19- bis 24-Jährigen die Berechnungsgrundlage.

In den letzten anderthalb Jahrzehnten erhöhten sich die Bildungsbeteiligungsquoten deutlich: Sie stiegen von einem Fünftel im Jahre 1984 - nach einer Phase der Stagnation zwischen 1995 bis 1999 - auf den bisherigen Höchststand von einem Drittel im Jahr 2000 an. Der Beitrag der alten Bundesländer zu dieser Entwicklung ist höher als der der neuen Länder. Im Studienjahr 2000/2001 haben hier 36% der 19- bis 24-jährigen Bevölkerung ein Hochschulstudium aufgenommen. In den neuen Ländern lag diese Quote mit 23% deutlich darunter.

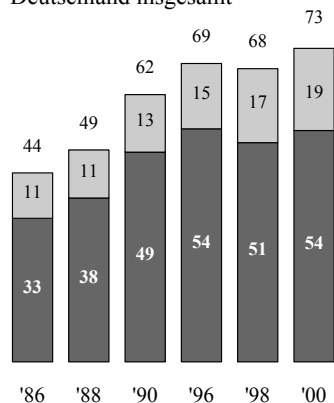
Im genannten Zeitraum hat das Bildungsbeteiligungsverhalten der jungen Frauen diese Entwicklung auf Grund einer höheren Dynamik wesentlich stärker geprägt als das der Männer. Gemessen an der altersgleichen Bevölkerung hat sich seit 1984 der Anteil der Frauen, die ein Studium aufnehmen, bis zum Jahr 2000 verdoppelt (von 16% auf 33%), während er bei den Männern seit Anfang der 90er Jahre nahezu unverändert (hoch) blieb (33%). Auf der Ebene der Wahrnehmung von Bildungschancen sind demnach Unterschiede zwischen den Geschlechtern weitgehend abgebaut.

Im Vergleich zu den Frauen in den alten Ländern beteiligen sich die Frauen in den neuen Ländern schon seit Jahren anteilig häufiger an akademischer Bildung als Männer gleicher Herkunftsregion. Trotz einer Zunahme seit 1990 liegt die Quote der Studienanfängerinnen in den neuen Ländern im Jahr 2000 nach wie vor jedoch deutlich unter der weiblichen Bildungsbeteiligung in den alten Ländern (24% vs. 36%). Neben anderen Ursachen wirken hier die vormaligen staatlichen Begrenzungen beim Hochschulzugang offenbar noch nach. Das lässt sich auch ablesen an der Entwicklung der Bildungsbeteiligung der Männer in den neuen Ländern, die im Jahr 2000 die Studienanfängerquote in den alten Ländern noch deutlicher unterschreitet (22% v.s 37%) als im Vergleich der Frauen beider Regionen.

3.1.3 Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten¹ - Studienanfänger 1986 bis 2000

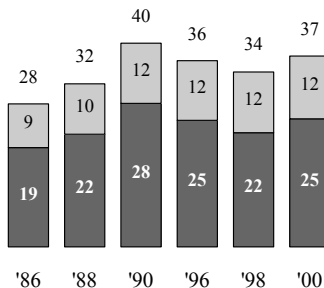
Beamte

Deutschland insgesamt ²

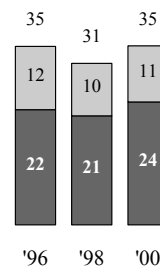


Angestellte

Deutschland insgesamt

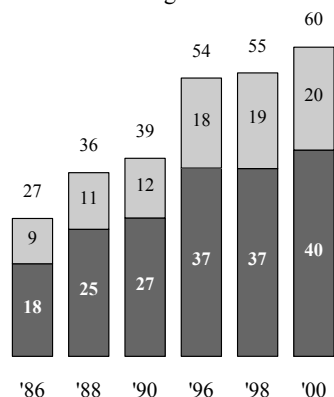


neue Länder³

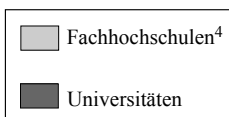
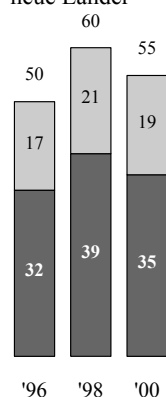


Selbständige

Deutschland insgesamt

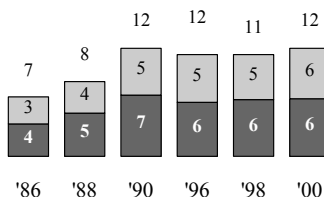


neue Länder

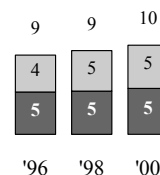


Arbeiter

Deutschland insgesamt



neue Länder



¹ durchschnittliche Jahrgangsstärke der 18- bis 21-jährigen Bevölkerung bis 1996 bzw. ab 1997 der 19- bis 24-jährigen Bevölkerung

² ab 1992 einschließlich neue Länder

³ für neue Länder: einschließlich Beamte auf Grund ihres hier noch immer geringen Anteils

⁴ einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

Quellen: StBA (4, 5, 6), eigene Berechnungen

3.1.3 Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten - Studienanfänger 1986 bis 2000

Im Bild 3.1.3 wird der nach Sozialgruppen gegliederte Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger an der gleichaltrigen deutschen Bevölkerung dargestellt. An diesen Quoten ist ablesbar, mit welcher Wahrscheinlichkeit Angehörige unterschiedlicher sozialer Gruppen ein Hochschulstudium aufnehmen, d.h. auch, welche Bildungschancen sie bzw. ihre Kinder haben - und zwar unabhängig von ihren aktuellen Anteilen in der Bevölkerung insgesamt. Letzteres ist der entscheidende Unterschied zur Darstellung der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Studierenden, welche in der Zeitreihe immer auch die demographische Entwicklung in der Gesamtbevölkerung widerspiegeln (z.B. Verringerung des Anteils an Arbeitern bzw. Zunahme des Anteils an Angestellten; s. hierzu auch Bild 3.4.2).

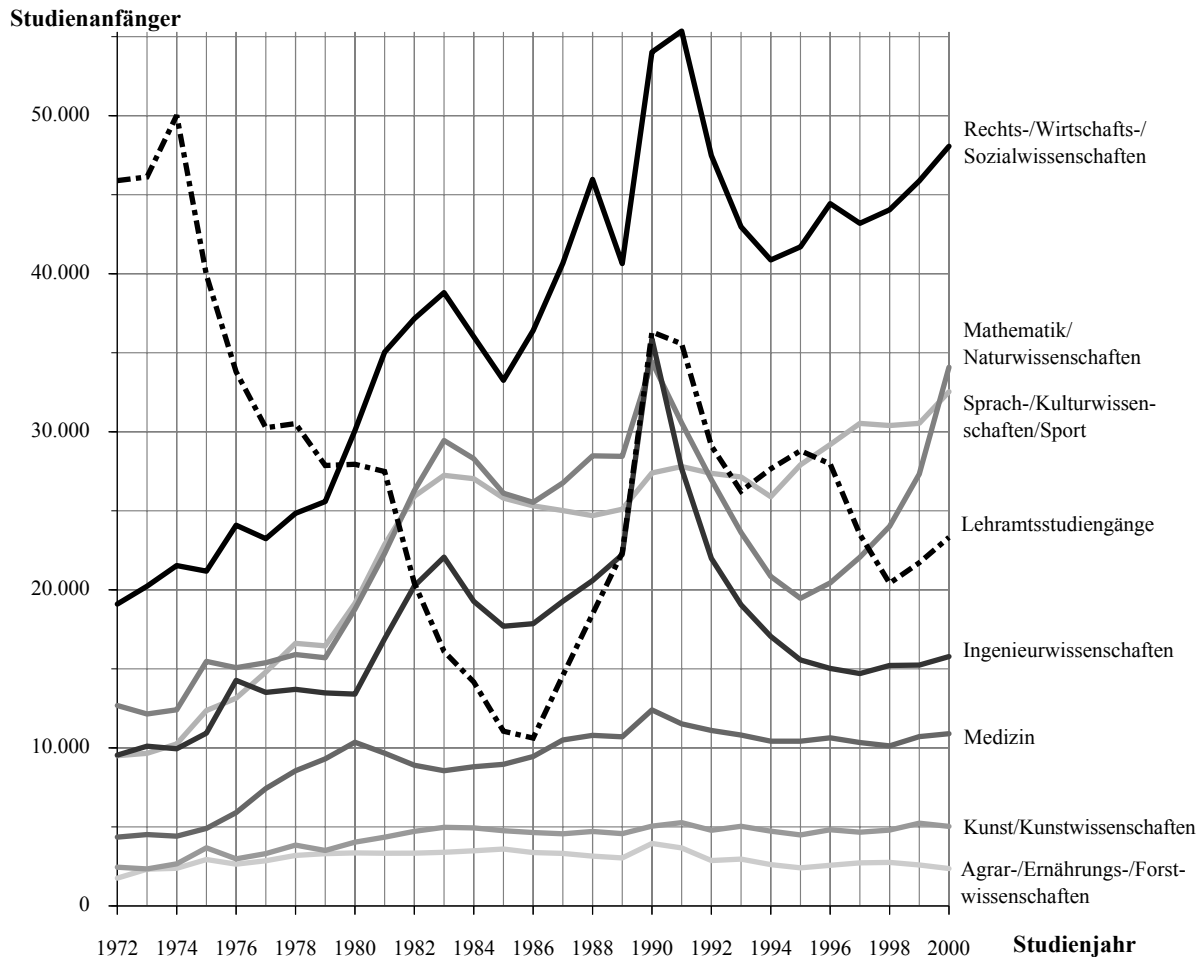
Die Differenzierung der beruflichen Stellung des „Familienvorstandes“ ist hier nur nach den versicherungsrechtlichen Kategorien der amtlichen Statistik möglich, da deren Daten für die Berechnung erforderlich sind. In jeder der vier Statuskategorien finden sich Vertreter aller Schulbildungsstufen, wenngleich zu sehr unterschiedlichen Anteilen (z.B. Hochschulreife: 56% der Beamten, 2% der Arbeiter; Hauptschule: 22% der Beamten, 70% der Arbeiter). Mit der Bezugnahme der amtlichen Statistik i.d.R. auf den Vater wird zu etwa 90% die soziale Herkunft zutreffend beschrieben, weil nur in etwa 10% der Partnerschaften der Elterngeneration Studierender die Mutter höher qualifiziert ist als ihr Partner.

Die Bildungsbeteiligung der einzelnen Sozialgruppen ist traditionell z.T. extrem unterschiedlich und hat sich in den letzten Jahren sogar weiter ausdifferenziert: Von den Beamtenkindern nahmen im Jahr 2000 fast drei Viertel (73%) ein Hochschulstudium auf, während sich lediglich 12% der Arbeiterkinder immatrikulierten. Gemeinsam ist allen Herkunftsgruppen in den alten Ländern eine steigende Bildungsbeteiligung seit Mitte der 80er bis Anfang der 90er Jahre. Die seit dem gewachsene soziale Selektivität des Bildungssystems zeigt sich vor allem darin, dass die Bildungschancen der Arbeiterkinder stagnierten, während sich die Bildungsbeteiligungsquoten der anderen drei Statusgruppen weiter erhöhten.

Studienanfängerinnen und -anfänger aus Arbeiterfamilien wählen nach wie vor anteilig deutlich häufiger als Mitglieder anderer Herkunftsgruppen ein Studium an einer Fachhochschule (Arbeiterkinder: 50% vs. 26% der Beamtenkinder, 32% der Kinder aus Angestelltenhaushalten bzw. 33% der Kinder von Selbständigen).

3.2 Fächer- und Hochschulwahl, Frauenanteile im Studium und regionale Mobilität

3.2.1 Studienanfänger¹ an Universitäten nach Fächergruppen 1972 - 2000 (in Tsd.)



¹ deutsche Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester; ab 1990 einschließlich neue Länder

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE, HIS (2)

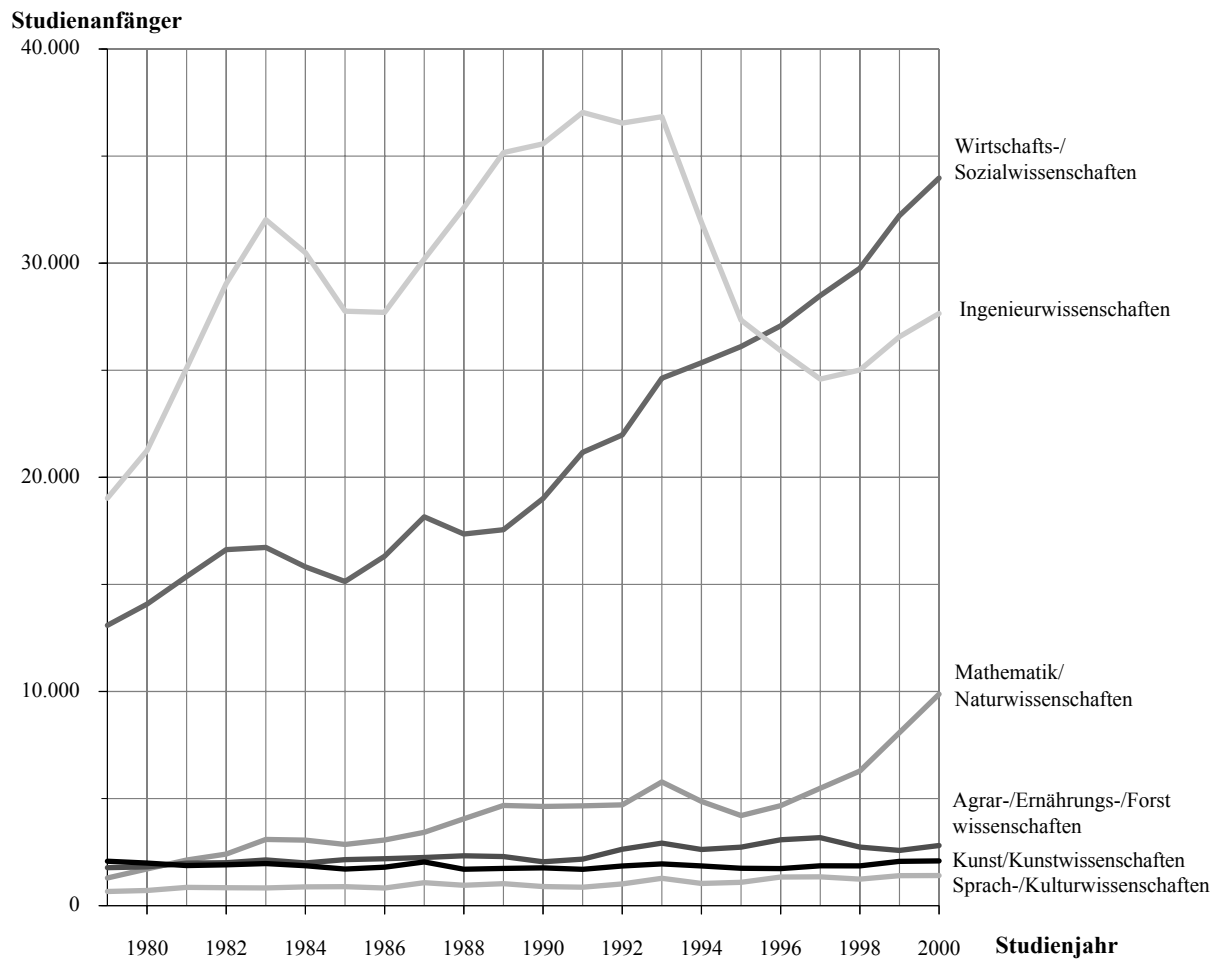
Länderspezifische Ergebnisse

3.2.1 Studienanfänger an Universitäten nach Fächergruppen 1972 – 2000

Bei trendmäßigem Anstieg weist die Entwicklung der Zahl der Studienanfänger an Universitäten in den letzten Jahrzehnten einen stark zyklischen Verlauf auf (s. Bild 3.1.1). Wie die grafische Darstellung zeigt, weicht die Entwicklung in den einzelnen Fächergruppen von dieser allgemeinen Entwicklung teilweise erheblich ab. Wesentliche Ursache hierfür ist die Vielzahl von Einzelfaktoren, die neben den allgemeinen Parametern (s. Bild 3.1.1) die Zahl der Studienanfänger in den einzelnen Fächern bestimmen: Individuelle Prioritäten (z.B. Fähigkeiten und Neigungen), Zulassungsbeschränkungen, Studienangebote der Hochschulen, Reaktionen auf aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen und Einschätzungen der zukünftigen Berufsperspektiven auf den einzelnen Teilarbeitsmärkten.

Am stärksten weichen die *Lehramtsstudiengänge* mit überaus starken zyklischen Ausschlägen von der Gesamtentwicklung ab: Zwischen 1974 und 1985 sank die Zahl der Studienanfänger auf ein Fünftel ihres anfänglichen Werts ab, bis 1990 stieg sie wieder um den Faktor 3,5, halbierte sich bis 1998 nahezu und steigt seit dem wieder auf die Hälfte ihres Ausgangsniveaus von Mitte der 70er Jahre an. Den Gegenpol mit einer faktisch konstanten Zahl der Studienanfänger hierzu bilden die Zugangsbeschränkungen unterliegenden (kleinen) Fächergruppen *Kunst/Kunstwissenschaften* und *Medizin*. Bemerkenswert ist, dass die „zugangsfreien“ *Sprach- und Kulturwissenschaften* von den großen Fächergruppen die stabilste und im gesamten Zeitraum weitgehend kontinuierlich steigende Entwicklung der Studienanfänger zeigt. Eine wichtige Ursache für die geringen Schwankungen dürfte in der geringeren Arbeitsmarktorientierung derjenigen, die sich für eines dieser Fächer entscheiden, liegen. Eine im Trend insgesamt ebenfalls stark steigende, wenn auch zwischenzeitlich deutlichen Schwankungen unterliegende Entwicklung weist auch die Fächergruppe *Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* auf. Sie stellt seit Beginn der 80er Jahre mit Abstand die größte Gruppe der Studienanfänger und nimmt seit dem jüngsten Tiefpunkt Mitte der 90er Jahre wieder deutlich zu, ohne allerdings bisher ihr Maximum von 1990 wieder zu erreichen. Auf einem niedrigeren Niveau ist eine ähnliche Entwicklung auch für *Mathematik/Naturwissenschaften* zu beobachten. Sie sind in der zweiten Hälfte der 90er Jahre die Fächergruppe mit der am stärksten zunehmenden Studienanfängerzahl und haben mittlerweile ihr Maximum aus dem Jahr 1990 wieder erreicht. In scharfem Gegensatz hierzu stehen die *Ingenieurwissenschaften*. Nach diskontinuierlichem Anstieg ihrer Studienanfängerzahl bis 1990 um den Faktor 3,5, insbesondere zwischen 1985 und 1990 (fast Verdoppelung), ging die Zahl bis 1997 massiv zurück (von ca. 36 Tsd. auf ca. 15 Tsd.) und verharrt seitdem auf diesem niedrigen Niveau. Unter den großen Fächergruppen sind die Ingenieurwissenschaften die einzige, die (noch) nicht von dem wieder einsetzenden Wachstum der Studienanfänger an den Universitäten profitiert haben.

3.2.2 Studienanfänger¹ an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1980 - 2000 (in Tsd.)



¹ deutsche Studienanfänger im 1. Hochschulse semester; ab 1990 einschließlich neue Länder

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE, HIS (2)

Länderspezifische Ergebnisse

3.2.2 Studienanfänger an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1980-2000

Zwischen 1980 und 2000 ist die Zahl der deutschen Studienanfänger an den Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) im Trend kontinuierlich gestiegen und hat sich in diesem Zeitraum insgesamt nahezu verdoppelt (von ca. 42 Tsd. auf ca. 78 Tsd.); besonders stark war der Anstieg in der zweiten Hälfte der 90er Jahre. Neben der wachsenden Zahl von Studienanfängern mit Fachhochschulreife (als Folgewirkung trendmäßig leicht steigender Studienberechtigtenzahlen mit Fachhochschulreife bzw. einer steigenden Quote von Studienberechtigten mit Fachhochschulreife an der altersspezifischen Bevölkerung bei allerdings sinkender Studierquote; s. Bild 2.1.1 und Bild 2.1.2) ist dies vor allem auf die wachsende Zahl von Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife („Abitur“) mit Wahl eines Fachhochschulstudiums zurückzuführen. Allerdings stellt sich diese allgemeine Entwicklung für die einzelnen Fächergruppen sehr unterschiedlich dar.

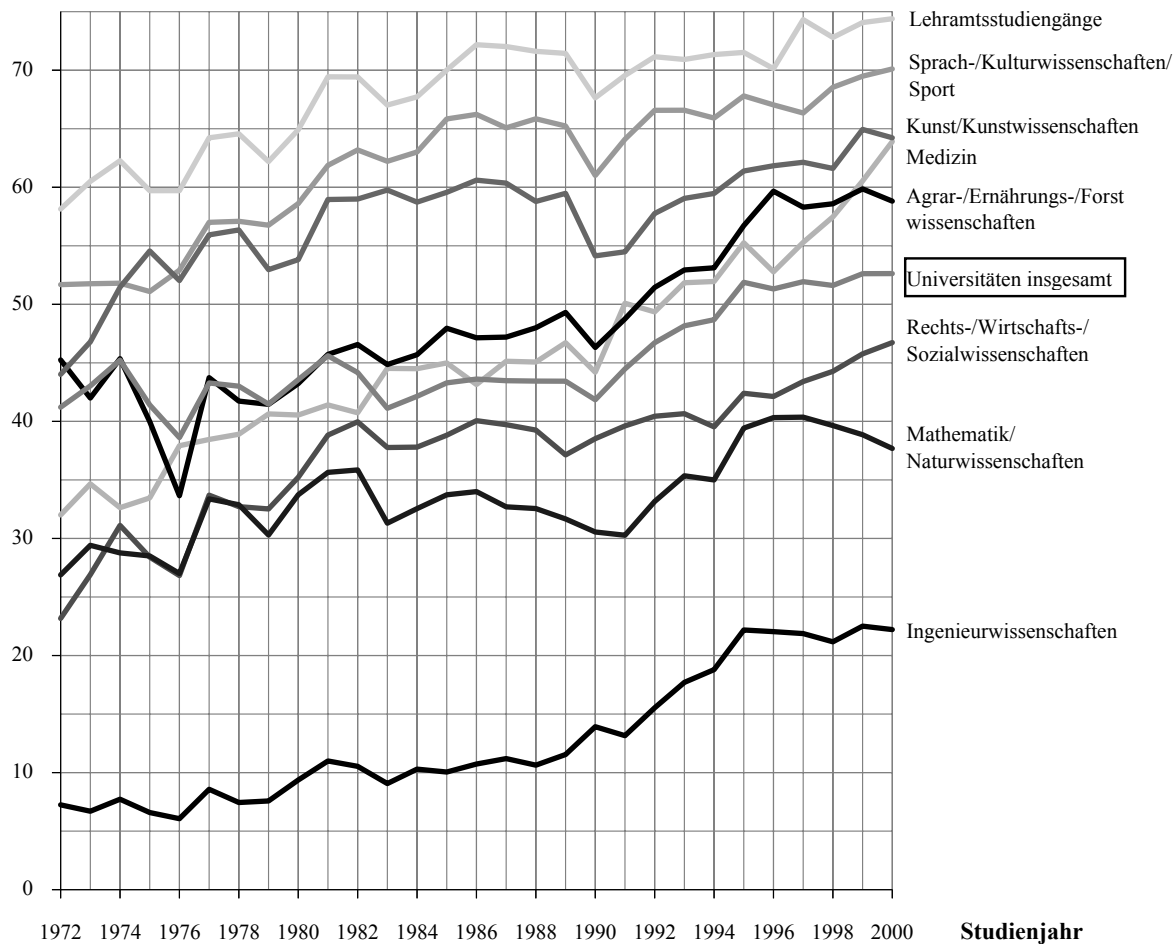
Ingenieurwissenschaften: Bis zum Studienjahr 1993 waren die Ingenieurwissenschaften nicht nur die mit Abstand am häufigsten gewählte Fächergruppe an den Fachhochschulen. Der Gesamtanstieg der Studienanfänger an Fachhochschulen wurde zudem vor allem durch die zunehmende Wahl dieser Fächer bewirkt. Mit Ausnahme des teilweise demografisch bedingten Rückgangs in den Jahren 1984 bis 1986 stieg die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich von ca. 21 Tsd. auf 37 Tsd. In der Folgezeit gingen die Anfängerzahlen bis 1997 (25 Tsd.) jedoch erheblich zurück, erst ab 1998 zeigt sich ein moderater Wiederanstieg. Zuletzt wurde wieder das Niveau von 1986 erreicht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: Diese Fächergruppe stellt im gesamten Beobachtungszeitraum eine „Wachstumsbranche“ dar. Mit Ausnahme weniger Jahre in den 80er Jahren stieg die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich um den Faktor 2,4 von 14 Tsd. auf zuletzt 34 Tsd. Seit 1996 bilden die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zudem die am häufigsten gewählte Fächergruppe.

Mathematik/Naturwissenschaften: Auf einem deutlich niedrigeren Niveau ist die gleiche Entwicklung auch für die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften zu beobachten. Mit geringfügigen „Abschwunghasen“ besonders zu Beginn der 90er Jahre zeigt die grafische Darstellung insgesamt eine bis 1995 moderate, danach aber beschleunigte Zunahme von 1,7 Tsd. (1980) über 4,2 Tsd. (1995) auf zuletzt knapp 10 Tsd. Vermutlich wählt zunehmender Teil früherer (potentieller) Studienanfänger der „altmodischen“ Ingenieurwissenschaften nun die „moderne“ Informatik.

3.2.3

Studienanfängerinnen¹ an Universitäten nach Fächergruppen 1972 - 2000 (in % von allen Studienanfängern)



¹ deutsche Studienanfängerinnen im 1. Hochschulsemester in v.H. aller Studienanfänger; ab 1990 einschließlich neue Länder

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE, HIS (2)

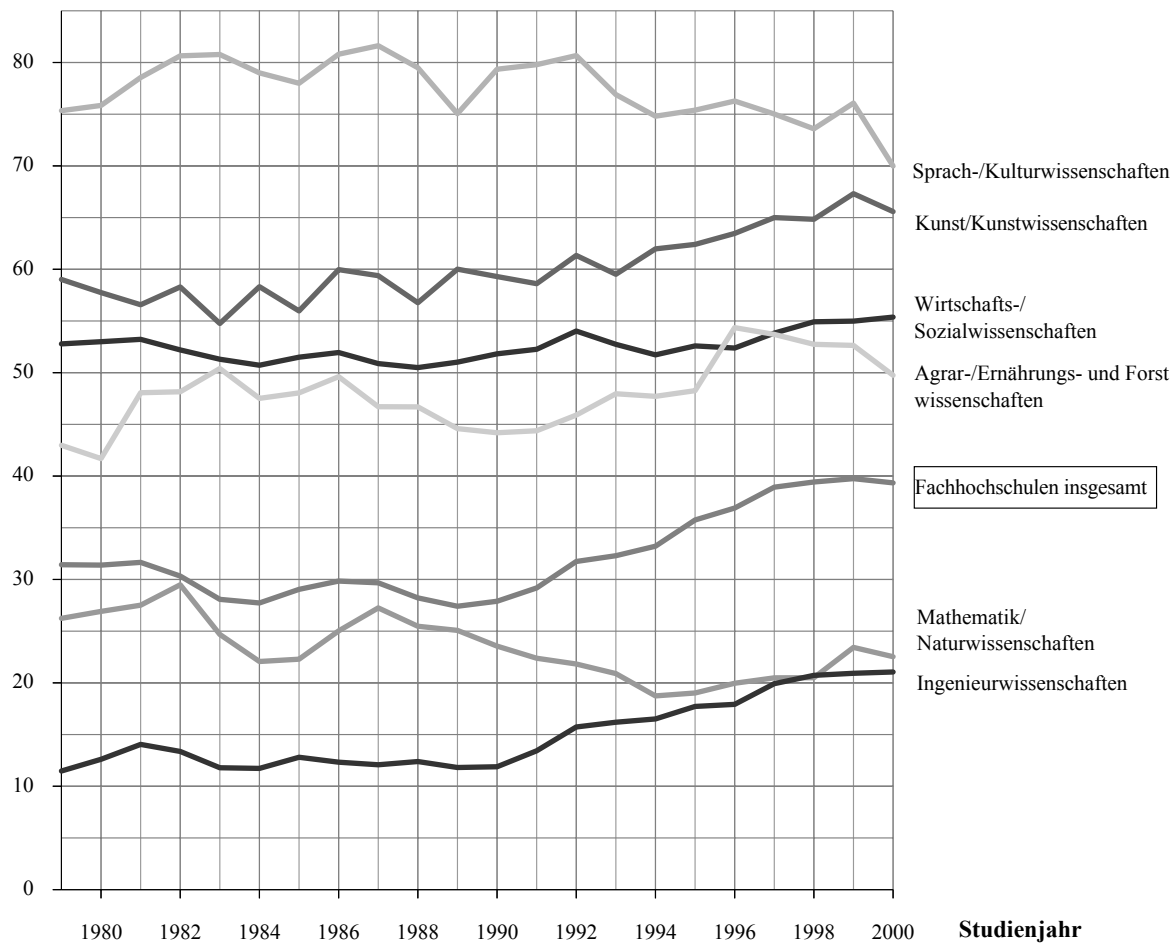
Länderspezifische Ergebnisse

3.2.3 Studienanfängerinnen an Universitäten nach Fächergruppen 1972 - 2000

Die Darstellung zeigt eine große Spannweite der Frauenanteile in den von Studienanfängern gewählten (zu Fächergruppen aggregierten und die Lehramtsstudiengänge gesondert ausweisenden) universitären Studienfächern. *Durchgängig überdurchschnittlich* hoch sind die Frauenanteile in den Lehramtsstudiengängen, Sprach- und Kulturwissenschaften und Kunst/Kunstwissenschaften, durchgängig *unterdurchschnittlich* hoch dagegen besonders in Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Gleichzeitig gibt es in *allen* Fächergruppen einen klaren Trend wachsender Frauenanteile, besonders stark in der ersten Hälfte der 90er Jahre. Zwischen 1972 und 2000 stieg der Frauenanteil (in Klammern der Wert für 1990) in den Lehramtsstudiengängen von 58% auf 74% (68%), Sprach- und Kulturwissenschaften von 52% auf 70% (61%), Kunst/Kunstwissenschaften von 44% auf 64% (54%), Medizin von 32% auf 64% (44%), Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften von 45% auf 59% (46%), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von 23% auf 47% (39%), Mathematik/Naturwissenschaften von 27% auf 38% (31%) und Ingenieurwissenschaften von 7% auf 22% (14%). Damit stellen Studienanfängerinnen jetzt in 5 von 8 Fächergruppen die Mehrheit. Zu Beginn der 70er Jahre war dies nur in den Sprach- und Kulturwissenschaften und den Lehramtsstudiengängen der Fall.

Der Frauenanteil an den Studienanfängern und dessen Veränderung im Zeitablauf hängt im wesentlichen von zwei Faktoren ab, erstens von der Studienberechtigtenquote und deren Veränderung in Relation zu der der Männer und zweitens von der Übergangsquote an die Hochschulen bzw. der relativen Wahlhäufigkeit der Studienfächer und deren Veränderung in Relation zu der der Männer. Die 70er und 80er Jahre sind durch *stärker* steigende *Studienberechtigtenquoten* der Frauen (allgemeine Hochschulreife: von 9% auf 23%; Männer: von 13% auf 23%), aber hohe und in der Tendenz wachsende Abstände der *Übergangsquoten* an die Hochschulen zulasten der Frauen gekennzeichnet, die 90er Jahre dagegen bei weiterhin *stärkerem* Anstieg der Studienberechtigtenquoten der Frauen (1999: Frauen: 31%, Männer: 25%) durch eine deutliche Konvergenz der (allgemein rückläufigen) Studierquoten. Der (moderate) Trend steigender Frauenanteile an den Studienanfängern in den 70er und 80er Jahren resultiert primär aus den stark steigenden Studienberechtigtenquoten der jungen Frauen. Eine Ausnahme bilden die Lehramtsstudiengänge, denn hier resultieren die steigenden Frauenanteile aus der bei Männern *stärker* als bei Frauen zurückgehenden Wahlhäufigkeit dieser Studiengänge. Dieses „Negativ-Muster“ der Lehramtsstudiengänge liegt auch den insgesamt stark steigenden Frauenanteilen in der ersten Hälfte der 90er Jahre zugrunde - verstärkt durch die stark steigende weibliche Studienberechtigtenquote. Besonders deutlich ist dies in den „männlichen“ Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Mit der in zweiten Hälfte der 90er Jahre wieder größeren Wahlhäufigkeit dieser Studiengänge durch Männer wird der Anstieg der Frauenanteile wieder schwächer; seine Basis ist jetzt wieder primär die höhere Studienberechtigtenquote der Frauen bzw. die *daraus* (seit 1995) resultierende höhere Zahl von Frauen, die ein Universitätsstudium aufnehmen.

3.2.4 Studienanfängerinnen¹ an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1980 - 2000 (in % von allen Studienanfängerinnen)



¹ deutsche Studienanfängerinnen im 1. Hochschulse semester in v.H. aller Studienanfänger; ab 1990 einschließlich neue Länder

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE, HIS (2)

Länderspezifische Ergebnisse

3.2.4 Studienanfängerinnen an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1980 – 2000

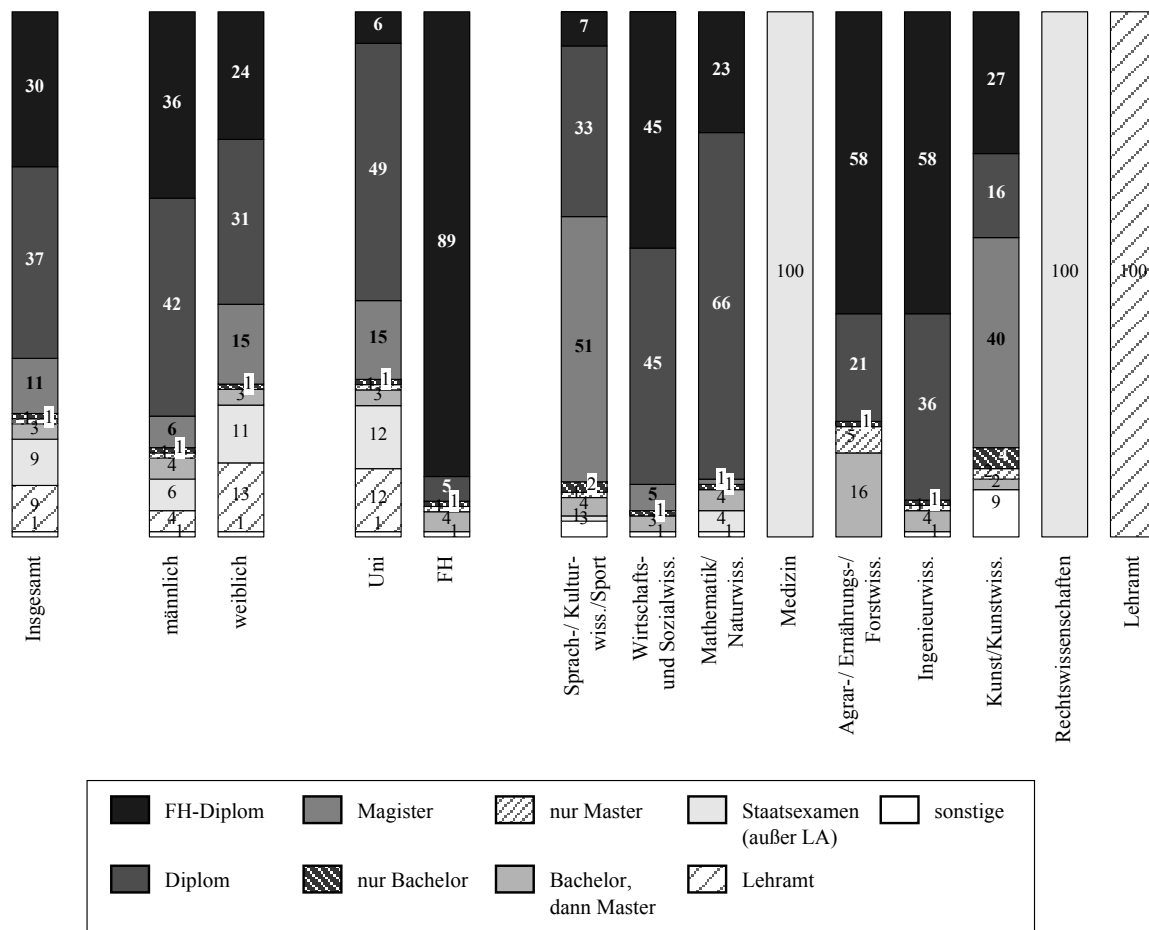
Die beiden „großen“ Fächergruppen der Fachhochschulen sind durch gegenläufige Frauenanteile an den Studienanfängern charakterisiert: In den *Ingenieurwissenschaften* dominieren durchgängig Männer, in den *Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* dagegen durchgängig, aber weniger eindeutig Frauen. Der Frauenanteil der erst seit Mitte der 90er Jahre an Bedeutung gewinnenden Mathematik/Naturwissenschaften ähnelt der der Ingenieurwissenschaften. In den „kleinen“ Fächergruppen – Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst/Kunstwissenschaften – liegt wiederum der Frauenanteil durchgängig und erheblich über, in den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften um 50%.

Anders als an Universitäten sind an Fachhochschulen keine langfristigen Trends der Erhöhung der Frauenanteile zu beobachten. Vielmehr zeigen sich besonders in den beiden großen Fächergruppen für die 80er Jahre weitgehend konstante, für die 90er Jahre dagegen zunächst steigende, danach stagnierender Anteile. Dies gilt für die Ingenieurwissenschaften stärker als für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. In Mathematik/Naturwissenschaften ist dagegen bis zur Mitte der 90er Jahre eine Entwicklung fortgesetzt rückläufiger, dann eine Tendenz steigender Frauenanteile zu beobachten.

Hinsichtlich dieser Entwicklung der Frauenanteile - Konstanz, Anstieg, Stagnation - ist auf folgende Zusammenhänge hinzuweisen (s. hierzu auch die Erläuterungen zu Bild 3.2.3): Die 80er Jahre sind durch allgemein steigende, bei Männern aber stärker zunehmende Studienberechtigtenquoten (Fachhochschulreife) gekennzeichnet (Männer: von 6,3% in 1980 auf 10,4% in 1990; Frauen: von 4,3% auf 6,6%). Zugleich nehmen die Übergangsquoten an die Hochschule insgesamt ab, bei Frauen aber stärker als bei Männern. Zu vermuten ist, dass die dennoch zu beobachtende faktische Konstanz der Frauenanteile durch die stärkere Wahl eines Fachhochschulstudiums durch Abiturientinnen bewirkt wird. In den 90er Jahren nimmt die Studienberechtigtenquote der Frauen mit Fachhochschulreife dagegen kontinuierlich zu, während die der Männer stagniert bzw. sogar leicht rückläufig ist (1999: bei beiden 9,4%). Zugleich geht die Hochschulübergangsquote der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife allgemein zurück, bei Männern aber stärker als bei Frauen. Auf Grund der bei Männern viel stärker rückläufigen Wahl von Ingenieurwissenschaften kommt es deshalb in dieser Fächergruppe zu einem deutlichen Anstieg des Frauenanteils (1990: 12%, 1998: 21%), mit wieder steigender Wahl dieser Fachrichtungen durch Männer nach 1998 dagegen zu seiner Stagnation. Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erfreuen sich dagegen einer bei beiden Geschlechtern, bei Frauen aber stärker als bei Männern wachsenden Beliebtheit. Hier kommt es deshalb nur zu einem moderaten Trend steigender Frauenanteile seit Beginn der 90er Jahre (von 52% auf 55%). Das gleiche „Muster“ unterliegt dem seit Mitte der 90er Jahre steigenden Frauenanteil in Mathematik/Naturwissenschaften (von 19% auf 23%).

3.2.5

Angestrebte Abschlussprüfungen nach Geschlechtszugehörigkeit, Hochschulart und nach Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in %)



Quelle: HIS (2)

3.2.5 Angestrebte Abschlussprüfungen nach Geschlechtszugehörigkeit, Hochschulart und nach Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Bei weitem am häufigsten wird von den Studienanfängern an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2000/01 eine Diplomprüfung als Abschluss eines Studienganges angestrebt - 37% wollen ein Universitäts-Diplom und 30% ein Fachhochschul-Diplom erwerben. Die anderen Abschlussziele lauten Staatsexamen (18%), Magister (11%) und Bachelor bzw. Bachelor und Master (5%). Die deutlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der angestrebten Studienabschlüsse sind allein durch die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Studienfachwahl bedingt.

Wie zu erwarten, bestehen gravierende Unterschiede zwischen den Studienanfängern an Universitäten und denjenigen an Fachhochschulen: Während an den Universitäten nur etwa jeder zweite Studienneuling eine Diplomprüfung ablegen will, ist dies an den Fachhochschulen das Ziel von 89% der Studienanfänger. Dabei streben von den Erstgenannten auch 6% an einer Universität-Gesamthochschule ein Fachhochschuldiplom an. An den Universitäten beabsichtigen des weiteren 15% der Erstmatrikulierten einen Magisterabschluss zu erreichen, 12% die Lehramtsprüfung und ebenso viele ein anderes Staatsexamen. Als Bachelor oder Master wollen von diesen Studienanfängern im Wintersemester 2000/01 nur 5% ihr Studium beenden. Deren Anteil fällt auch an den Fachhochschulen nicht höher aus. Ebenfalls 5% der Studienanfänger an Fachhochschulen wollen später auf eine Universität überwechseln und dort das Diplom ablegen.

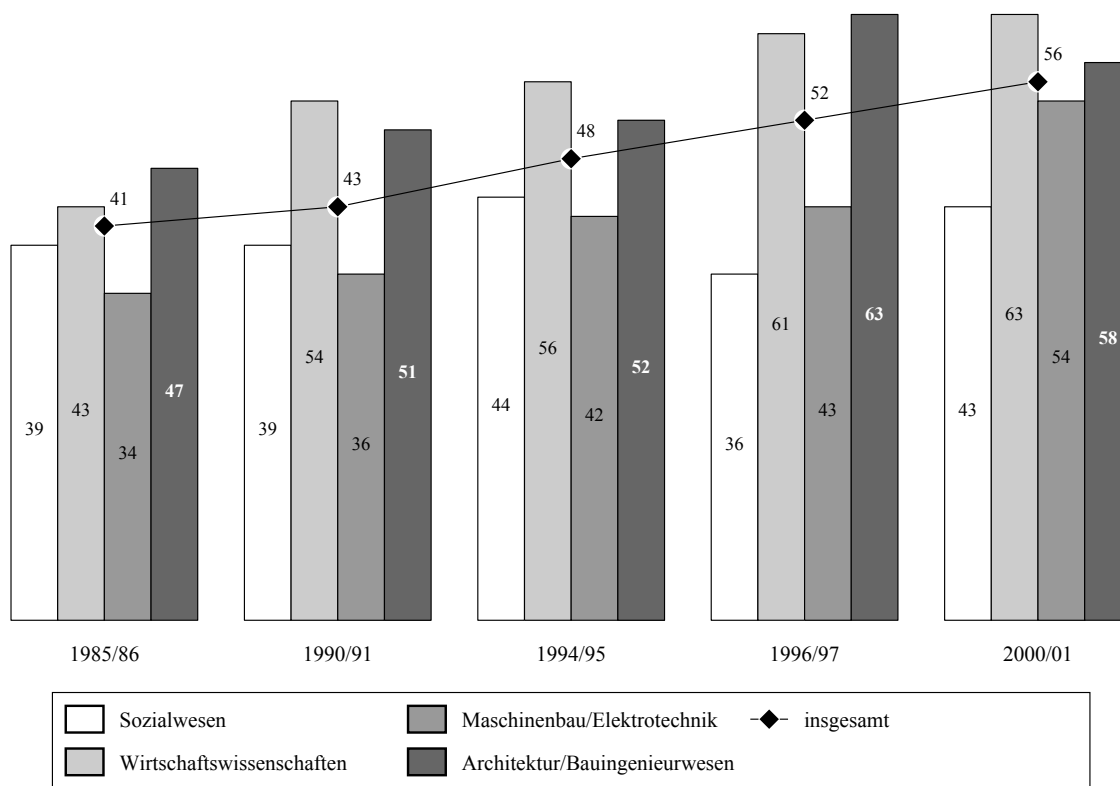
Die angestrebten Studienabschlüsse werden wesentlich durch das gewählte Studienfach bestimmt: Der erfolgreiche Studienabschluss in Medizin, in Rechtswissenschaften und in den Lehramtsstudiengängen endet obligatorisch mit dem Staatsexamen. In Mathematik/Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften ist die Diplomprüfung die dominierende Abschlussart (Mathematik/Naturwissenschaft: Uni.-Diplom: 66%, FH-Diplom: 23%/Ingenieurwissenschaften: Uni-Diplom 36%, FH-Diplom 58%).

In einigen Fächergruppen ist die Magisterprüfung ein häufig gewähltes Abschlussziel. Das trifft vor allem auf Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport (51%) und Kunst/Kunstwissenschaften (40%) zu. Aber auch ein Diplomabschluss wird hier ähnlich häufig angestrebt.

Bachelor- und Masterabschluss sind im Wintersemester 2000/01 von allen Fächergruppen am meisten in Agrar-/Ernährungs-/Forstwissenschaften zu finden (22%) und in Kunst/Kunstwissenschaften (8%).

3.2.6

Anteile der Abiturienten an den Studienanfängern an Fachhochschulen¹ nach Fächergruppen 1985 - 2001



¹ ohne Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: HIS (2)

3.2.6 Abiturienten an Fachhochschulen 1985 - 2000

Seit der Gründung der Fachhochschulen Anfang und Mitte der siebziger Jahren hat sich der Abiturientenanteil unter deren Studienanfängern stetig erhöht. In den ersten Jahren lag er bei einem Fünftel, aber schon Anfang der achtziger Jahre erreichte er einen Anteil von einem Drittel und wuchs in den folgenden Jahren über zwei Fünftel hinaus. Mitte der neunziger Jahre überschritt der Abiturientenanteil unter den Studienanfängern an Fachhochschulen die 50%-Marke und ist im Wintersemester 2000/01 bei 56% angelangt.

Dabei haben die Abiturienten aber deutliche Fächerpräferenzen. So schreiben sich überdurchschnittlich viele Studienanfänger mit Abitur an den Fachhochschulen in Wirtschaftswissenschaften und in Architektur/Bauingenieurwesen ein. Hier liegt deren Anteil bei 63% bzw. 58%. Weniger Interesse zeigen die Abiturienten an ein Studium in Sozialwesen (43%).

Diese Entwicklung belegt, dass das Studium an Fachhochschulen zunehmend für viele Abiturienten attraktiv geworden ist. Inzwischen wählen 20% aller Studienanfänger mit einer allgemeinen Hochschulreife einen Studiengang an einer Fachhochschule. Ein weiteres Viertel der Studienanfänger mit Abitur (24%) hat sein Studium zwar an einer Universität begonnen, jedoch den Studienbeginn an einer Fachhochschule ernsthaft in Erwägung gezogen. Damit können die Fachhochschulen mit einem Potenzial von mehr als zwei Fünftel aller studierwilligen Abiturienten rechnen, die sich eine Immatrikulation an einer Fachhochschule vorstellen könnten. Ausschließlich auf ein Studium an einer Fachhochschule fixiert ist jedoch nur ein Zehntel aller Studienanfänger mit Abitur.

Die Ursachen für den Anstieg des Abiturientenanteils unter den Studienanfängern an Fachhochschulen sind allerdings nicht nur in der Attraktivität der Studienangebote zu suchen, sondern ebenso in der sinkenden Zahl und in der verringerten Studierneigung der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife.

3.2.7 **Region der Hochschule und Region des Erwerbs der Hochschulreife der Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in %)**

Studienbeginn	Erwerb der Hochschulreife ...					
	im Norden Deutschlands	im Westen Deutschlands	im Süden Deutschlands	im Osten Deutschlands	im Ausland	insgesamt
im Norden Deutschlands (Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein)	76	11	4	8	1	100
	83	8	3	7	28	
im Westen Deutschlands (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland)	5	83	7	4	1	100
	8	80	9	5	26	
im Süden Deutschlands (Baden-Württemberg, Bayern)	4	9	82	4	1	100
	5	8	84	5	33	
im Osten Deutschlands (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen)	4	5	5	86	0	100
	5	4	4	84	14	
Insgesamt	100	100	100	100	100	

Lesehilfe: Von den im Norden Deutschlands ihr Studium im Wintersemester 2000/01 beginnenden Studienanfängern stammen 76% aus dieser Region. Umgekehrt haben 83% der Studienanfänger, die im Norden Deutschlands ihre Hochschulreife erworben haben, auch dort ihr Studium aufgenommen.

Quelle: HIS (2)

3.2.7 Region der Hochschule und Region des Erwerbs der Hochschulreife der Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die meisten Studienanfänger beginnen ihr Studium an einer Hochschule ihrer Heimatregion, also in räumlicher Nähe zu dem Ort, wo sie ihre Hochschulreife erworben haben. Bei einer Einteilung Deutschlands in vier Regionen, in „Nord“, „Ost“, „Süd“ und „West“, zeigt sich, dass zur Studienaufnahme nicht mehr als einer von fünf Studienanfängern seine heimatliche Region verlässt. In dieser Hinsicht ergeben sich zwischen den vier Regionen nur geringe Unterschiede. Lediglich Studienanfänger, die im Westen Deutschlands ihre Hochschulreife erlangt haben, gehen mit einem Anteilswert von 9% etwas häufiger an Hochschulen im Süden, also nach Baden-Württemberg und Bayern.

Des weiteren sind unter den Studienanfängern an Hochschulen im Norden etwas häufiger Studienanfänger, die ihre Hochschulreife im Westen Deutschlands, also in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz oder im Saarland erworben haben.

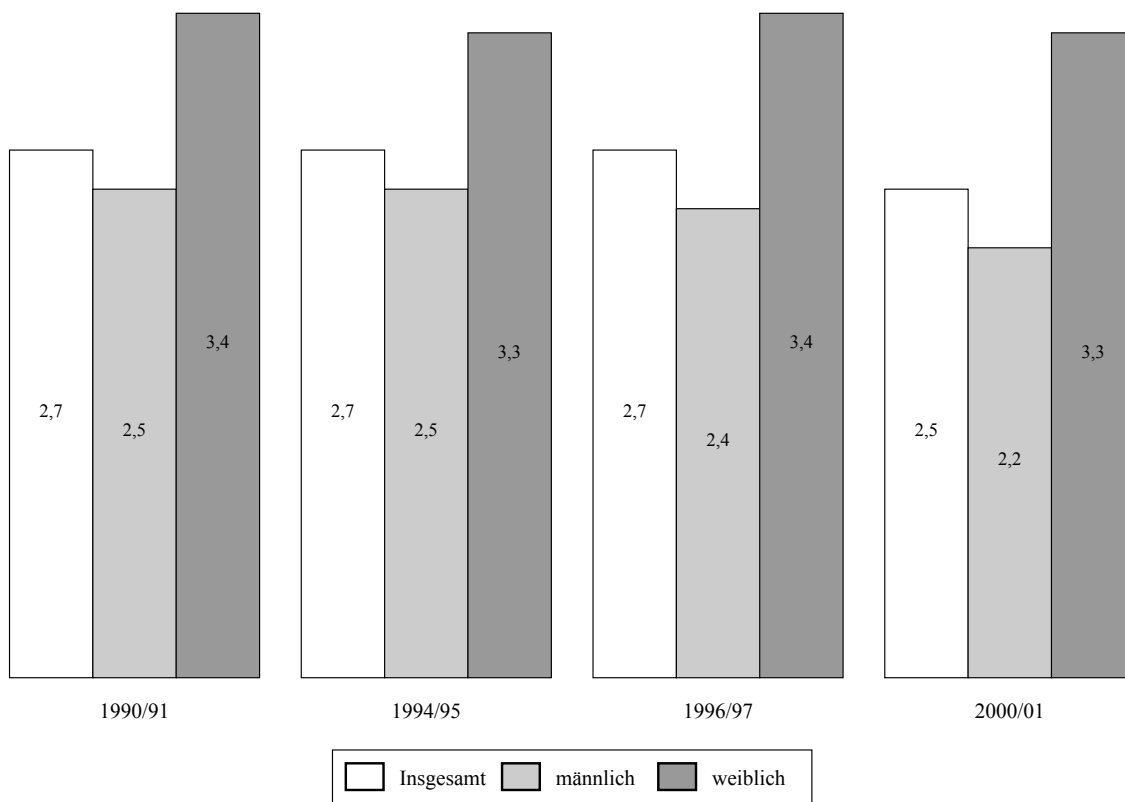
Die Wechselprozesse zwischen Norden und Süden sind sehr gering: Nur 4% der Studienanfänger im Norden stammen aus dem Süden, wie umgekehrt ebenfalls lediglich 4% der Studienanfänger im Süden aus einer nördlichen Region Deutschlands kommen. Die Studienanfänger aus dem Norden, Süden, Westen oder Osten Deutschlands zeigen sich in ihrer Studienortswahl ähnlich wenig mobil.

Die große Chance, ein Studium in der näheren oder weiteren Heimatregion aufzunehmen, das den eigenen Fachinteressen, Neigungen und Begabungen entspricht, resultiert aus dem dichten Netz von Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland. Dadurch ist es den Studienanfängern meistens möglich, bei ihrer Studienwahl mehrere Entscheidungskriterien in Einklang miteinander zu bringen. Wesentlich geht es dabei darum, eine interesseleitete Wahl eines Faches an einer entsprechenden Hochschule mit lebensweltlichen Motiven verbinden zu können, die aus familiären, kulturellen und wirtschaftlichen Erwägungen darauf zielen, die Nähe zum Heimatort zu wahren. In dieser Sicht erscheint das geringe Wanderungsverhalten weniger als provinzielles Verhalten, sondern eher als Ausdruck annähernd gleicher Lebens- und Studienverhältnisse in den verschiedenen Regionen Deutschlands (s. auch Bild 3.6.9).

3.3 Verzögerte Studienaufnahme und typische Übergangswege ins Studium

3.3.1

Abstand zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienanfängern mit verzögerter Studienaufnahme nach Geschlechtszugehörigkeit (in Jahren) - Studienanfänger 1990 - 2000



Quelle: HIS (2)

3.3.1 Abstand zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienanfängern mit verzögerter Studienaufnahme nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienanfänger 1990 - 2000

Mit 58% hat im Wintersemester 2000/01 die Mehrheit der Studienanfänger ihr Studium nicht im Jahr des Erwerbs der Studienberechtigung aufgenommen. Für diese Studierenden lag zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und der Studienaufnahme eine längere Übergangszeit. Im WS 2000/01 beträgt sie im Durchschnitt 2,5 Jahre. Sie ist damit etwas niedriger als in den neunziger Jahren, in der sie bei 2,7 Jahren lag (s. auch Bild 3.4.1).

Begründet ist dieser leichte Rückgang zum einen in der im Vergleich zu den Vorjahren geringeren Verzögerungsdauer der männlichen Erstimmatrikulierten. *Männer* nehmen doppelt so häufig wie *Frauen* ihr Studium erst einige Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife auf (männlich: 79%, weiblich: 36%). Bedingt ist das vor allem durch den Wehr- oder Zivildienst der jungen Männer. Seine Verkürzung könnte zu einer Verringerung der Übergangsdauer bei den männlichen Studienanfängern beigetragen haben. Dabei gilt aber schon seit Jahren, dass die Zeit zwischen Hochschulreife und Immatrikulation bei den Männern mit 2,2 Jahren im Durchschnitt kürzer ausfällt als bei den Frauen mit 3,3 Jahren. Deren längere Übergangszeit wird dadurch verursacht, dass sie häufiger eine zeitaufwendige Berufsausbildung absolvieren.

Zum allgemeinen Rückgang der Übergangsdauer haben zum anderen auch bestimmte Entwicklungen an den *Universitäten* beigetragen. Denn vor allem dort ist die Verzögerungsdauer der Studienanfänger deutlich, um etwa vier Monate, gesunken. Dies ist unter anderem auf den starken Anstieg der Studienanfängerzahlen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zurückzuführen. Deren Erstimmatrikulierte gehen schneller zum Studium über als andere. Für lediglich jeden zehnten Studienanfänger in Mathematik/Naturwissenschaften liegt der Schulabschluss mehr als zwei Jahre zurück. In den Agrarwissenschaften, Kunst sowie den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften betrifft dies einen jeweils doppelt so hohen Anteil. Studienanfänger im WS 2000/0 der letztgenannten Fächergruppe haben besonders häufig bereits vor 1997 ihre Studienberechtigung erhalten.

3.3.2

Typische Übergangswege ins Studium nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in % bzw. in Monaten)

männliche Verzögerer	Durchschnittliche Verzögerung 23 Monate		weibliche Verzögerer	Durchschnittliche Verzögerung 34 Monate	
30	Wehr-/Zivildienst	13 Monate	12	Berufstätigkeit	24 Monate
4	Berufstätigkeit	26 Monate	11	Berufsausbildung	33 Monate
27	Wehr-/Zivildienst, Berufstätigkeit	16 Monate	17	Berufstätigkeit, Berufsausbildung	61 Monate
11	Wehr-/Zivildienst, Praktikum	16 Monate	4	Ferien	9 Monate
9	Wehr-/Zivildienst, Berufstätigkeit, Berufsausbildung	56 Monate	7	Berufstätigkeit, Ferien	20 Monate
6	Wehr-/Zivildienst, Berufstätigkeit, Praktikum	22 Monate	8	Berufstätigkeit, Berufsausbildung, Ferien	52 Monate
4	Wehr-/Zivildienst, Berufsausbildung	40 Monate	8	Auslandsaufenthalt	15 Monate
9	Sonstige		5	Berufstätigkeit, Ferien, Auslandsaufenthalt	19 Monate
			28	Sonstige	

Zur Gruppe der „Sonstigen“ gehören all jene Studienverzögerer, die zwischen Schule und Studienaufnahme anderen als den hier dargestellten Tätigkeiten nachgehen, z. B. Familien- und Haushaltstätigkeiten, freiwillige soziale Tätigkeiten, Krankheit etc., oder deren Studienübergang sich durch andere Tätigkeitskombinationen auszeichnet. Aufgrund des Disparität der unter „Sonstige“ versammelten Studienanfängergruppen ist es auch nicht angebracht eine durchschnittliche Verzögerungsdauer auszuweisen.

Quelle: HIS (2)

3.3.2 Übergangswege ins Studium nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die Mehrzahl der Studienanfänger (58%) nehmen ihr Studium nicht im Jahr des Erwerbs der Hochschulreife auf. Ausschließlich deren Übergangswege ins Studium werden hier dargestellt (s. auch Bild 3.4.1). Dabei vollzieht sich dieser Übergang bei Frauen und Männer unterschiedlich: Die überwiegende Mehrheit der Männer geht in dieser Zeit vor dem Studium zum Wehr-/Zivildienst, während Frauen häufiger eine Berufsausbildung absolvieren. Insgesamt nur 18% der verzögert mit dem Studium beginnenden Männer, aber 46% der Frauen haben zwischen Schulabgang und Studienbeginn einen Beruf erlernt.

30% der *männlichen Studienverzögerer* leisten zwischen Schule und Studium lediglich ihren Wehr-/Zivildienst ab. Dies verzögert die Studienaufnahme im Mittel um 13 Monate. Weitere 27% werden zusätzlich zum Wehr- und Zivildienst noch berufstätig, dies verlängert den Studienübergang im Durchschnitt nochmals um 3 Monate. Die betreffenden Studienberechtigten beabsichtigen durch diese Übergangstätigkeiten mehr Lebenserfahrung zu sammeln und die eigene finanzielle Situation zu verbessern. Ebenfalls auf 16 Monate durchschnittliche Übergangszeit kommen jene männlichen Studienanfänger, die nicht nur ihren Wehr-/Zivildienst ableisten, sondern auch noch ein oder mehrere Praktika absolvieren. Für sie gilt häufig, dass sie möglichst schnell ihr Studium aufnehmen wollen, aber als Studienvoraussetzung noch ein bestimmtes Praktikum nachweisen müssen. Sehr viel länger brauchen jene Studienverzögerer, die nach dem Wehr-/Zivildienst noch eine Berufsausbildung absolviert haben oder sogar zusätzlich zu diesen Tätigkeiten noch berufstätig werden. Bei ersteren dauert der Studienübergang im Durchschnitt 40 Monate, bei der zweiten Gruppe 56 Monate. Für sie ist dabei das Streben nach Lebenserfahrung, finanzieller Sicherheit und beruflicher Orientierung ausschlaggebend. Insgesamt stellen sie jedoch nur 13% all jener männlichen Studienanfänger, die mit Verzögerung das Studium aufnehmen.

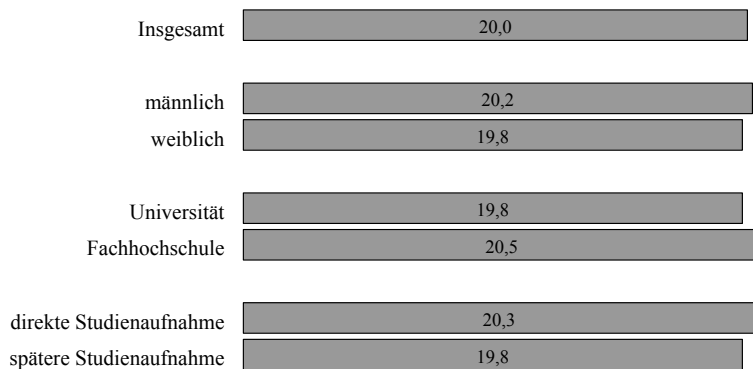
Bei den *Frauen* dominieren zwischen Schulabschluss und Studienbeginn andere Tätigkeiten als bei den Männern. Eine große Gruppe (17%) absolviert nach der Hochschulreife eine Berufsausbildung und ist dann bis zur Aufnahme des Studiums berufstätig. Das dauert im Durchschnitt fünf Jahre. Die meisten wollen dadurch Sicherheit gewinnen, berufliche Optionen prüfen und Lebenserfahrung sammeln. Einige sind auch unentschlossen, ob sie überhaupt studieren werden. Für jede zweite Frau spielen finanzielle Erwägungen eine Rolle. Dies gilt tendenziell auch für jene Frauen, die entweder nur berufstätig waren oder nur eine Ausbildung absolviert haben. Bei ihnen verkürzt sich allerdings die Übergangsdauer deutlich auf zwei bis drei Jahre. Eine größere Rolle als bei den Männern spielen Auslandsaufenthalte bei den Studienverzögerinnen. Mehr als ein Zehntel von ihnen war als Au-pair-Mädchen oder aus anderen Gründen im Ausland. Die Studienaufnahme verzögert sich u. a. dadurch um durchschnittlich 15-19 Monate.

3.4 Alter bei Studienbeginn und Bildungsherkunft von Studienanfängern

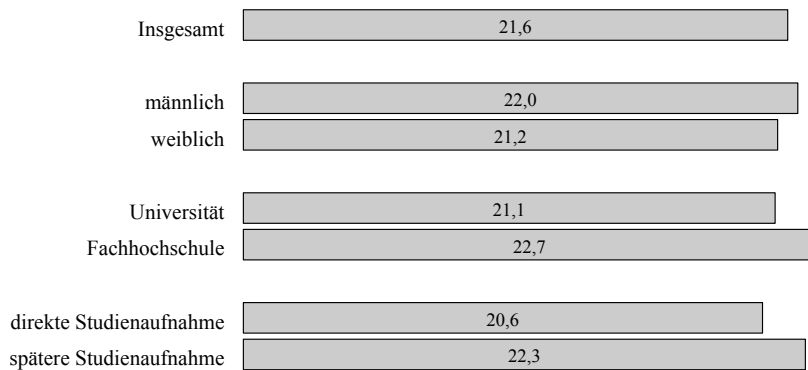
3.4.1

Durchschnittsalter bei Schulabschluss und bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart (in Jahren) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Durchschnittsalter bei Schulabgang



Durchschnittsalter bei Studienbeginn



Quelle: HIS (2)

3.4.1 Durchschnittsalter bei Schulabschluss und bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 waren bei Schulabgang im Durchschnitt 20 Jahre alt, zu Studienbeginn sind sie dann im Mittel 21,6 Jahre alt gewesen. Mitte der neunziger Jahre betrug das Durchschnittsalter bei Schulabschluss noch 20,4 Jahre und bei Studienaufnahme 22,2 Jahre. Die Studienanfänger sind damit etwas jünger geworden.

Dabei sind die Männer bei Studienaufnahme im Durchschnitt älter als die Frauen (Männer: 22 Jahre; Frauen: 21,2 Jahre). Das erklärt sich daraus, dass wesentlich mehr Männer als Frauen nicht unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulreife zum Studium gehen, sondern erst eine andere Tätigkeit aufnehmen, am häufigsten Wehr- bzw. Zivildienst oder eine Berufsarbeit. Die Übergangszeit zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme beträgt durchschnittlich 2,5 Jahre (s. auch Bilder 3.3.1/2).

Der Altersdurchschnitt der Studienanfänger, die direkt nach dem Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufnehmen liegt zum Zeitpunkt der Immatrikulation bei 20,6 Jahren, während jene, die nicht unmittelbar nach dem Schulabschluss an die Hochschule gehen durchschnittlich 22,3 Jahre alt sind.

Studienanfänger an den Universitäten sind im Durchschnitt von jeher jünger als die Studienanfänger an den Fachhochschulen. Im Wintersemester 2000/01 beträgt diese Altersdifferenz 1,6 Jahre. Sie hat sich ab Mitte der neunziger Jahre verringert. Im Wintersemester 1996/97 betrug sie noch 2,1 Jahre. Verursacht ist diese Entwicklung durch den gewachsenen Abiturientenanteil unter den Studienanfängern an den Fachhochschulen und den Rückgang des Anteils derer, die vor der Studienaufnahme eine Berufsausbildung abschließen. Derzeit beginnen die Studienanfänger an Universitäten ihr Studium durchschnittlich im Alter von 21,1 Jahren, an den Fachhochschulen im Alter von 22,7 Jahren.

3.4.2 Studienanfänger nach Bildungsherkunft und Hochschulart 1992 - 2000 (in %)

WS	Hochschulart	Höchster Bildungsabschluss im Elternhaus						
		Universität u.ä.	Fachhoch- schule	Fach- schule	Abitur	Realschule bzw. 10. Klasse	Volksschule bzw. 8. Klasse	kein Ab- schluss
1992/93	Insgesamt	31	14	8	3	19	25	0
	Universität	36	15	7	3	18	21	0
	Fachhochschule	17	14	8	3	22	36	0
1993/94	Insgesamt	33	11	9	4	19	24	1
	Universität	39	11	9	4	17	20	0
	Fachhochschule	20	12	9	3	22	34	1
1994/95	Insgesamt	34	12	8	3	20	22	1
	Universität	41	11	8	3	19	18	0
	Fachhochschule	21	13	9	3	23	30	1
1995/96	Insgesamt	37	11	8	4	19	20	1
	Universität	43	12	8	4	17	16	0
	Fachhochschule	23	12	8	4	23	29	1
1996/97	Insgesamt	40	12	8	4	18	17	1
	Universität	46	11	8	4	17	14	0
	Fachhochschule	26	13	10	4	21	25	1
1998/99	Insgesamt	42	12	9	4	19	14	0
	Universität	47	12	7	4	17	12	0
	Fachhochschule	29	12	9	5	24	21	0
2000/01	Insgesamt	43	12	8	4	20	13	0
	Universität	49	12	7	4	18	11	0
	Fachhochschule	30	13	9	5	25	18	1

Quelle: HIS (2)

3.4.2 Studienanfänger nach Bildungsherkunft und Hochschulart 1992 - 2000

In den zurückliegenden Jahren stieg sukzessive der Anteil von Studienanfängern, die aus Elternhäusern mit akademischer Bildung stammen. Besonders Studienanfänger aus Herkunftsfamilien, in denen mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss erworben hat, nehmen deutlich zu. Ihr Anteil hat sich seit Anfang der 90er Jahre bis heute um 12 Prozentpunkte erhöht. Gegenüber der zweiten Hälfte der 80er Jahre macht der Zuwachs sogar 19 Prozentpunkte aus (Wintersemester 1987/88: 24% universitäre Abschlüsse). Mit dieser Entwicklung ist die Reduktion der Anteile von Studienanfängern aus bildungsfernen Schichten verbunden. Das gilt besonders für den Volksschulabschluss (Wintersemester 1992/93: 25% und Wintersemester 2000/01: 13%) (s. hierzu auch Bild 3.1.3).

Die Bildungsherkunft der Studienanfänger an Universitäten und Fachhochschulen unterscheidet sich dabei nach wie vor deutlich voneinander: An den Universitäten kommen die Studienanfänger häufig aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss besitzt. Im Wintersemester 2000/01 betrug deren Anteil 49%. Dagegen kamen nur 29% der Studienanfänger aus einem Elternhaus mit einem Schulabschluss unterhalb des Abiturs. An den Fachhochschulen haben die Studienanfänger weniger oft Eltern mit Universitätsabschluss (30%), sie kommen häufiger aus Elternhäusern, in denen Real- oder Hauptschulabschluss der höchste Bildungsabschluss ist (43%).

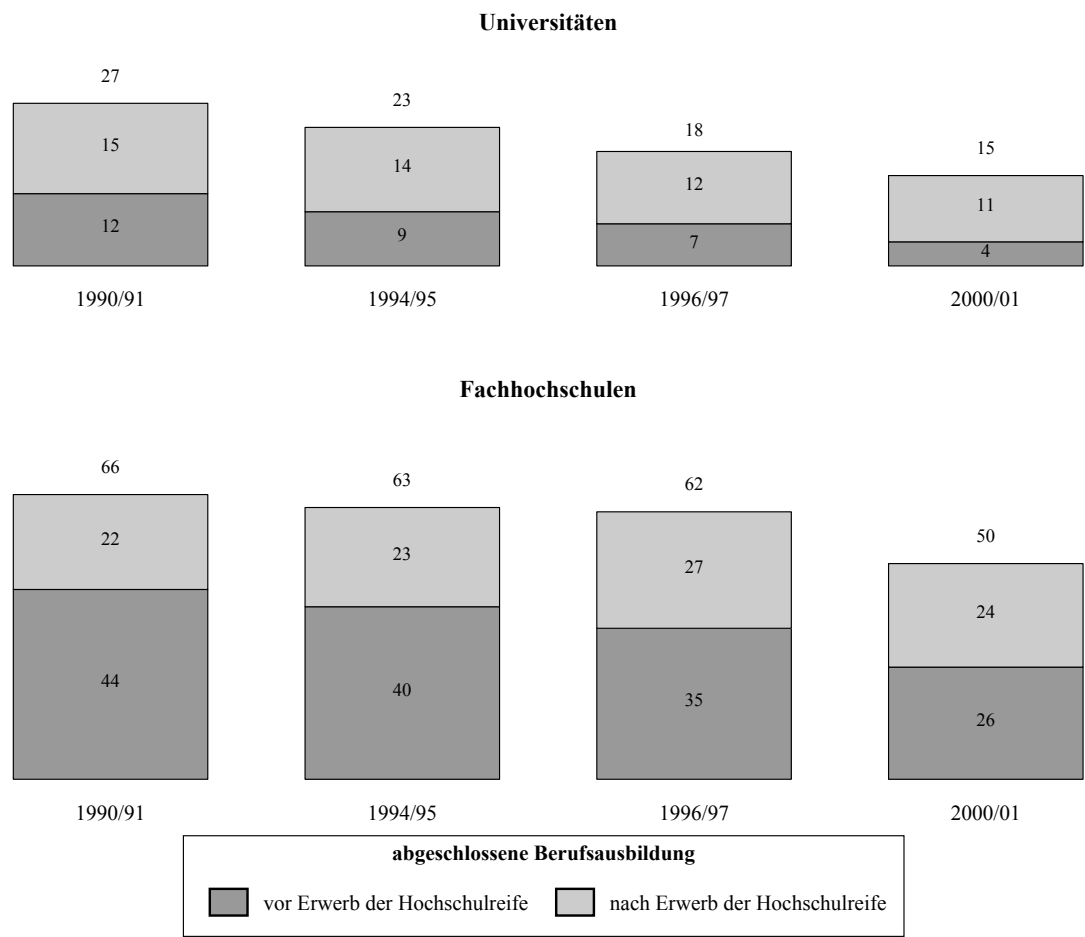
Das soziale Herkunftsprofil der Studienanfänger aus den alten und den neuen Ländern unterscheidet sich auch noch Jahre nach der deutschen Vereinigung in wesentlichen Merkmalen. Studienanfänger aus den neuen Ländern stammen in größerem Maße als diejenigen aus den alten Ländern von Eltern, die eine akademische Ausbildung absolviert haben. Unter den Studienanfängern aus den alten Ländern befinden sich anteilig an den Studienanfängern häufiger Bildungsaufsteiger als unter denjenigen, die aus den neuen Ländern kommen (Bathke u.a. 2000).

Die Entwicklung des Herkunftsprofils der Studienanfänger belegt, dass die tradierten Vermittlungsmechanismen sozialer Reproduktion für das akademische Studium fortbestehen und auch bei der Hochschulwahl wirksam werden. Sie macht den ungebrochenen Einfluss der familiären Herkunft und des darin eingewobenen kulturellen Kapitals auf die Bildungslaufbahn der nachkommenden Generation offensichtlich. Ungeachtet aller enorm erweiterten Bildungschancen haben sich tradierte soziale Auswahlmechanismen erhalten. Im Wettbewerb um höhere Ausbildung besitzen nach wie vor Kinder aus den Elternhäusern Vorteile, in denen ein hohes kulturelles, soziales und ökonomisches Potenzial gebündelt ist.

3.5 Berufliche Qualifikationen bei Studienaufnahme

3.5.1

Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Hochschulart 1990, 1994, 1996 und 2000 (in %)



3.5.1 Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Hochschulart 1990, 1994, 1996 und 2000

Im Wintersemester 2000/2001 hat jeder vierte Studienanfänger *vor dem Studium* eine Berufsausbildung abgeschlossen. An den Universitäten beträgt der entsprechende Anteil 15% und an den Fachhochschulen 50%. Diesen Werten liegt eine seit Anfang der neunziger Jahre rückläufige Entwicklung des Anteils berufsqualifizierter Studienanfänger zugrunde. An den Universitäten verringerte sich in dem Zeitraum dieser Anteil um zwölf Prozentpunkte. An den Fachhochschulen setzte der Rückgang erst Mitte der neunziger Jahre ein. Vom Wintersemester 1994/95 bis 2000/01 ging der Anteil der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung um dreizehn Prozentpunkte zurück.

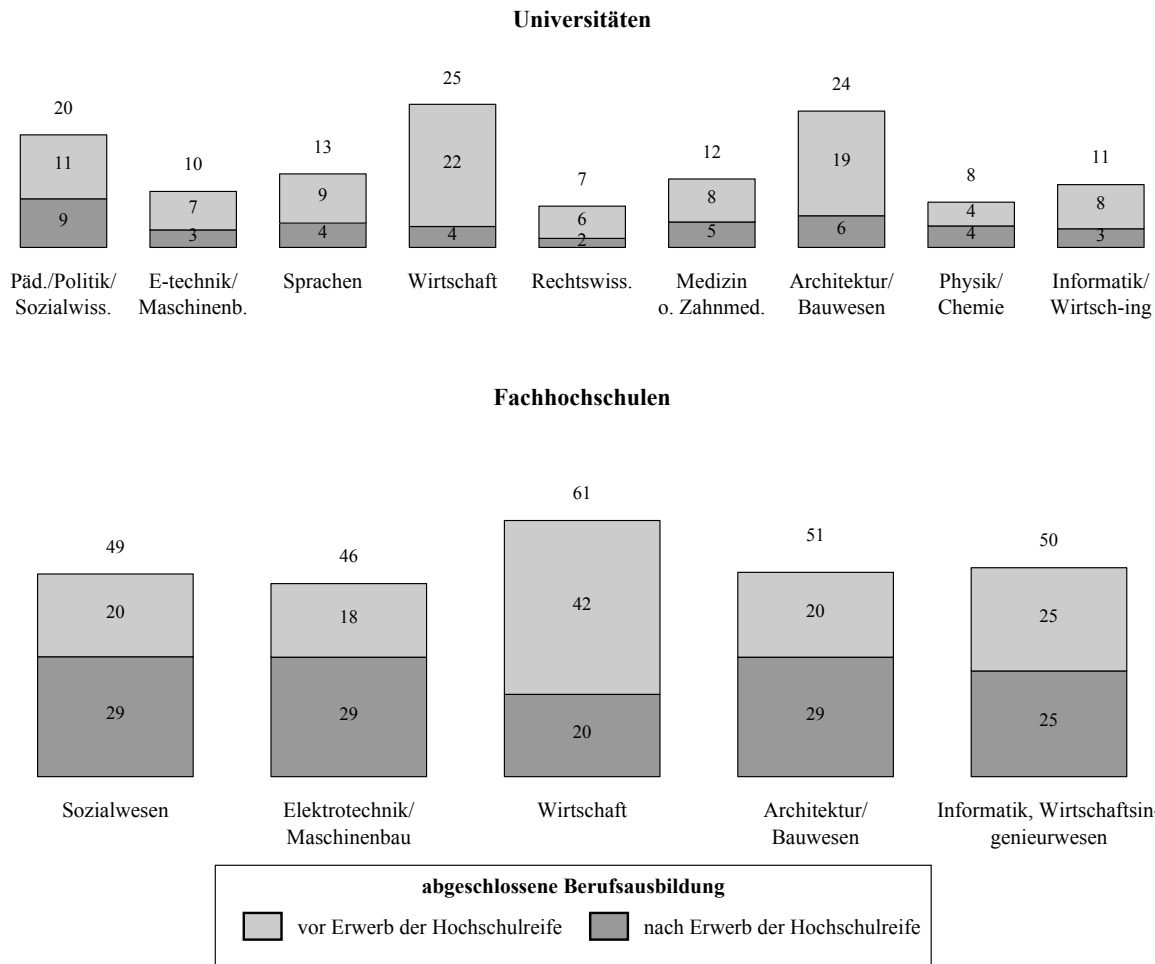
Diese Veränderungen gehen einher mit einer Verschiebung des Zeitpunktes, zu dem die Berufsausbildung absolviert wird. Stark zurück geht vor allem der Anteil derjenigen Studienanfänger, die *vor dem Erwerb der Hochschulreife* einen Berufsabschluss erlangt haben. So immatrikulierten sich Anfang der neunziger Jahre an den Universitäten fast zu gleichen Teilen Studienanfänger, die vor ihrer Hochschulreife und die danach eine Berufsausbildung absolvierten (12% vor Erwerb der Hochschulreife, 15% nach Erwerb der Hochschulreife). Zehn Jahre später hat sich dieses Verhältnis stark verschoben: 11% der Studienanfänger haben vor der Studienberechtigung und 4% nach der Studienberechtigung ihren Berufsabschluss erworben.

Ähnlich verläuft die Entwicklung an den Fachhochschulen. Dort überwog zunächst deutlich der Anteil derjenigen Studienanfänger, die erst nach Abschluss einer Berufsausbildung die Studienberechtigung erwarben (vor Erwerb der Hochschulreife 44%, nach Erwerb der Hochschulreife 22%). Jetzt hat sich dieses Verhältnis fast ausgeglichen, noch 26% machen den Berufsabschluss bevor sie zur Hochschulreife gelangen und 24% erwerben erst die Hochschulreife und schließen danach die Berufsausbildung ab.

Der allgemeine Rückgang des Anteils an Studienanfängern mit Berufsabschluss ist nicht allein mit der schwindenden Attraktivität einer zeitaufwändigen Doppelqualifikation zu begründen, sondern auch mit der niedrigeren Studierneigung vor allem von primär beruflich orientierten Studienberechtigten und denjenigen mit Fachhochschulreife.

3.5.2

Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Hochschulart und ausgewählten Studienbereichen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



Quelle: HIS (2)

3.5.2 Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Hochschulart und ausgewählten Studienbereichen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Zwischen dem gewählten Studienfach und dem jeweiligen Anteil an Studienanfängern mit abgeschlossener Berufsausbildung zeigen sich deutliche Zusammenhänge. Noch wesentlicher ist allerdings auch unter diesem Blickwinkel die Hochschulart: Bei jedem vergleichbaren Studienbereich fällt der Anteil berufsqualifizierter Studienanfänger an den Fachhochschulen höher aus als an den *Universitäten*. Dort sind es vor allem die Erstimmatrikulierten in Wirtschaftswissenschaften, in Architektur/Bauwesen und in Pädagogik/Politik-/Sozialwissenschaften, die überdurchschnittlich häufig auf eine Berufsausbildung verweisen können. Von ihnen hat jeder vierte bis fünfte Studienanfänger einen beruflichen Abschluss erworben. Ihnen gegenüber stehen die Studienanfänger in Rechtswissenschaften sowie in Physik/Chemie, die vergleichsweise selten mit einer solchen Qualifikation ihr Studium antreten.

An den *Fachhochschulen* haben in allen Studienbereichen rund 50% der Studienanfänger eine Berufsausbildung absolviert. Eine Ausnahme hiervon stellen lediglich die Erstimmatrikulierten in Wirtschaftswissenschaften dar, von ihnen können 61% einen Berufsabschluss vorweisen. Sie nehmen auch insofern an den Fachhochschulen eine Ausnahmeposition ein, weil sie in ihrer Mehrzahl diesen Abschluss nach Erwerb der Hochschulreife erlangt haben. Dies ist bedingt durch den überdurchschnittlichen Zustrom von Abiturienten in diesen Studienbereich. In den anderen Fächern fällt der Anteil von Studienberechtigten mit Fachhochschulreife höher aus. Für diese ist bezeichnend, dass sie zumeist schon vor der Hochschulreife ihre Berufsausbildung absolvierten. Dementsprechend haben die berufsqualifizierten Studienanfänger an den Universitäten ihren Berufsabschluss überwiegend erst nach dem Ablegen des Abiturs erworben.

Für den beruflichen Abschluss der Studienanfänger, egal ob an Universitäten oder Fachhochschulen, ist charakteristisch, dass er meist mit der gewählten Studienrichtung korrespondiert. Die Männer haben häufig Fertigungsberufe und technische Berufe erlernt, die Frauen dagegen mehr Organisations- bzw. Verwaltungsberufe sowie Sozial-, Gesundheits- oder Erziehungsberufe.

3.6 Motive, Einschätzungen und Haltungen hinsichtlich der Studien- und Hochschulwahl

3.6.1 Berufs- und Lebensziele von Studienanfängern nach Geschlechtszugehörigkeit und Fächergruppen (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Berufs- und Lebensziele	insgesamt	männlich	weiblich	Sprach-/Kultur- wiss./Sport	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss.	Medizin	Agrar-/Forst-/ Ernährungswiss.	Ingenieurwiss.	Kunst	Rechtswiss.	Lehramt
mich ständig neuen Herausforderungen zu stellen	75	74	75	69	74	76	81	73	76	86	71	73
gut zu verdienen	74	80	68	60	82	78	63	60	84	65	83	53
eine leitende Funktion einzunehmen	65	72	58	52	78	64	62	67	74	51	78	31
viel mit Menschen umzugehen	61	51	72	71	71	38	82	43	44	63	63	92
über gute Aufstiegsmöglichkeiten zu verfügen	60	67	52	44	74	65	44	50	69	47	72	17
auch während meiner Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einzulegen	59	57	61	60	59	61	73	59	54	66	51	61
ein anerkannter Fachmann zu werden	58	65	51	47	55	66	70	68	72	72	60	27
in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten	54	59	49	49	54	57	61	51	58	71	59	36
mich nicht fest an ein Unternehmen oder eine Institution zu binden, sondern immer offen zu sein für neue Betätigungsmöglichkeiten	54	55	53	58	61	55	52	50	52	67	45	28
mich vom Beruf nicht vereinnahmen zu lassen	45	45	44	46	45	48	30	43	46	41	38	43
im Ausland zu arbeiten	44	42	45	49	48	43	49	33	41	51	46	24
mich selbständig zu machen	30	32	27	29	29	28	48	48	32	49	42	5
mich nicht an einen Ort fest zu binden, sondern immer dort hin zu ziehen, wo sich mir die besten beruflichen Möglichkeiten bieten	30	31	29	29	34	30	31	19	29	43	30	16
in der Wissenschaft tätig zu sein	27	31	23	21	14	52	41	29	35	17	13	11
im Bereich informationsverarbeitender Technologien tätig zu werden	25	36	14	19	18	57	2	8	32	15	6	3
viel Freizeit zu haben	25	27	22	24	23	28	12	25	24	18	19	37
irgendwann noch einmal etwas ganz anderes zu machen, als sich jetzt mit dem Studium abzeichnet	22	22	23	32	24	21	8	17	17	25	22	20

1 Anteil der Studienanfänger, die die Berufs- und Lebensziele stark anstreben (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.1 Berufs- und Lebensziele von Studienanfängern nach Geschlechtszugehörigkeit und Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Sich ständig im Leben neuen Herausforderungen zu stellen und ein gutes Einkommen zu verdienen, das sind die beiden Ziele, die sich Studienanfänger am häufigsten stellen. Aber auch weitere Aufstiegs- und Leistungskriterien spielen eine große Rolle. Eine leitende Funktion streben zwei Drittel aller Studienanfänger an und fast ebenso viele orientieren sich in ihrer Lebensplanung daran, ob sich ihnen gute Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Dieses Streben ist häufig damit verknüpft, ein guter Fachmann zu werden und in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten. Jedoch nur bei 30% gehen Berufs- und Karrierewünsche so weit, dass sie sich selbständig machen wollen. Weit verbreitet ist die Einsicht, dass auch nach dem Studium noch weitere intensive Bildungsphasen die Berufstätigkeit begleitet müssen. 59% der Studienanfänger stellen sich ein solches Ziel.

Gegenüber diesen beruflichen Vorstellungen fallen ausgesprochene Freizeitorientierungen deutlich schwächer aus. Nur jeder vierte Studienanfänger verfolgt die Absicht, sein Berufsleben so zu gestalten, dass ihm viel Freizeit bleibt. Aber immerhin 45% sind entschlossen, sich später nicht vom Beruf vereinnahmen zu lassen.

Hinsichtlich der lokalen und beruflichen Mobilität sind die Studienanfänger in ihren Orientierungen geteilter Ansicht: Sich in der Wahl des Lebensortes primär an den beruflichen Entwicklungschancen zu orientieren, ist für weniger als ein Drittel aller Studienanfänger ein Richtmaß ihres Lebens (30%). Die Ortsgebundenheit ist damit stärker als die Gebundenheit an ein bestimmtes Unternehmen. Die meisten Studienanfänger glauben, dass es für ihre berufliche Entwicklung günstiger ist, stets für einen Wechsel der Firma offen zu bleiben (54%). Teil dieser beruflichen Mobilität ist auch das Vorhaben, für einige Zeit im Ausland zu arbeiten, was 44% aller Studienanfänger akzeptabel finden. Den eingeschlagenen Bildungsweg zu verlassen und aus der vorgezeichneten Berufskarriere auszubrechen, mit diesem Gedanken trägt sich zu Studienbeginn immerhin jeder fünfte Studienanfänger (22%).

In den Lebens- und Berufszielen gibt es zum Teil beträchtliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Auffällig ist vor allem, dass den Studienanfängerinnen der berufliche Aufstieg weniger wichtig scheint als ihren männlichen Kommilitonen. Sie hegen dafür stärker den Wunsch, viel mit Menschen umzugehen.

Aufstiegs- und Erfolgsorientierungen sind überdurchschnittlich häufig unter den Studienanfängern in Wirtschafts-, Ingenieur- und Rechtswissenschaften anzutreffen. Diese Fächergruppen unterscheiden sich damit vor allem von den Studienneulingen in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport, von denen allein 32% angeben, später noch einmal etwas ganz anderes machen zu wollen, als sich jetzt mit dem Studium abzeichnet. Hohe berufliche Leistungsziele im Sinne der steten Bewältigung von Herausforderungen und der Anerkennung als Fachmann stellen sich besonders häufig die Studienanfänger in Medizin und Kunst/Kunstwissenschaften. Letztere sind auch am stärksten zur Mobilität entschlossen.

3.6.2 Studienwahlmotive von Studienanfängern nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

	insgesamt	männlich	weiblich	Universi- täten	Fachhoch- schulen
intrinsische Motive					
Fachinteresse	91	91	90	91	91
Neigung/ Begabung	85	85	85	86	83
persönliche Entfaltung	64	62	66	63	67
wissenschaftliches Interesse	46	51	41	48	40
extrinsische Motive					
viele Berufsmöglichkeiten haben	69	72	65	65	79
selbständig arbeiten können	68	70	66	65	76
gute Verdienstmöglichkeiten	63	71	55	59	71
sichere Berufsposition	61	67	56	58	70
wegen Status des Berufs	49	54	44	46	55
Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt	47	57	36	42	59
frühzeitig feststehende Berufs- oder Studienfachwahl					
fester Berufswunsch	60	56	64	59	61
stand von vornherein fest	31	31	32	31	32
soziale Motive					
viele Kontakte zu Menschen	37	29	45	39	32
zu Veränderungen beitragen	29	23	35	29	26
anderen helfen	28	19	37	30	22
studien- und berufsferne Motive					
Eltern/ Verw./ Freunde im gleichen Beruf	8	9	7	8	9
kurze Studienzeiten	8	9	7	5	16
kleinstes Übel	8	9	8	9	7

¹ Anteil der Studienanfänger, für die das Motiv wichtig war (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.2 Studienwahlmotive von Studienanfängern nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die überwiegende Mehrheit der Studienanfänger folgt bei ihrer Studienfachwahl sehr stark *intrinsischen* Motiven. Dabei haben nach wie vor Neigung, Fachinteresse und Eignung das größte Gewicht bei der Studienwahl. Ein großer Anteil der Erstimmatrikulierten kann diese mit *extrinsischen* Motiven vereinbaren. Dazu gehören vor allem das Bestehen vielfältiger beruflicher Chancen und die Möglichkeit, selbständig arbeiten zu können. Über zwei Drittel der Studienanfänger haben diese Aspekte bei ihrer Fachwahl berücksichtigt. Aber auch gute Verdienstaussichten und die Sicherheit der künftigen beruflichen Position kommen häufig als wichtige Beweggründe für die Wahl eines bestimmten Studienfachs mit in Betracht. Fast die Hälfte der Studienanfänger hat bei der Entscheidung über ihr Studium die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt beachtet. Sie haben eine Studienrichtung gewählt, von der sie meinen, dass sie auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist.

Soziale Motive, wie viel Umgang mit Menschen zu haben oder anderen helfen zu können, sind nur für eine Minderheit der Studienanfänger von Bedeutung. Deren Anteil liegt jeweils bei rund einem Drittel.

Selten eine wichtige Rolle bei der eigenen Studienwahl spielen die Studiendauer und der Umstand, ob die Eltern bzw. andere Verwandte oder Freunde im gleichen Beruf tätig sind (jeweils 8%). Sehr gering ist auch der Anteil unter den Studienanfängern, die das Studium nur als eine Verlegenheitslösung betrachten und es gewählt haben, weil es aus ihrer Sicht das kleinste Übel ist (8%).

Männliche Studienanfänger äußern stärker extrinsische Motive; weibliche Studienanfänger dagegen überdurchschnittlich häufig soziale Beweggründe für ihre Studienwahl. Diese unterschiedliche Motivlage spiegelt sich auch im Vergleich der Hochschularten. Die Fächerwahl an den Universitäten wird etwas weniger durch extrinsische Motive bestimmt und etwas stärker durch soziale. Keine wesentliche Differenz gibt es bei den intrinsischen Motiven, lediglich wissenschaftliches Interesse hat an den Fachhochschulen seltener die Studienentscheidung der Erstimmatrikulierten beeinflusst als an den Universitäten.

3.6.3 Studienwahlmotive von Studienanfängern nach Fächergruppen (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

	Sprach-/ Kultur- wiss./ Sport	Wirt- schafts-/ Sozial- wiss.	Mathe- matik, Natur- wiss.	Me- dizin	Agrar-/ Forst-/ Ernäh- rungswiss.	Inge- nieur- wiss.	Kunst	Rechts wiss.	Lehr- amt
intrinsische Motive									
Fachinteresse	92	87	93	96	95	92	95	85	87
Neigung/ Begabung	90	78	87	85	89	84	97	79	92
persönliche Entfaltung	71	61	58	75	68	61	86	60	67
wissenschaftliches Interesse	41	37	67	66	41	51	40	35	28
extrinsische Motive									
viele Berufsmöglichkeiten haben	60	87	69	49	76	71	50	87	27
selbständig arbeiten können	57	75	66	67	79	72	71	72	56
sichere Berufsposition	40	72	70	39	54	74	41	79	48
gute Verdienstmöglichkeiten	39	69	69	38	57	71	33	65	62
wegen Status des Berufs	33	57	51	45	40	57	29	68	29
Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt	23	55	65	10	32	60	10	25	39
frühzeitig feststehende <input type="checkbox"/> Berufs- oder Studienfachwahl									
fester Berufswunsch	57	55	50	85	63	62	71	59	81
stand von vornherein fest	31	26	32	54	45	31	42	31	32
soziale Motive									
viele Kontakte zu Menschen <input type="checkbox"/>	45	42	19	70	30	20	32	36	68
zu Veränderungen beitragen	33	24	16	90	20	11	8	47	27
anderen helfen	31	33	15	42	34	17	24	42	50
studien- und berufsferne Motive									
Eltern/Verw./Freunde <input type="checkbox"/> im gleichen Beruf	10	9	8	4	13	6	9	9	8
kurze Studienzeiten	4	12	7	1	9	11	3	3	5
kleinstes Übel	3	9	5	13	15	11	5	12	9

¹ Anteil der Studienanfänger, für die das Motiv wichtig war (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.3 Studienwahlmotive von Studienanfängern nach Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die Begründung der Studienanfänger für die Wahl eines bestimmten Studienfaches unterscheidet sich nach den verschiedenen Fächergruppen sehr deutlich:

Bezeichnend für Studienanfänger in *Mathematik/Naturwissenschaften* und in *Ingenieurwissenschaften* ist zum einen eine starke intrinsische Orientierung. Neben Fachinteresse spielt gerade auch wissenschaftliches Interesse eine zentrale Rolle. Zum anderen sind ebenso berufsbezogene Beweggründe wichtig; auffällig ist dabei eine starke Orientierung am Arbeitsmarkt. Soziale Motive sind demgegenüber weitgehend bedeutungslos.

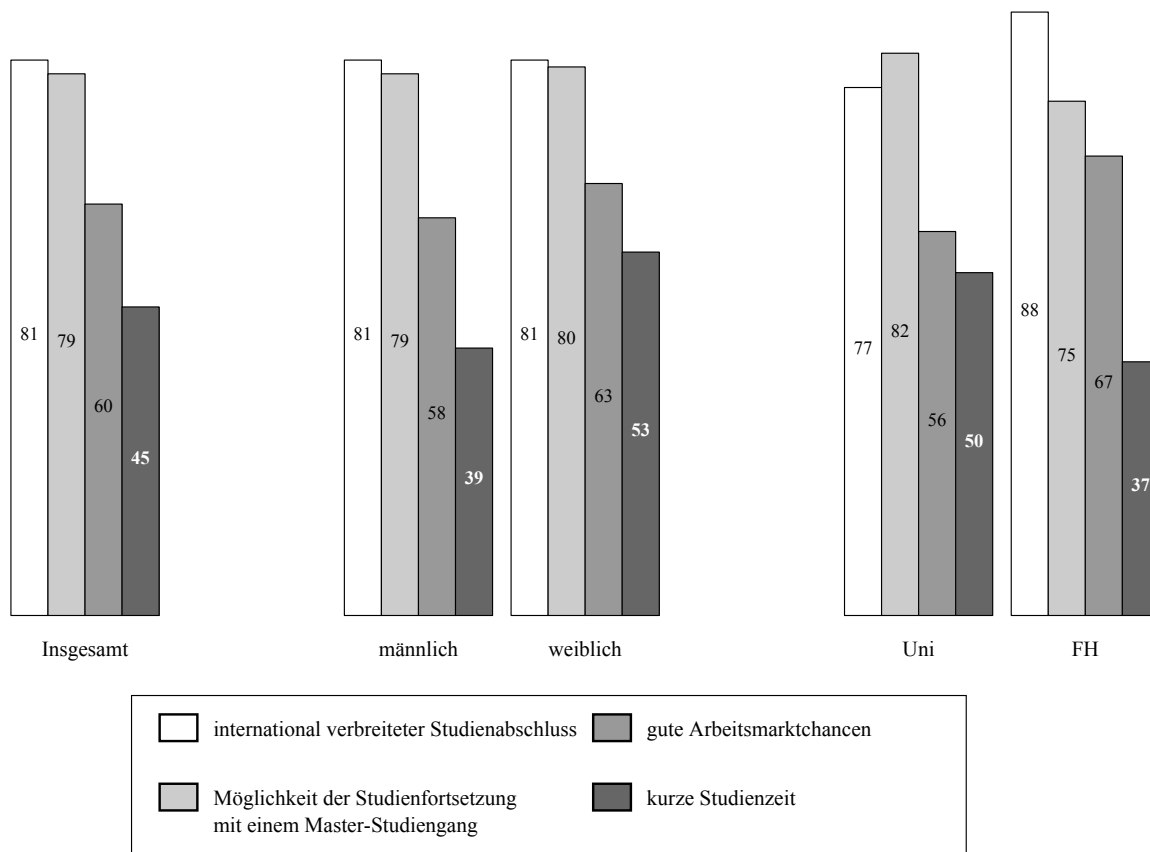
Auch die Erstimmatrikulierten in *Wirtschafts-/Sozialwissenschaften* und in *Rechtswissenschaften* begründen ihre Studienentscheidung durch berufsbezogene Orientierungen. Wichtig ist die Ausrichtung auf Erfolg, Aufstieg und guten Verdienst. Für die entsprechenden Studienanfänger ergänzt sich dies aber zumindest teilweise mit sozialen Motiven. Angestrebt wird der Umgang mit Menschen, Hilfeleistung, aber auch soziale Veränderung. Diese Motivation ist vergleichsweise stark zu finden. Während aber die Studienanfänger in *Wirtschafts-/Sozialwissenschaften* häufig der Meinung sind, eine arbeitsmarktorientierte Studienwahl getroffen zu haben, ist dies bei den Studienanfängern in *Rechtswissenschaften* deutlich weniger der Fall.

Die Studienanfänger in *Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport* und in *Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften* haben ein ähnliches Motivationsprofil. Eine starke intrinsische Orientierung, vor allem hinsichtlich Fachinteresse und Neigungsbezug, korrespondiert mit konkreten beruflichen Vorstellungen im Sinne eines klaren Berufswunsches. Von ihnen ausgehend wird die Studienentscheidung getroffen. Aufstiegs- und Karrieremotive spielen weniger eine Rolle, auch eine besondere Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt lässt sich nicht feststellen.

In *Medizin* und in den *Lehramtsstudiengängen* kommt sozialen Motiven eine überdurchschnittliche Bedeutung zu. Sie basieren aber vor allem auf starken intrinsischen Motiven, wobei den Lehramtskandidaten das wissenschaftliche Interesse der Mediziner fehlt. Auch die beruflichen Vorstellungen im Sinne eines festen Berufswunsches sind in beiden Fächergruppen schon klar ausgeprägt. Extrinsische, aufstiegsbezogene Motive scheinen dagegen eine vergleichsweise geringe Rolle zu spielen. Dies trifft selbst auf solche beruflichen Aspekte wie selbständiges Arbeiten und Bestehen vielfältiger beruflicher Möglichkeiten zu.

3.6.4

Gründe für die Wahl eines Bachelor-Studienganges nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Anteil der Studienanfänger, für die der Grund bei der Wahl eines Bachelor-Studienganges eine wichtige Rolle gespielt hat (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = in hohem Maße bis 5 = überhaupt nicht)

Quelle: HIS (2)

3.6.4 Gründe für die Wahl eines Bachelor-Studienganges nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

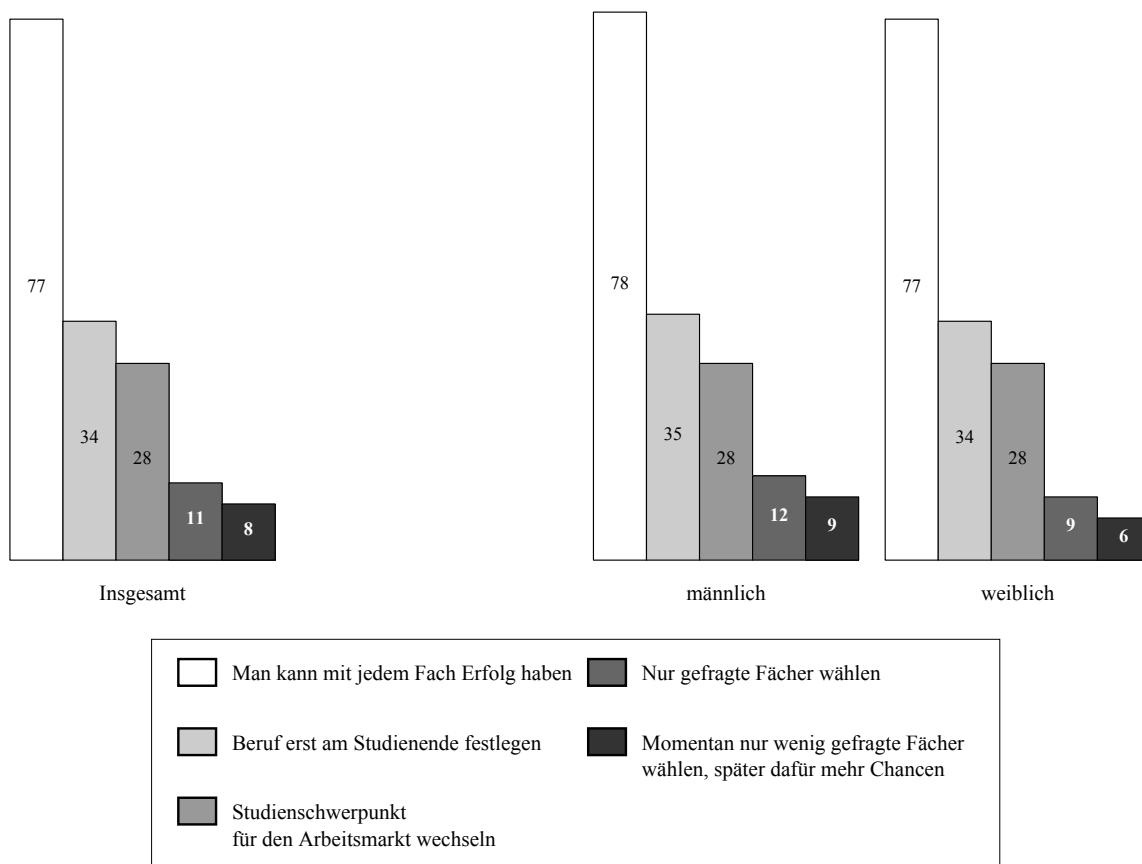
Im Wintersemester 2000/01 haben sich 5% aller Studienanfänger für einen Studiengang mit Bachelorabschluss entscheiden. Als wichtige Gründe für die Wahl werden vor allem die internationale Vergleichbarkeit dieses Abschlusses und die Möglichkeit der Studienfortsetzung mit einem Master-Studiengang genannt. Eine Mehrheit der Studienanfänger, die einen solchen Abschluss anstreben, rechnet sich auch aus, künftig gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Allerdings urteilen auch 40% der Studienanfänger, die sich für ein Bachelor-Studium entschieden haben, diesbezüglich zurückhaltend. Das ist sicherlich auch auf die noch fehlenden Erfahrungen zurückzuführen, wie die Arbeitgeber auf den Bachelorabschluss reagieren werden. Festzuhalten ist auch, dass bei der Wahl des Bachelors als Abschlussziel des Studiums die Verkürzung der Studienzeit eine zwar untergeordnete, aber keineswegs unwichtige Rolle spielt.

In der Differenzierung nach der Geschlechtszugehörigkeit unterschieden sich *Männer und Frauen* hinsichtlich der Gründe internationale Vergleichbarkeit und Möglichkeit zur Studienfortsetzung faktisch nicht voneinander, wohl aber hinsichtlich der guten Arbeitsmarktchancen und - besonders - der kurzen Studienzeit. In beiden Aspekten haben Frauen größere Erwartungen gegenüber dem neuen Studienangebot als Männer.

Die Studienanfänger an *Fachhochschulen* richten sich bei ihrer Wahl eines Bachelor-Studienganges mehr noch als die Studienanfänger an den Universitäten danach, dass der Bachelor ein international eingeführter Studienabschluss ist, und sie verbinden mit einem solchen Abschluss auch häufiger die Überzeugung, dass er ihnen gute Arbeitsmarktaussichten eröffnen wird. Umgekehrt begründen die Studienanfänger an *Universitäten* ihre Entscheidung für einen BA-Studiengang häufiger damit, das Studium nach Erreichen des ersten Abschlusses fortsetzen zu können und mehr noch auch damit, ihr Studium in vergleichsweise kurzer Zeit zu absolvieren.

3.6.5

Bewertung von arbeitsmarktbezogenen Studienstrategien nach Geschlechtszugehörigkeit (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Anteil der Studienanfänger, die der Studienstrategie stark zustimmen (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.5 Bewertung von arbeitsmarktbezogenen Studienstrategien nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

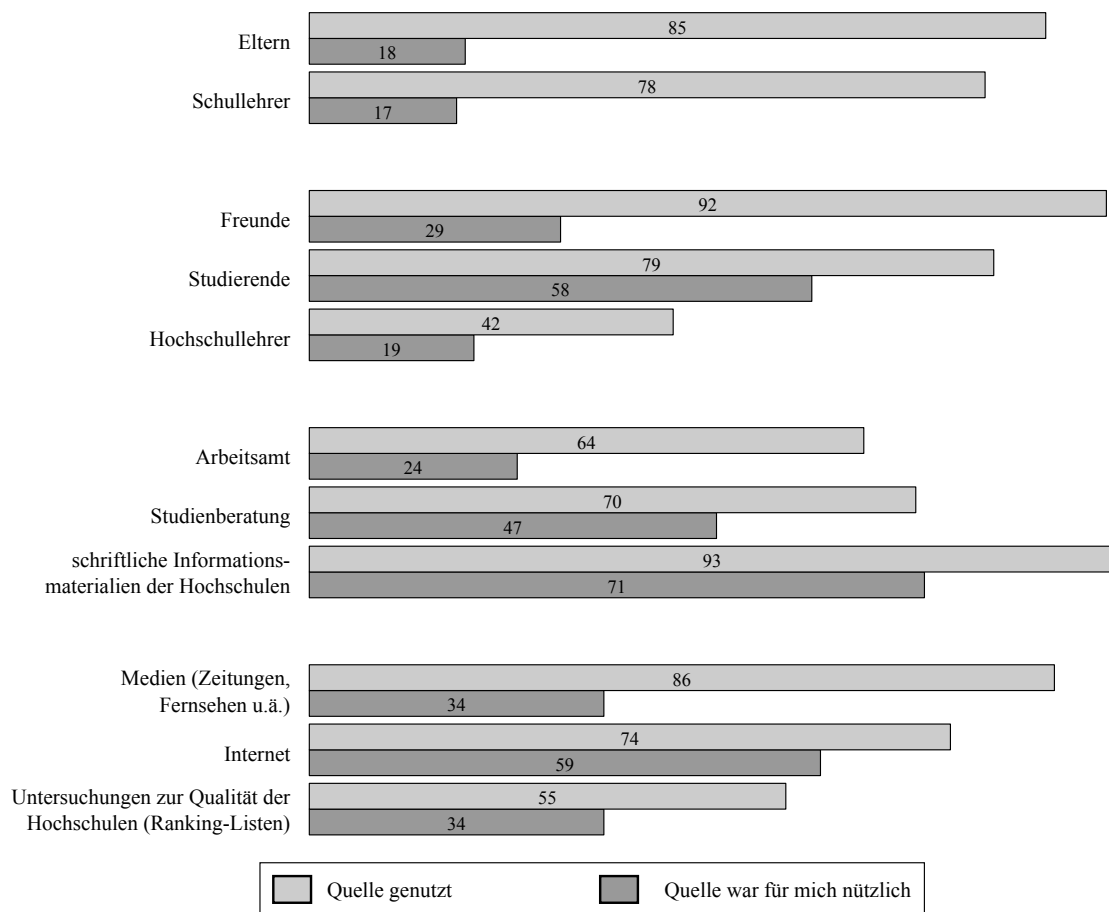
Die Studienanfänger haben in der überwiegenden Mehrzahl eine positive Sicht auf ihre berufliche Zukunft. 77% von ihnen sind sich sicher, dass jeder Studierende mit einer adäquaten Motivation in jedem Studienfach beruflichen Erfolg erreichen kann. In Medizin, Rechtswissenschaften, Kunst und Sprach-/Kulturwissenschaften herrscht sogar bei mehr als 80% aller Studienanfänger eine solcherart ausgeprägte Erfolgsgewissheit.

Konkrete Arbeitsmarkteinschätzungen spielen für die Fachwahl und die Studienstrategien dagegen eine nachrangige Rolle. Nur jeder zehnte Studienanfänger hält es für günstig, die Studienwahl davon abhängig zu machen, ob das jeweilige Fach bzw. der jeweilige Beruf auf dem Arbeitsmarkt momentan gefragt ist (11%). Eher noch wollen die Studienanfänger *im* Studium die fachlichen Schwerpunkte so setzen, dass sie den Arbeitsmarkterfordernissen entsprechen (28%). In Ingenieurwissenschaften und in Wirtschafts-/Sozialwissenschaften neigen mehr Studienanfänger als in anderen Fächergruppen zu einer engeren Bindung an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Mehr Studienanfänger sind dagegen der Meinung, dass man erst am Ende des Studiums eine genaue Berufswahl treffen sollte (34%). Insbesondere ist das in den Fächergruppen Rechtswissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften der Fall, aber auch in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport sowie in Wirtschafts-/Sozialwissenschaften vertreten viele diese Ansicht.

Nur wenige Studienanfänger halten es für sinnvoll, sich bezüglich des Arbeitsmarktes in der Fachwahl und bei den anschließenden Studienstrategie antizyklisch zu orientieren. Lediglich 8% aller Studienanfänger befürworten eine Entscheidung für ein momentan wenig nachgefragtes Studienfach und meinen dadurch später bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. In den Agrar-/Ernährungswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften neigen etwas mehr Studienanfänger als in anderen Fächern zu solch einer Ansicht.

3.6.6

Nutzung und Bewertung von Informationsquellen zum Studium (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Erster Wert: Anteil der Studienanfänger, die die Informationsquelle *überhaupt* genutzt haben; zweiter Wert: Anteil derjenigen, die aus den jeweiligen Informationsquellen wichtige Informationen bezogen haben (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala), Basis für den zweiten Wert: alle, die *überhaupt* die jeweilige Informationsquelle genutzt haben.

Quelle: HIS (2)

3.6.6 Nutzung und Bewertung von Informationsquellen zum Studium - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die Verfügung über sachgerechte Informationen über Voraussetzungen, zu erwartende Anforderungen und konkrete Bedingungen des Studiums begünstigen einen guten Studienstart und mindern das Risiko des Scheiterns. Gemessen an diesem Maßstab zeigen sich im Wintersemester 2000/01 nur 36% der deutschen Studienanfänger vor Studienbeginn gut oder sehr gut über Studium und Hochschule informiert. Ein weiteres Drittel fühlt sich mittelmäßig und ein knappes Drittel zu wenig über das vor ihnen stehende Studium informiert.

Als *Quellen* über Studium und Hochschule nutzen die Studienanfänger dabei vor allem die Informationsmaterialien der Hochschule, ihre Freunde und die Medien. Am intensivsten werden die von den Hochschulen eigens für angehende Studienbewerber verbreiteten Materialien genutzt. Neun von zehn Studienanfängern haben sich mit ihrer Hilfe kundig gemacht. 79% erlangten vor Studienbeginn durch Kontakte zu bereits Studierenden Auskünfte über Studium und Hochschulen. Ebenfalls sehr ausgiebig werden die über das Internet verbreiteten Informationen recherchiert. Schon 74% haben dieses neue Medium genutzt.

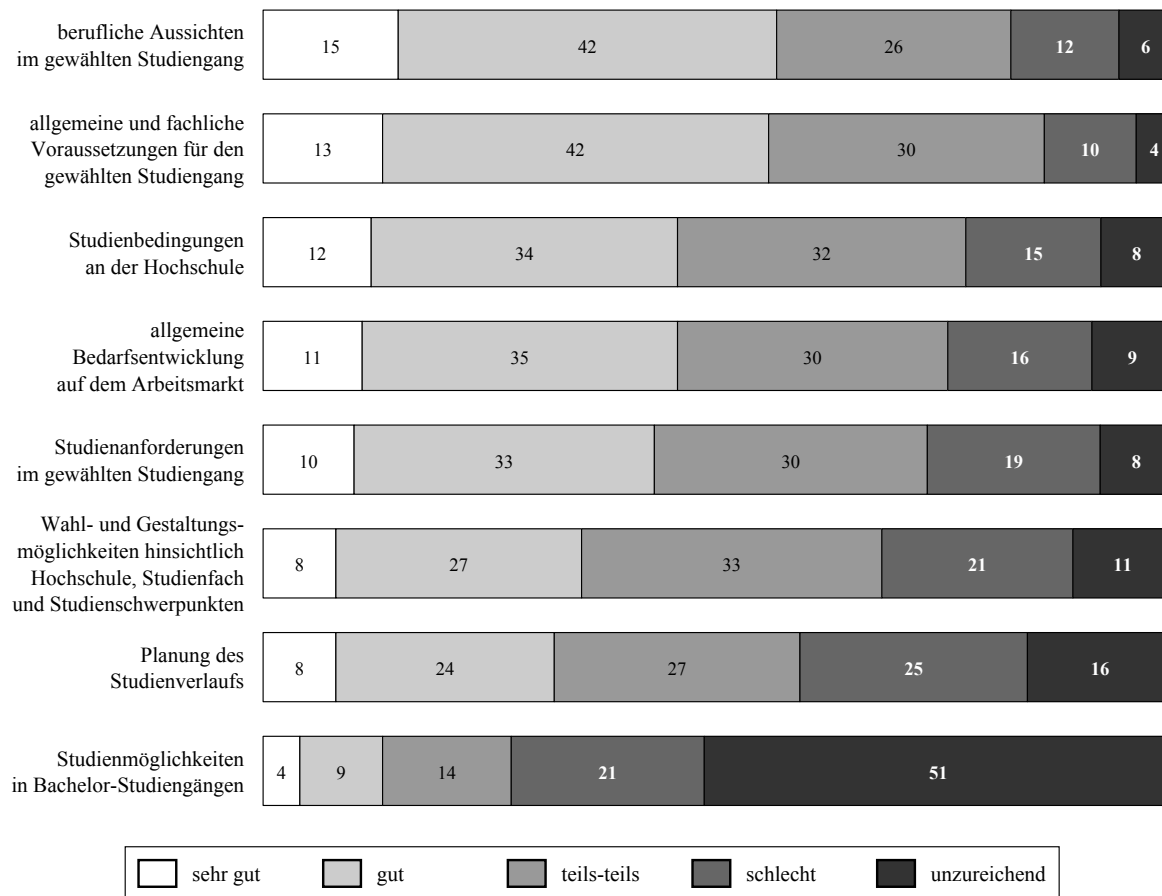
Das Urteil über den *Nutzen* der Informationen, die die Studienanfänger dadurch jeweils erhalten haben, fällt unterschiedlich aus. Während die überwiegende Mehrzahl der Erstimmatrikulierten die schriftlichen Informationsmaterialien der Hochschulen als nützlich einschätzt, bestätigen nur relativ wenige Studienanfänger, die mit Eltern, Lehrern oder Freunden gesprochen haben, diesen Quellen einen hohen Informationsgewinn.

Von einer Mehrheit (55%) werden auch die Hochschulranking-Listen zur Kenntnis genommen. Wichtige Orientierungen konnten den „Rankings“ aber nur 34% der Studienanfänger, die sich damit beschäftigt haben, entnehmen. Deutlich besser schneidet das Internet ab: 59% derjenigen, die das Internet als Informationsquelle genutzt haben, bewerten die erhaltenen Informationen als hilfreich.

An die Institutionen Studienberatung und Arbeitsamt wenden sich mehr als zwei Drittel aller Studienanfänger, um Auskünfte über das Studium einzuholen. 47% derjenigen, die eine Studienberatung aufgesucht haben, schätzen den für sie damit verbundenen Informationsgewinn als hoch ein; beim Arbeitsamt kommen nur 24% der Interessierten zu einem solch positiven Urteil.

Verbindungen zu Hochschullehrern nahmen bereits vor Studienbeginn mehr als zwei Fünftel aller Studienanfänger auf. Aber nur jeder fünfte Studienanfänger mit solchen Kontakten fühlte sich durch die Hochschullehrer auch gut informiert.

3.6.7 Informationsstand vor Studienbeginn über Studien- und Arbeitsmarktaspekte (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



Quelle: HIS (2)

3.6.7 Informationsstand vor Studienbeginn über Studien- und Arbeitsmarktaspekte - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Vor Studienbeginn ist der Informationsstand der Studienanfänger über Anforderungen und Bedingungen eines Hochschulstudiums in wichtigen Aspekten unzureichend. Zwar schätzt rückblickend die Mehrheit der Studienanfänger, dass sie bereits vor der Immatrikulation über die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang sowie die allgemeinen und fachlichen Voraussetzungen für dieses Studium gut informiert waren, in den meisten anderen Studienaspekten überwiegt jedoch der Anteil derjenigen, die sich vorab nur eingeschränkt oder schlecht informiert sehen.

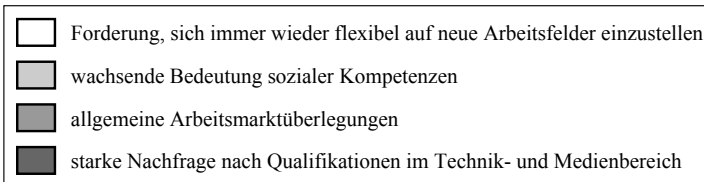
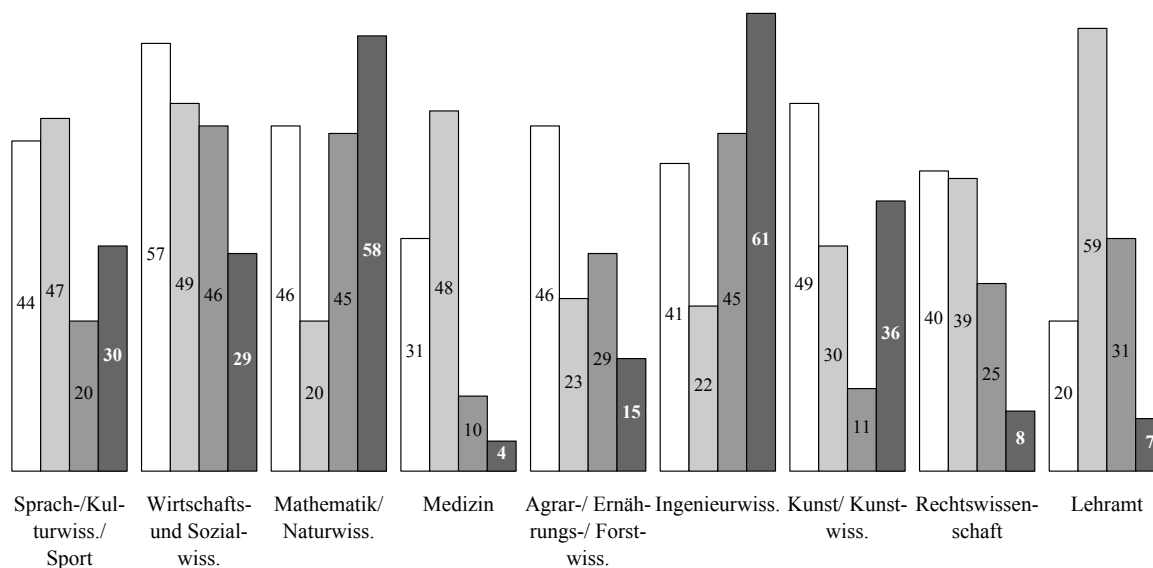
So fällt so die Einschätzung der Studienanfänger hinsichtlich ihres Informationsstandes zu den Studienbedingungen an der Hochschule und dem allgemeinen Arbeitsmarktbedarf sehr ambivalent aus. Zwar verfügten mehr als zwei Fünftel aller Studienanfänger schon vor Studienbeginn über gute Kenntnisse zu diesen Aspekten ihres Studiums, aber über die Hälfte fühlte sich zumindest teilweise ungenügend informiert. Allerdings sind hier deutliche Unterschiede nach Fächergruppen zu beobachten. Die Studienanfänger in Ingenieurwissenschaften, in Rechtswissenschaften und in Agrar-/Ernährungswissenschaften schätzen sich im Rückblick über Studienbedingungen und Arbeitsmarkttrends in ihrem Fach als besser informiert ein als die Studienanfänger in Kunst und in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport.

Je genauer nach Informationen über konkrete Planung und Gestaltung des Studiums gefragt wurde, desto weniger Studienanfänger bescheinigen sich, bereits im Vorfeld der Immatrikulation auf diesen Gebieten gute oder sogar sehr gute Kenntnisse besessen zu haben. Über die Planung des Studienverlaufs, die Wahl von Studienschwerpunkten und die genauen Studienanforderungen im gewählten Studiengang hatten die meisten vorab nur geringe Informationen. Der Anteil der Gutinformierten schwankt zwischen zwei Fünfteln und einem Drittel.

Nur sehr vage Kenntnisse besaß die Mehrzahl der Studienanfänger in der Phase ihrer Studienwahl über die Studienangebote in Bachelor-Studiengängen. Jeder zweite Studienanfänger erfuhr über diesen Studienabschluss vor der Immatrikulation kaum etwas. Als ausreichend gut informiert sehen sich rückblickend lediglich 13%.

3.6.8

Arbeitsmarktüberlegungen im Zusammenhang mit der Studienwahl nach Fächergruppen (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Anteil der Studienanfänger, für die die Überlegungen eine große Rolle spielte (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.8 **Arbeitsmarktüberlegungen im Zusammenhang mit der Studienwahl nach Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01**

37% aller Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 haben bei ihrer Studienentscheidung Arbeitsmarktüberlegungen eine große Bedeutung beigemessen, 26% taten dies zum Teil, während bei weiteren 37% entsprechende Aspekte kaum eine Rolle spielten. Solche *allgemeinen Arbeitsmarktüberlegungen* im Vorfeld der Studienaufnahme fallen in den einzelnen Fächergruppen unterschiedlich stark ins Gewicht: In Wirtschafts-/Sozialwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften werden allgemeine Arbeitsmarktentwicklungen vergleichsweise stark berücksichtigt, während sie in Medizin, Kunst und Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport weniger wichtig für die Studienwahl genommen werden.

Ähnlich fallen die Unterschiede zwischen einzelnen Fächergruppen hinsichtlich der häufig geäußerten Forderung aus, sich immer *flexibel auf neue Arbeitsfelder einzustellen*. In Wirtschafts-/Sozialwissenschaften ist dieser Aspekt als Entscheidungsmerkmal für das Studium für die Mehrheit von großem Belang (57%), während er von den Studienanfängern in Lehramts- oder medizinischen Studiengängen erheblich weniger oft als relevant genannt wird (20% bzw. 31%). Insgesamt haben nach eigenem Bekunden 45% aller Studienanfänger bei ihrer Studienfachwahl die Forderung nach beruflicher Flexibilität in hohem Maße berücksichtigt. Nur bei jedem vierten Studienanfänger spielte dieser Aspekt kaum eine Rolle.

Ein weiteres, häufig genanntes Arbeitsmarkterfordernis ist die in allen Berufsfeldern *wachsende Bedeutung sozialer Kompetenzen*. Insgesamt 38% aller Studienanfänger sehen dies als förderlich für ihre Berufschancen an und haben dementsprechend die Möglichkeit, soziale Kompetenz zu erwerben, bei ihrer Studienentscheidung mit berücksichtigt. 29% sahen darin kein wichtiges Kriterium für sich. Die wachsende Bedeutung sozialer Kompetenzen bestimmt am häufigsten die Wahl des Lehrerstudiums (59%), während es vor allem bei der Entscheidung für Mathematik/Naturwissenschaften eine geringere Rolle spielt (20%).

Die auf dem Arbeitsmarkt gestiegene Nachfrage nach einer angemessenen *Qualifikation im Technik- und Medienbereich*, insbesondere auch hinsichtlich der Beherrschung der neuen Medien, beeinflusste bei 36% aller Studienanfänger in großem Maße die Studienwahl, spielte allerdings bei 43% aller Studienanfänger keine nennenswerte Rolle. Erwartungsgemäß bestimmte diese spezifische Entwicklung erheblich überdurchschnittlich stark die Überlegungen bei der Wahl eines Studiums der Ingenieurwissenschaften (61%) und der Mathematik/Naturwissenschaften (58%). Bei der Entscheidung für Medizin, Lehramt oder Rechtswissenschaft wurden solche Arbeitsmarktentwicklungen dagegen nur geringe Bedeutung beigemessen.

3.6.9 **Motive der Hochschulwahl nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01**

Hochschulwahlmotive	Insgesamt	Geschlecht		Hochschulart	
		männlich	weiblich	Uni	FH
Beschränkungen der Hochschulwahl:					
Studiengang nur an dieser Hochschule	21	20	22	18	26
wegen Zulassungsbeschränkungen nicht an gewünschter Hochschule	15	12	19	15	16
hochschulinterne Bedingungen:					
Studienangebot gemäß Fachinteresse	79	81	77	78	82
überschaubare Verhältnisse	50	48	52	46	61
guter Ruf Hochschule/ Prof.	49	51	47	51	46
gute Ausstattung	47	46	47	47	35
vielfältiges Lehrangebot	46	43	48	48	40
gutes Ranking-Ergebnis der Hochschule	30	32	27	31	27
Gegebenheiten des Hochschulortes:					
Nähe zum Heimatort	65	66	64	64	68
günstige Lebensbedingungen	50	49	50	51	45
Hochschulort ist vertraut	37	38	36	36	39
Freunde am Hochschulort	34	34	35	35	33
Verwandte/ Bekannte am Hochschulort	26	25	27	25	27
kulturelle Hochschulwahlmotive:					
Atmosphäre am Hochschulort	51	49	54	55	43
Freizeitangebot	38	33	43	42	29

¹ Anteil der Studienanfänger, für die das Motiv wichtig war (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.9 Motive der Hochschulwahl nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

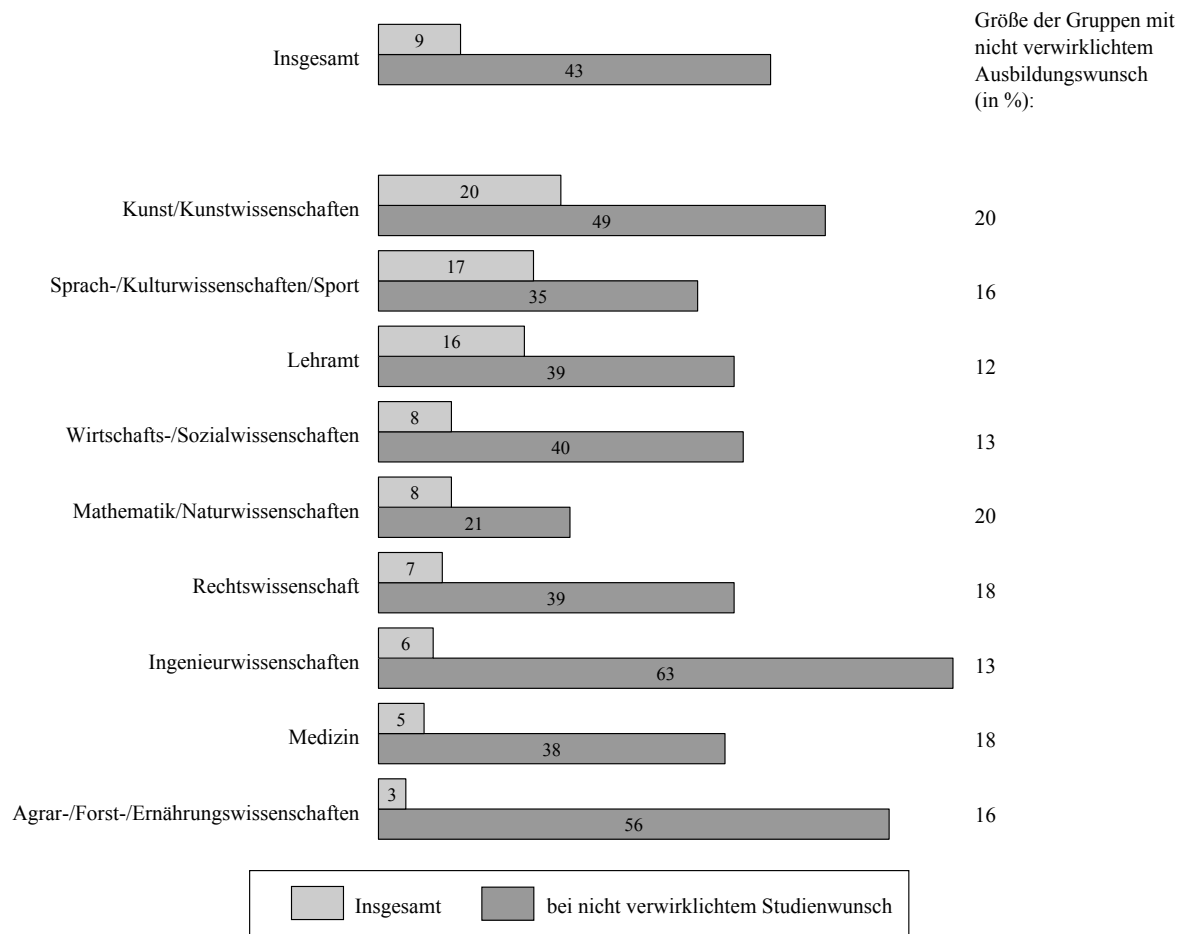
Ein dem Fachinteresse entsprechendes Studienangebot, Nähe zum Heimatort, Atmosphäre am Hochschulort und Überschaubarkeit der Verhältnisse an der Hochschule sind die Gründe, die von der Mehrheit der Studienanfänger bei ihrer Hochschulwahl als wichtig angesehen werden. Die Überlegungen der Studienanfänger gehen dabei dahin, ihre verschiedenen Motive so in Einklang zu bringen, dass neben dem vorrangigen Interesse, ein bestimmtes Fach zu studieren, auch andere Lebensbedürfnisse erfüllt werden. Deshalb berücksichtigen die meisten Studienbewerber bei ihrer Hochschulwahl auch das örtliche Umfeld der Hochschule. Die Atmosphäre und günstige Lebensbedingungen am Hochschulort erweisen sich jeweils für die Hälfte der Studienanfänger als bedeutsam. Eine noch größere Rolle spielt allerdings nach wie vor die Heimatnähe der Hochschule. Zwei Drittel der Erstimmatrikulierten haben unter anderem danach ihre Wahl getroffen.

Vorrang bei der Hochschulwahl haben für die Studienanfänger allerdings die konkreten Studienbedingungen und Studienangebote einer Hochschule. Ob man sich an der einen oder an einer anderen Hochschule einschreibt, das hängt in erster Linie davon ab, wie das Studienangebot mit dem eigenen Fachinteresse in Einklang zu bringen ist. Auch auf überschaubare Studienverhältnisse, den guten Ruf der Hochschule, ein vielfältiges Lehrangebot wird in diesem Zusammenhang Wert gelegt. Jeweils etwa die Hälfte der Studienanfänger beachtet diese Aspekte. Wahrgenommen und berücksichtigt werden in der Entscheidungsphase mehr und mehr auch Hochschulrankings. 30% der Studienanfänger geben an, dass sie sich in ihrer Entscheidung auch von Ranking-Ergebnissen wesentlich haben leiten lassen.

Nicht alle Studienanfänger sahen sich vor eine wirkliche Hochschulwahl gestellt. Denn 15% konnten sich wegen bundesweiter oder lokaler Zulassungsbeschränkungen nicht an der eigentlich gewünschten Hochschule immatrikulieren. Außerdem hatte jeder fünfte Studienanfänger keine Auswahl, da seiner Meinung nach der von ihm gewünschte Studiengang nur an einer bestimmten Hochschule existiert.

Zwischen den Studienanfängern an den Universitäten und Fachhochschulen bestehen bei der Hochschulwahl gewisse Unterschiede: Den Studienanfängern an den Universitäten ist die gute Ausstattung der Hochschule, die Vielfalt des Lehrangebots, der gute Ruf der Hochschule, die Atmosphäre des Hochschulorts und das lokale Freizeitangebot wichtiger als den Studienanfängern an den Fachhochschulen. Dagegen schätzen die Studienanfänger an den Fachhochschulen häufiger überschaubare Verhältnisse an der Hochschule, ein Studienangebot entsprechend den eigenen Fachinteressen und auch die Nähe zum Heimatort als bedeutsam für ihre Hochschulwahl ein.

3.6.10 Bei Studienbeginn beabsichtigter Studienfachwechsel nach Fächergruppen (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



1 Anteil der Studienanfänger mit sicherer Wechselabsicht (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.6.10 Bei Studienbeginn beabsichtigter Studienfachwechsel nach Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Von den Studienanfängern des Wintersemesters 2000/01 beabsichtigen 9% bereits im ersten Studiensemester ihr gegenwärtiges Studienfach zu wechseln. 4% haben schon kurz nach Studienbeginn das Studium wieder abgebrochen bzw. erwägen dies ernsthaft. Dabei beabsichtigen mehr Frauen als Männer einen Fachwechsel (Frauen: 12% , Männer: 7%). Diese Differenz wird vorrangig durch unterschiedliche Fächerpräferenzen verursacht.

Dabei hegen vor allem Studienanfänger mit unerfülltem Fachwunsch solche Fachwechselabsichten. 72% der potenziellen Fachwechsler wollten eigentlich ein anderes Fach studieren. Fast jeder zweite Studienanfänger mit unerfülltem Studienwunsch bekundet die Absicht, das Fach wieder zu wechseln. Besonders hohe Fachwechselabsichten lassen sich in Kunst/Kunstwissenschaften, in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport sowie in Lehramtsstudiengängen beobachten. Dagegen fällt die Rate geplanten Fachwechsels in Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften, Medizin und Ingenieurwissenschaften relativ niedrig aus. Diese Werte korrespondieren mit den hohen Anteilen erfüllter Studienwünsche.

14% der Studienanfänger mit unerfülltem Studienwunsch gehen ernsthaft mit dem Gedanken um, das begonnene Studium wieder abzuberechnen bzw. haben eine solche Entscheidung schon realisiert.

3.7 Studienerwartungen, Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Qualifikationsziele

3.7.1 Erfüllung von Studiererwartungen bei Studienbeginn nach Fächergruppen (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Meine Erwartungen an ...	Sprach-/ Kultur- wiss./ Sport	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Medizin	Agrar-/Ernährungs-/ Forstwiss.	Ingenieurwiss.	Kunst/ Kunstwiss.	Rechtswissenschaft	Lehramt
Atmosphäre unter den Studierenden	64	66	69	67	83	74	66	56	70
berufliche Aussichten nach dem Studium	48	68	78	53	62	75	48	56	64
fachliche Inhalte des Studiums	60	65	69	77	57	72	68	78	59
Höhe der Leistungsanforderungen	55	58	60	72	62	63	58	64	56
eigene Leistungsfähigkeit	56	57	52	62	53	50	67	61	56
Orientierungshilfe und Betreuung durch die Hochschule	37	42	42	48	45	46	29	52	36
Lehr- und Darstellungsfähigkeiten/didak- tische Fähigkeiten der Hochschullehrer	42	38	36	39	38	40	58	53	40
alles in allem	49	55	55	68	54	60	56	62	47

¹ Anteil der Studienanfänger, deren Erwartungen stark erfüllt wurden (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.7.1 Erfüllung von Studiererwartungen bei Studienbeginn nach Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Herausfordernde fachliche Inhalte, günstige berufliche Aussichten nach dem Studium und allen voran die gute Atmosphäre unter den Studierenden - das sind die Erwartungen, die die Studienanfänger bei Studienbeginn am häufigsten erfüllt sehen. Jeweils rund zwei Drittel aller Studienanfänger bezeichnen die genannten Aspekte als eingelöst. Mehrheitliche Zufriedenheit herrscht auch hinsichtlich der Höhe der Leistungsanforderungen und der eigenen Leistungsfähigkeit. Über die Hälfte der Erstimmatrikulierten äußern hier erfüllte Erwartungen. Die meisten Enttäuschungen haben die Studienanfänger dagegen hinsichtlich der Orientierungshilfen und Betreuungsleistungen an der Hochschule erlebt. Über ein Drittel sieht hier seine Erwartungen nicht erfüllt. Mehr erwartet haben sich auch die meisten von den didaktischen Fähigkeiten der Dozenten.

Alles in allem bleibt die Erwartungsbilanz der Erstimmatrikulierten aber überwiegend positiv. Über die Hälfte der Studienanfänger meint, dass ihre Erwartungen im Allgemeinen eingelöst sind, 36% schätzen ein, dass dies zum Teil eingetreten ist, und nur bei 9% weichen Vorannahmen und erfahrene Hochschulwirklichkeit erheblich voneinander ab.

Zwischen den verschiedenen *Fächergruppen* lassen sich dabei deutliche Einschätzungsunterschiede feststellen: Die größten Probleme äußern die künftigen Lehrer sowie Sprach- und Kulturwissenschaftler. Sie haben auch in der resümierenden Betrachtung den höchsten Anteil an unerfüllten Studiererwartungen. Besonders ihre Vorstellungen hinsichtlich der Betreuung und Orientierungshilfe, der Leistungsanforderungen und der fachlichen Inhalte des Studiums sind vielfach nicht aufgegangen. Überdurchschnittlich häufig verzeichnen sie bei den beruflichen Aussichten nach dem Studium überschätzte Erwartungen. Eine weit günstigere Bilanz ziehen für sich in dieser Frage die Studienanfänger in Mathematik/Naturwissenschaften. Bei ihnen bleiben dafür besonders oft die Erwartungen an die Lehrkräfte unerfüllt. Am häufigsten lösen sich die Studiererwartungen bei Medizinern und Rechtswissenschaftlern ein. Sie sehen ihre fachlichen Vorstellungen vom Studium und von den Studienverhältnissen weitgehend verwirklicht. Das könnte zum Teil auch durch den besseren Informationsstand dieser Studienanfänger vor Studienbeginn bedingt sein, so dass hier mehr als in anderen Studienrichtungen die Erwartungen der Studienanfänger von vornherein auf realistischerer Basis beruhen. Auch die Situation in den Ingenieurwissenschaften ist vergleichsweise günstig, allerdings scheinen unter diesen Studienanfängern vergleichsweise viele ihre eigene Leistungsvoraussetzungen überschätzt zu haben. Für die künftigen Künstler und Kunstwissenschaftler ist bezeichnend, dass sie über ihre beruflichen Aussichten und die Betreuung durch die Hochschule enttäuscht sind; bemerkenswert positiv erleben sie jedoch ihr eigenes Leistungsvermögen und die Lehr- und Darstellungsfähigkeiten der Dozenten.

3.7.2 **Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01**

Wissensgebiete	Kenntnisse waren	Insgesamt	Geschlecht		Hochschulart	
			männl.	weibl.	Uni	FH
Ausdrucksfähigkeit im Deutschen	ausreichend	75	71	79	77	70
	nicht ausreichend	3	3	3	3	5
Wissen um eigene Stärken und Schwächen	ausreichend	69	66	71	70	66
	nicht ausreichend	9	8	9	9	9
kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Hochschullehrern und Studierenden	ausreichend	68	64	71	67	68
	nicht ausreichend	9	10	8	9	9
orthographische und grammatische Regeln der deutschen Sprache	ausreichend	67	62	72	69	61
	nicht ausreichend	6	6	5	5	7
Allgemeinbildung	ausreichend	66	72	59	66	64
	nicht ausreichend	7	5	8	6	7
selbständige Lebensführung	ausreichend	63	56	69	63	62
	nicht ausreichend	15	18	13	15	16
Englisch	ausreichend	53	52	54	55	48
	nicht ausreichend	13	12	14	12	16
selbständige Studiengestaltung	ausreichend	50	46	55	51	49
	nicht ausreichend	22	24	19	22	21
Naturwissenschaften	ausreichend	44	49	39	44	44
	nicht ausreichend	14	12	17	14	15
Mathematik	ausreichend	41	43	40	41	43
	nicht ausreichend	24	25	22	25	22
Politik/ politisches Grundwissen	ausreichend	35	43	27	35	35
	nicht ausreichend	23	14	31	23	20
praktische Computerkenntnisse	ausreichend	34	43	25	31	41
	nicht ausreichend	41	34	48	44	34
Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	ausreichend	30	32	28	30	32
	nicht ausreichend	32	29	35	32	30
weitere Fremdsprache(n)	ausreichend	26	20	32	30	16
	nicht ausreichend	32	38	27	29	42

¹ Anteil der Studienanfänger mit ausreichenden Kenntnissen und Fertigkeiten (= Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala, Wert 1 = völlig ausreichend, Wert 5 = überhaupt nicht ausreichend, Wert 6 = keine Kenntnisse benötigt)

Quelle: HIS (2)

3.7.2 **Beurteilung des Niveaus der eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01**

Die Studienanfänger schätzen ihren Wissensstand und ihre Fertigkeiten studienbezogen durchaus zurückhaltend ein und bekennen auf einzelnen Gebieten auch erhebliche Defizite. Ausreichende Kenntnisse bescheinigen sie sich viele vor allem in der deutschen Sprache, am wenigsten in den wissenschaftlichen Arbeitstechniken, der selbständigen Studiengestaltung und im Umgang mit Computern.

Die Hälfte bis zwei Drittel der Studienanfänger sehen sich ausreichend zu selbständiger Lebensführung und Studiengestaltung befähigt, wissen ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen, verfügen über eine gute Allgemeinbildung und beherrschen die Regeln des kommunikativen Umgangs mit Dozenten und Kommilitonen.

Rund die Hälfte der Erstimmatrikulierten hält ihre Englischkenntnisse für ausreichend, nur ein Zehntel sieht sich hier in Schwierigkeiten. Deutliche Defizite bestehen aber bei weiteren Fremdsprachen. Ein Drittel konstatiert hier bei sich mangelnde sprachliche Fähigkeiten. Problematisch ist es auch um die politischen Grundkenntnisse der Studienanfänger bestellt, denn lediglich ein Drittel von ihnen schätzt in dieser Hinsicht sein Wissensniveau als ausreichend ein, fast ein Viertel aber als unzureichend.

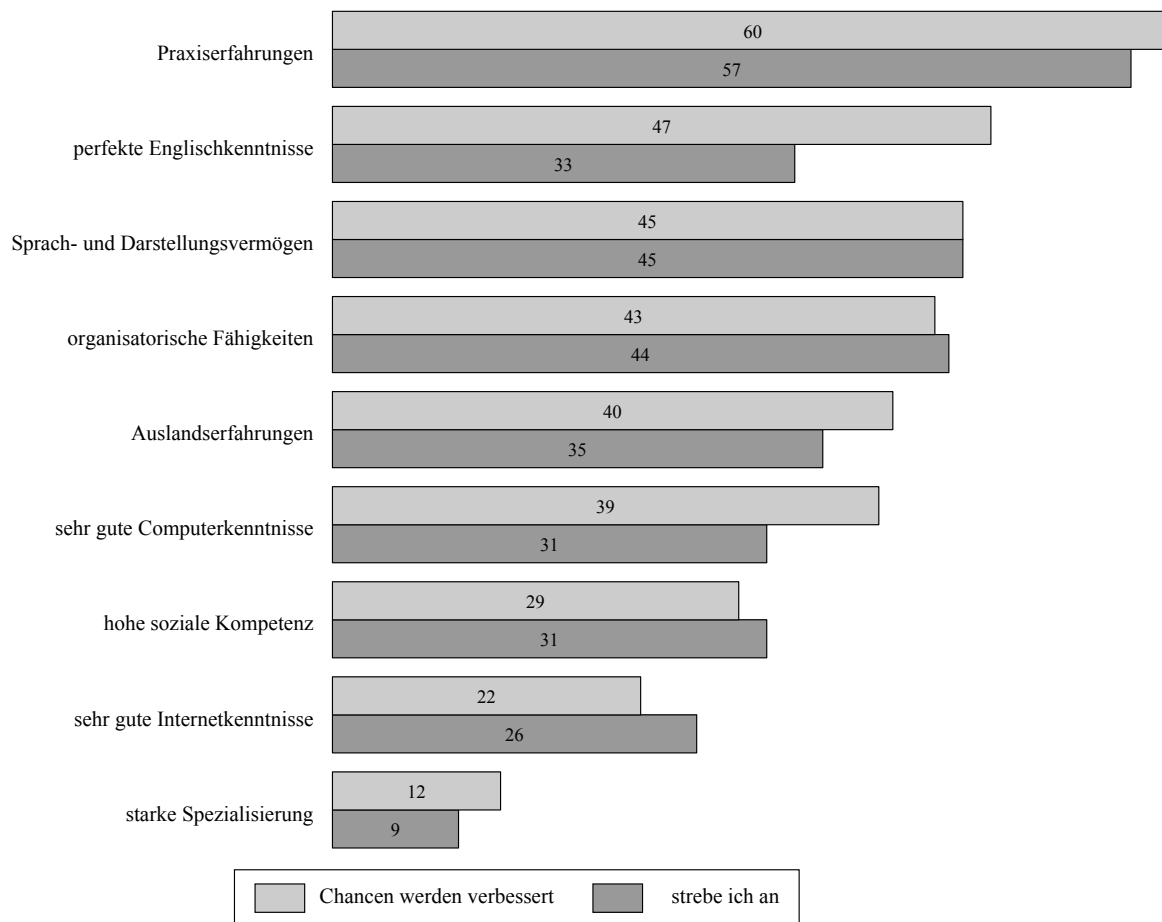
Weitere Defizite offenbaren sich vor allem in zwei wichtigen Studienfähigkeiten: praktische Computerkenntnisse und Beherrschung der Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Jeweils nur rund ein Drittel der Studienanfänger bezeichnet das Niveau der eigenen Kenntnisse auf diesen Feldern als ausreichend, ein größerer Anteil aber als unzureichend.

Frauen und Männern beurteilen ihre vor dem Studium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen verschieden: Die Studienanfängerinnen sehen sich häufiger bei Fremdsprachen und in der deutschen Sprache sowie hinsichtlich Selbstständigkeit, Kommunikationsfähigkeiten und Selbsteinschätzungen als ausreichend gut für das Studium gewappnet. Die Männer dagegen schreiben sich stärker Fähigkeiten in den Naturwissenschaften, im Umgang mit Computern, im politischen Grundwissen und in der Allgemeinbildung zu.

In der Differenzierung nach *Art der besuchten Hochschule* schätzen die Studienanfänger an Universitäten ihre Fähigkeiten im Umgang mit Sprache - sowohl mit der deutschen als auch mit Fremdsprachen - deutlich besser ein als ihre Kommilitonen an Fachhochschulen. Das Umgekehrte gilt hinsichtlich der praktischen Computerkenntnisse. In allen anderen Bereichen sind nur geringfügige oder überhaupt keine Unterschiede in den Beurteilungen des Kenntnisniveaus zu beobachten.

3.7.3

Qualifikationen, die die Arbeitsmarktchancen verbessern bzw. im Studium angestrebt werden (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Anteile derjenigen, die eine deutliche Verbesserung der Arbeitsmarktchancen sehen bzw. die die Qualifikationen im Studium stark anstreben (= Stufen 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS (2)

3.7.3 Qualifikationen, die die Arbeitsmarktchancen verbessern bzw. im Studium angestrebt werden - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Die Studienanfänger haben ausgeprägte Vorstellungen darüber, welche konkreten Qualifikationen die Arbeitsmarktchancen in den Berufsfeldern ihres Studienganges fördern. Für ihre eigene Perspektive erachten sie vor allem Praxiserfahrungen als außerordentlich dienlich. 60% werten Praxiskenntnisse als wesentlichen Faktor, um die Berufschancen zu steigern. Entsprechend viele Studienanfänger streben an, etwa durch Praktika und berufsorientiertes Studieren Einsicht in die berufliche Praxis zu erlangen.

An zweiter Stelle der wichtigen Qualifikationen für den Arbeitsmarkt stehen sehr gute Englischkenntnisse. Mehr als die Hälfte aller Studienanfänger vertritt eine solche Ansicht. Allerdings nimmt sich nur ein Drittel auch vor, im Studium die Englischfähigkeiten zu verbessern. Grund hierfür ist vermutlich, dass sich mehr als die Hälfte der Studienanfänger bereits ausreichende Englischkenntnisse bescheinigt (s. Bild 3.7.2). An dritter Stelle der wichtigen Qualifikationsziele stehen sprachliche, rhetorische und didaktische Kompetenzen. Organisatorische Fähigkeiten, Auslandserfahrung und Computerkenntnisse werden für das spätere berufliche Fortkommen ebenfalls als günstig angesehen. Jeweils rund zwei Fünftel der Erstimmatrikulierten schätzen diese Qualifikationen als förderlich für die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ein. Die überwiegende Mehrzahl der so Urteilenden strebt auch selbst nach dem Erwerb entsprechender Fähigkeiten und Kenntnisse, um ihre beruflichen Chancen zu erhöhen. Eine Differenz tut sich nur bei den Computerkenntnissen auf. Sie werden von 39% der Studienanfänger als wichtig beurteilt, aber nur 31% wollen im Studium ihre diesbezüglichen Kenntnisse verbessern.

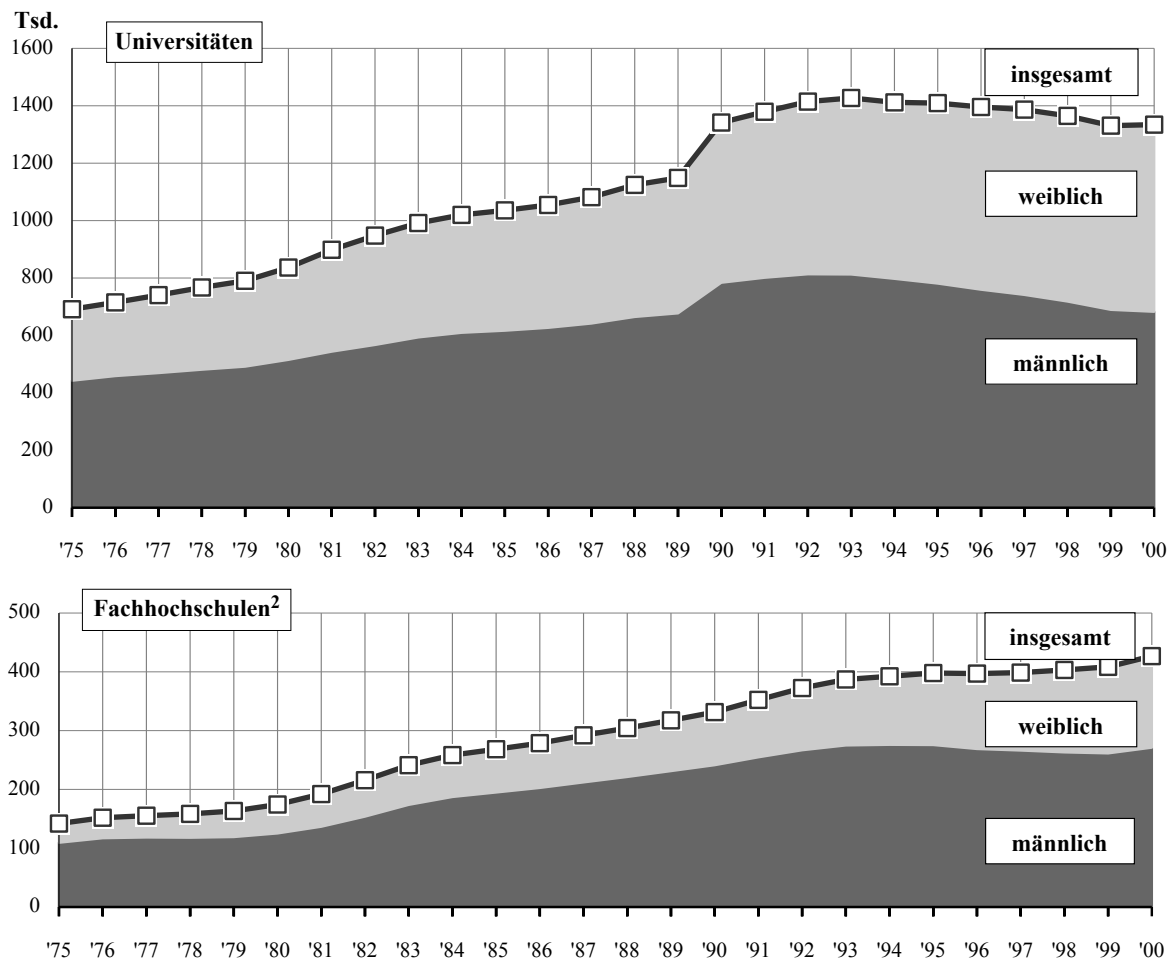
Auffallend gering ist der Anteil der Studienanfänger, die von sozialer Kompetenz im engeren Sinne Vorteile auf dem Arbeitsmarkt erwartet. Weniger als ein Drittel schätzt ein, dass solche Qualifikationen arbeitsmarktbezogen bessere Chancen bringen. Diese Wertigkeit der sozialen Fähigkeiten relativiert sich etwas, wenn Fächerbezüge hergestellt werden. Auch bestehen deutliche Geschlechterunterschiede. So erwarten Frauen mehr als Männer vor allem, dass das eigene Sprach- und Darstellungsvermögen sowie die soziale Kompetenz günstig auf ihre Arbeitsmarktaussichten wirken und streben dementsprechende Qualifikationen stärker an. Demgegenüber räumen Männer dem Umgang mit Computern einen wichtigeren Platz für ihre beruflichen Chancen ein.

Nur ein Fünftel der Erstimmatrikulierten meinen, dass ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt von erweiterten Internetkenntnissen abhängen werden. Allerdings wollen mehr Studienanfänger, nämlich ein Viertel, Internetkenntnisse während des Studiums erwerben. Relativ wenige Studienanfänger erhoffen durch eine starke Spezialisierung ihre Berufschancen zu verbessern.

4 Studium, soziale Situation und Zeitbudget der Studierenden

4.1 Quantitative Entwicklung der Studierenden und Fächerwahl

4.1.1 Studierende¹ an Universitäten und Fachhochschulen² nach Geschlechtszugehörigkeit 1975 - 2000³ (in Tsd.)



1 Deutsche und ausländische Studierende

2 ohne Verwaltungshochschulen

3 jeweils Wintersemester; bis 1989/90 nur alte Länder

Quellen: STBA (4), StBA/HIS-ICE

Länderspezifische Ergebnisse

4.1.1 Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlechtszugehörigkeit 1975 - 2000

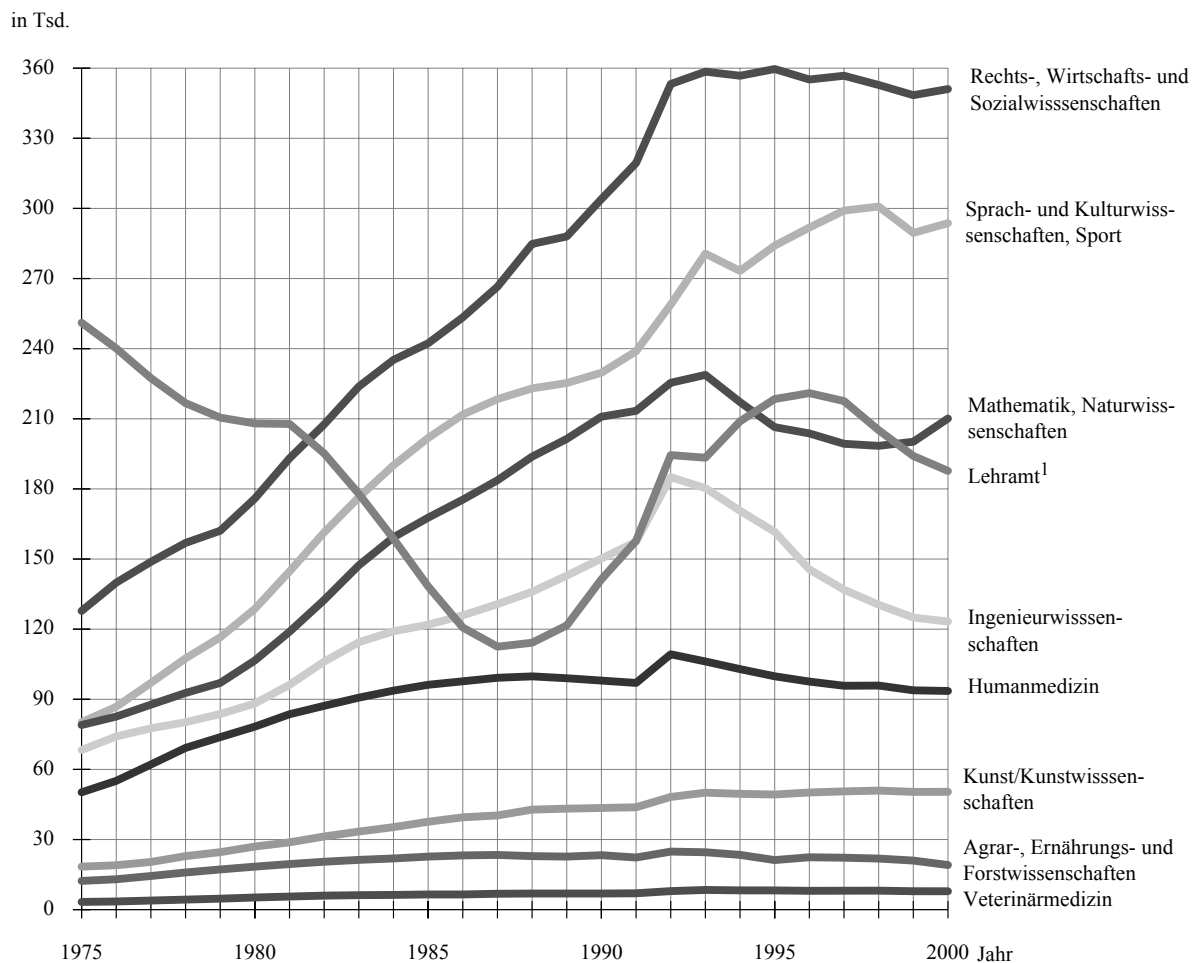
1995 erreichte die Gesamtzahl der Studierenden (Universitäten *und* Fachhochschulen) nach vorhergehendem kontinuierlichem Wachstum mit 1,807 Mio. ein "historisches" Maximum, ging danach bis 1999 auf 1,739 Mio. zurück und stieg 2000 wieder leicht an. Nach Vorab-Daten des Stat. Bundesamts setzt sich dieses neuerliche Wachstum 2001 verstärkt fort, so dass mittlerweile näherungsweise wieder das Maximum von Mitte der 90er Jahre erreicht wird. Insgesamt ist die Entwicklung der Studierendenzahl in den letzten 25 Jahren also durch einen klaren Wachstumstrend gekennzeichnet: Zwischen 1975 und 2000 stieg die Zahl der Studierenden insgesamt um den Faktor 2,1 von 833 Tsd. auf 1,761 Mio.

Bei gegebener Zahl der Studienanfänger und ihrer Verteilung nach Art der Hochschule (s. Bild 3.1.1) hängt die Zahl der Studierenden und deren Veränderung im Zeitablauf von der *Verweildauer* an den Hochschulen (= Zeitspanne vom Eintritt in das bis zum Austritt aus dem Hochschulsystem) und die wiederum von dem faktischen, die Regelstudienzeiten modifizierenden Studierverhalten der Studierenden ab; darin gehen auch die zeitlichen Auswirkungen von Hochschulwechsel, Fachwechsel, Zweit- und Ergänzungsstudium, Studienunterbrechung und Studienabbruch ein. Bei sonst gleichen Bedingungen ist die Zahl der Studierenden um so höher, je länger die Verweildauer im Hochschulsystem ist. 1999 betrug die durchschnittliche Verweildauer an Universitäten 13,6 und an Fachhochschulen 9,7 Hochschulsemeister. Dies ist bei der Interpretation der Grafiken zu berücksichtigen.

Universitäten: Die Zahl der Studierenden ist bis 1993 durch ein anhaltendes Wachstum, danach durch einen kontinuierlichen Rückgang (um knapp 100 Tsd.) und 2000 erstmals wieder durch einen Anstieg gekennzeichnet. Im Wintersemester 2000/01 waren 1,334 Mio. Studierende eingeschrieben, nahezu doppelt so viele wie 1975 (691 Tsd.). Zu diesem Anstieg haben vor allem Studentinnen beigetragen, deren Zahl insgesamt um den Faktor 2,6 zugenommen hat (Männer: 1,5). Dadurch stieg ihr Anteil an allen Studierenden von 36% (1975) auf 49% (2000).

Fachhochschulen: Die Zahl der Studierenden stieg bis 2000 kontinuierlich von 142 Tsd. auf das Dreifache auf zuletzt 427 Tsd. an. Das Wachstum war also erheblich stärker als an den Universitäten. Kamen 1975 auf einen Studierenden der Fachhochschule noch 4,9 Studierende an Universitäten, so beträgt das Verhältnis 2000 1 : 3,1. Zu dieser Entwicklung haben insbesondere Frauen beigetragen. Ihre Zahl wuchs um den Faktor 4,8 (Männer: 2,5). In der Folge stieg ihr Anteil an allen FH-Studierenden von 23% (1975) auf 36,5% (2000). Bei der Bewertung der Gesamtentwicklung ist zu berücksichtigen, dass - wegen der deutlich kürzeren Verweildauer - der Anteil der an Fachhochschulen jährlich Ausgebildeten (Absolventen) erheblich höher ist als sich an der Zahl der Studierenden direkt ablesen lässt.

4.1.2 Studierende an Universitäten nach Fächergruppen¹ 1975-2000² (in Tsd.)



¹ Lehramtsstudierende sind in den einzelnen Fächergruppen nicht enthalten, sondern werden gesondert ausgewiesen

² Deutsche und ausländische Studierende, jeweils Wintersemester; bis 1991 nur alte Länder

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE

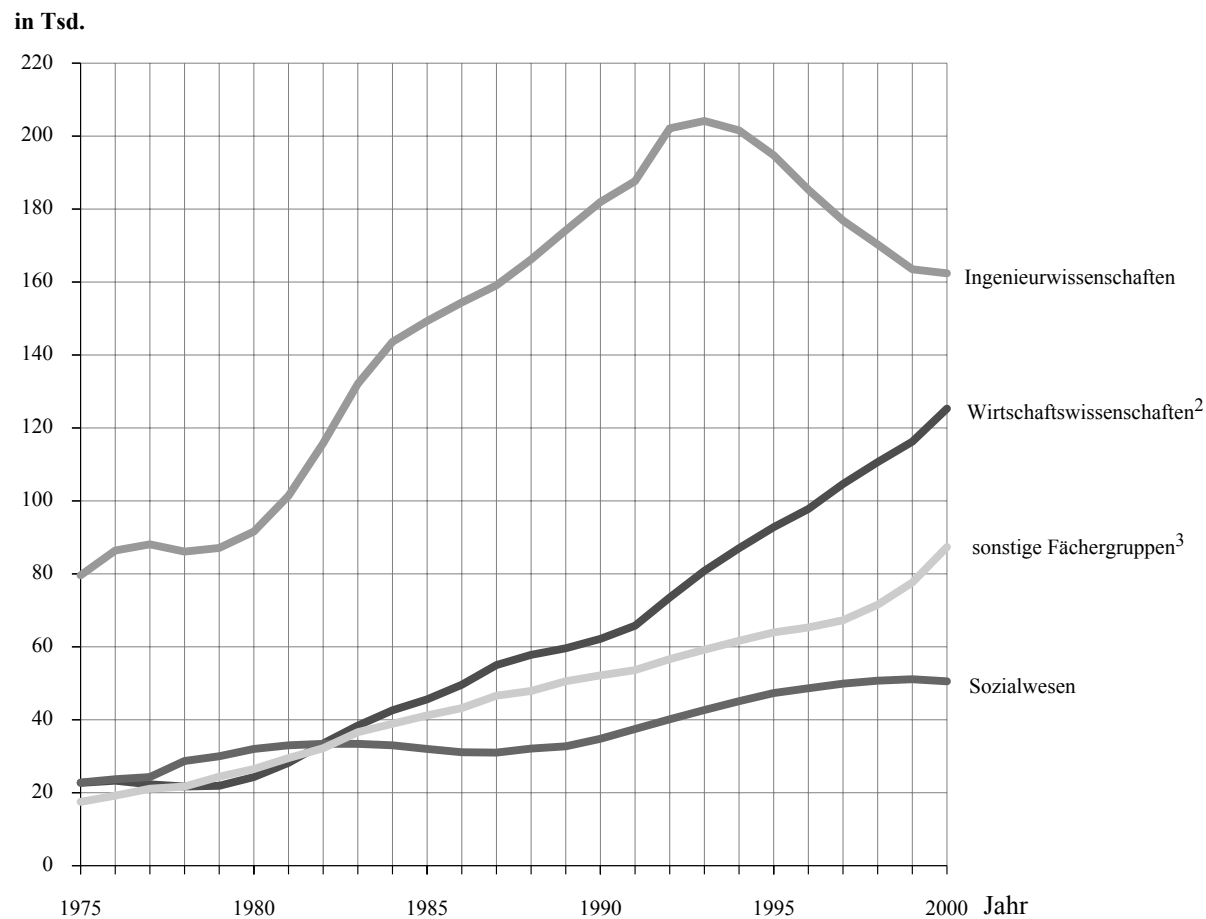
Länderspezifische Ergebnisse

4.1.2 Studierende an Universitäten nach Fächergruppen 1975 - 2000

Der allgemeinen Entwicklung der Studierendenzahl an Universitäten seit 1975 – kontinuierlicher Anstieg bis 1993, kontinuierlicher Rückgang bis 1999 (s. Bild 4.1.1) – folgen *bis 1993* alle Fächergruppen - mit Ausnahme der gesondert ausgewiesenen Lehramtsstudiengänge. Die Zahl der Eingeschriebenen hat sich in diesem Zeitraum durchweg zumindest verdoppelt. Im einzelnen sind aber unterschiedliche Wachstumsraten zu beobachten. Den mit Abstand stärksten Zuwachs erfuhr die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport (Faktor 3,5), gefolgt von Mathematik/Naturwissenschaften (2,9) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (2,8). Einen untypischen Entwicklungsverlauf zeigen allein die Lehramtsstudiengänge. Ihre Studierendenzahl ging von 1975 bis 1987 von 251 Tsd. auf 112,5 Tsd., also um mehr als die Hälfte, zurück und stieg danach (bis 1996) wieder deutlich an, war also zum Ende der Phase des langen Aufschwungs der Gesamtzahl der Studierenden (1975 – 1993) bereits *wieder* im Aufschwung. Durch die unterschiedlichen Wachstumsdynamiken wurde ein erheblicher Wandel in der *Struktur* der fachlichen Ausrichtung der Studierenden bis 1993 bewirkt: Der Anteil der Lehramtsstudiengänge an allen Studierenden sank von 36,4% auf 13,5%; stark zugelegt haben dagegen die Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport (von 11,6% auf 19,6%), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (von 18,5% auf 25,1%), Mathematik/Naturwissenschaften (von 11,4% auf 16%) und Ingenieurwissenschaften (von 9,9% auf 12,6%).

Die Entwicklung *nach 1993* ist in den meisten Fächergruppen (zumindest in der saldierenden Betrachtung) durch Rückgang bzw. Stagnation gekennzeichnet. Eine Ausnahme bilden Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport mit einer im Trend weiteren leichten Zunahme. Die anderen Fächergruppen sind entweder kontinuierlich rückläufig - am stärksten die Ingenieurwissenschaften (Faktor 0,68), Humanmedizin (0,88) und Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften (0,78) - oder stagnieren in ihren Studierendenzahlen: Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Kunst/Kunstwissenschaft. In Mathematik/Naturwissenschaft ist die Entwicklung bis 1998 rückläufig und steigt danach wieder leicht an, ohne indes das Niveau von 1993 zu erreichen. In den Lehramtsstudiengängen ist es umgekehrt: Nach einem Anwachsen bis 1996 geht die Studierendenzahl wieder kontinuierlich auf das Niveau von 1992 zurück. Während die Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport (22%) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (26,3%) *strukturell* weiter zulegen konnten, ging der Anteil der Ingenieurstudierenden auf das Niveau von 1975 (9%) zurück. Alle anderen Fächergruppen blieben nach 1993 anteilig weitgehend konstant. *Insgesamt* ist also die Struktur der fachlichen Ausrichtung in den letzten 25 Jahren durch ein massives Wachstum der gesellschaftswissenschaftlichen, einen ebenso massiven Rückgang der Lehramtsstudiengänge, einen eher durchschnittlichen Anstieg von Mathematik/Naturwissenschaften und eine Stagnation der Ingenieurwissenschaften gekennzeichnet.

4.1.3 Studierende¹ an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1975-2000 (in Tsd.)



¹ Deutsche und ausländische Studierende, jeweils Wintersemester; bis 1991 nur alte Länder; ohne Verwaltungsfachhochschulen

² einschließlich Wirtschaftsingenieurwesen

³ Mathematik/Naturwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung, Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE

Länderspezifische Ergebnisse

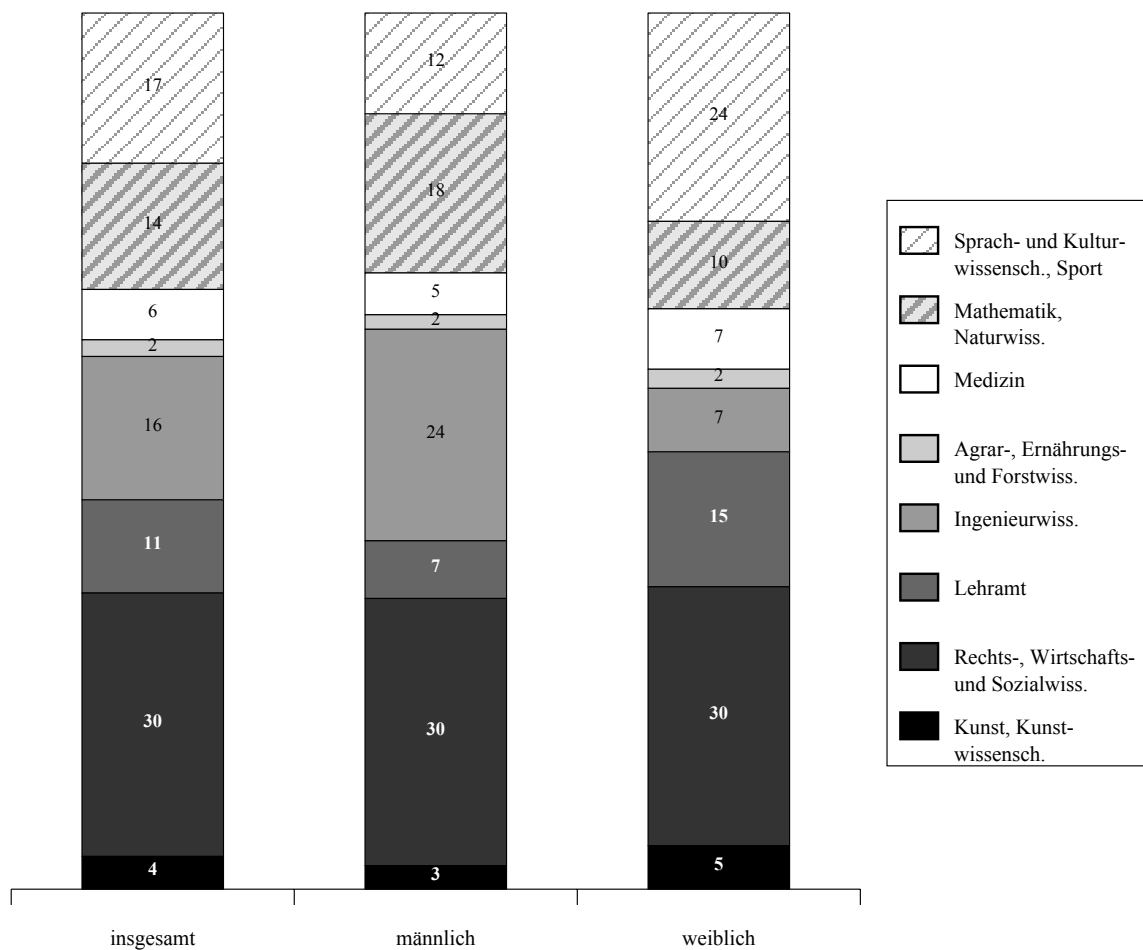
4.1.3 Studierende an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1975 - 2000

Die Zahl der Studierenden an Fachhochschulen stieg zwischen 1975 und 2000 kontinuierlich von 142 Tsd. auf das Dreifache auf zuletzt 427 Tsd. an (s. Bild 4.1.1). An dieser Entwicklung haben bis 1993 alle Fächergruppen partizipiert. Allerdings waren die Wachstumsdynamiken sehr unterschiedlich. Den stärksten Anstieg verzeichneten Wirtschaftswissenschaften (Faktor 3,6); gefolgt von den "sonstigen Fächern" (u.a. Mathematik/Naturwissenschaften) mit 3,4, Ingenieurwissenschaften (2,6) und Sozialwesen (1,9). Als Folge des unterschiedlichen Wachstums verschob sich in diesem Zeitraum die Struktur der fachlichen Ausrichtung der Studierenden zugunsten von Wirtschaftswissenschaften (von 16% auf 21%) bzw. der sonstigen Fächer (von 12% auf 15%) und zulasten der Ingenieurwissenschaften (von 56% auf 53%) und des Bereichs Sozialwesen (von 16% auf 11%).

Der weitere, insgesamt nur noch moderate Anstieg bis 2000 kam hauptsächlich den Wirtschaftswissenschaften (Faktor 1,6) und den sonstigen Fächer (1,5) zugute, während der Bereich Sozialwesen nur noch geringfügig zulegen (1,2) und die Ingenieurwissenschaften deutlich zurückgingen (0,8). In der Folge hat sich die *Struktur der Fächergruppen* weiter deutlich zugunsten der Wirtschaftswissenschaften (29%) und der sonstigen Fächer (21%) verschoben, während der Anteil von Sozialwesen stagnierte (12%) und der von Ingenieurwissenschaften auf 38% zurückging (die jüngste Entwicklung deutet aber auf ein Erreichen der "Talsohle" hin).

Insgesamt ist die fachliche Entwicklung an den Fachhochschulen in den letzten 25 Jahren also durch eine strukturelle Umschichtung *zulasten* ihrer "klassischen" Fächergruppen Ingenieurwissenschaften und Sozialwesen und *zugunsten* der Wirtschaftswissenschaften und der sonstigen Fächer gekennzeichnet. In den Ingenieurwissenschaften ist dies faktisch ausschließlich Folge des veränderten Wahlverhaltens der Männer, die damit auf die veränderten Arbeitsmarktaussichten in den 90er Jahren reagierten (die Zahl der Ingenieurstudentinnen stieg dagegen, von sehr niedrigem Niveau ausgehend, auch in den 90er Jahren an). Die erheblich gestiegene Gesamtzahl der *Studentinnen* an Fachhochschulen (s. Bild 4.1.1) kam allen Fachrichtungen zugute, relativ wenig jedoch dem Bereich Sozialwesen. Der starke Anstieg der Wirtschaftswissenschaften und der sonstigen Fächer ist deshalb auch Ausdruck veränderter fachlicher Prioritäten von Studentinnen. Anders als bei Männern, deren fachlicher Schwerpunkt immer noch eindeutig auf den Ingenieurwissenschaften liegt, streuen die fachlichen Orientierungen von Studentinnen mittlerweile viel gleichmäßiger über das gesamte Fächergruppenspektrum. Sozialwesen hat bei ihnen in den 90er Jahren seine zuvor dominierende Position klar verloren.

4.1.4 Studierende¹ im Wintersemester 2000/01 nach Geschlechtszugehörigkeit und Fächergruppen (in %)



¹ Deutsche und ausländische Studierende

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE

4.1.4 Studierende im Wintersemester 2000/01 nach Geschlechtszugehörigkeit und Fächergruppen

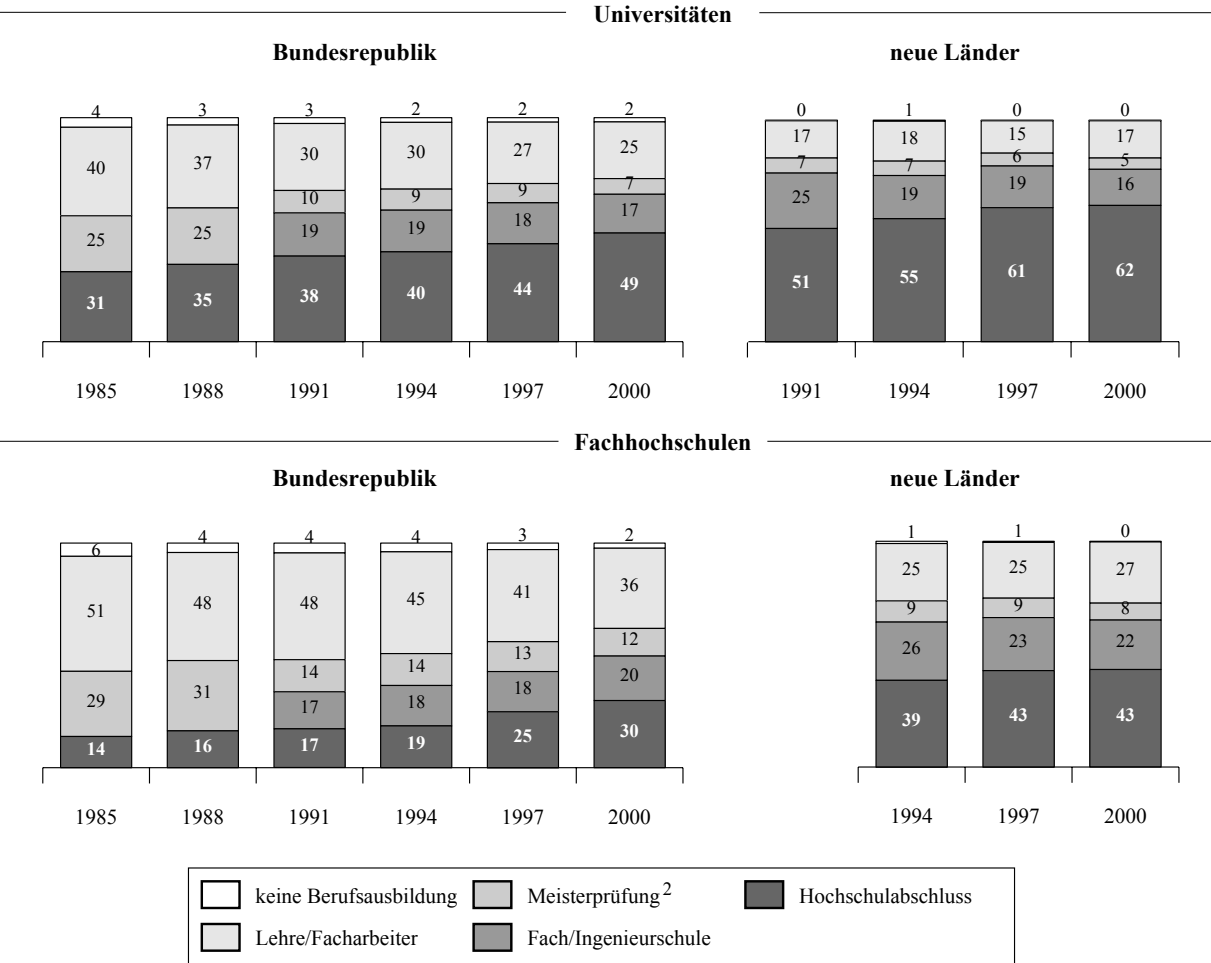
Die grafische Darstellung beinhaltet die fachliche Struktur *aller* im Wintersemester 2000/01 an den Hochschulen eingeschriebenen Studierenden. Den mit erheblichem Abstand größten Anteil (30%) stellen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; es folgt eine Gruppe mit "mittlerem" Anteilsumfang: Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport (17%), Ingenieurwissenschaften (16%), Mathematik/Naturwissenschaften (14%) und die gesondert ausgewiesenen Lehramtsstudiengänge (11%). Alle übrigen zählen zu den kleineren Fächergruppen: Medizin (6%), Kunst/Kunstwissenschaft (4%) und Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften (2%).

In der Geschlechterdifferenzierung zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch deutliche Unterschiede in den relativen Wahlhäufigkeiten. Weitgehend gleich gelagert sind die Prioritäten hinsichtlich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Medizin, Kunst/Kunstwissenschaft und Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften; geschlechtsspezifisch unterschiedlich sind sie jedoch hinsichtlich Sprach- und Kulturwissenschaften (Frauen: 24%, Männer: 12%), Mathematik/Naturwissenschaften (10% vs. 18%), Ingenieurwissenschaften (7% vs. 24%) und hinsichtlich der Lehramtsstudiengänge (15% vs. 7%). Auf die traditionell "männlichen" Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften entfallen insgesamt 42% der männlichen und 17% der weiblichen Studierenden, auf die stärker von Frauen gewählten Sprach- und Kulturwissenschaften und die Lehramtsstudiengänge fast genau umgekehrt 39% der Frauen und 19% der Männer.

Vergleicht man die Struktur der fachlichen Orientierung mit der 5 Jahre zuvor, zeigen sich folgende Verschiebungen: Einer vergleichsweise deutlichen Anteilsabnahme in den Ingenieurwissenschaften (von 20% auf 16%) steht eine Zunahme in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (von 28% auf 30%) gegenüber. Alle anderen Fächergruppen sind in ihren jeweiligen Anteilen mit Differenzen von maximal einem Prozentpunkt faktisch konstant: +1%-Punkt in Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport und Mathematik/Naturwissenschaften bzw. -1%-Punkt in den Lehramtsstudiengängen. In der Differenzierung nach der Geschlechtszugehörigkeit sind jeweils unterschiedliche Verschiebungen zu beobachten. Sie betreffen bei den männlichen Studierenden Ingenieurwissenschaften (minus 4%-Punkte), Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport bzw. Mathematik/Naturwissenschaften (jeweils plus 2%-Punkte), bei den Studentinnen dagegen die Lehramtsstudiengänge (minus 5%-Punkte) und die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (plus 4%-Punkte). In den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport, Ingenieurwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und in den Lehramtsstudiengängen verkleinern sich also die geschlechtsspezifischen Abstände; nur in Mathematik/Naturwissenschaften vergrößern sie sich etwas.

4.2 Sozialstruktur der Studierenden und Fächerwahl

4.2.1 Studierende¹ nach dem höchsten Ausbildungsabschluss der Eltern 1985 - 2000 (in %)



4.2.1 Studierende nach dem höchsten Ausbildungsabschluss der Eltern 1985 - 2000

Nach dem Maßstab „Höchster Ausbildungsabschluss der Eltern“ (wobei der jeweils höhere Ausbildungsabschluss des Vaters oder der Mutter ausschlaggebend ist) hat sich das Ausbildungsniveau in den Herkunftsfamilien der Studierenden im Zeitraum 1985-2000 erheblich verändert. Die Veränderungen spiegeln die Auswirkungen eines allgemeinen Anstiegs des Ausbildungsniveaus in der Bevölkerung wider.

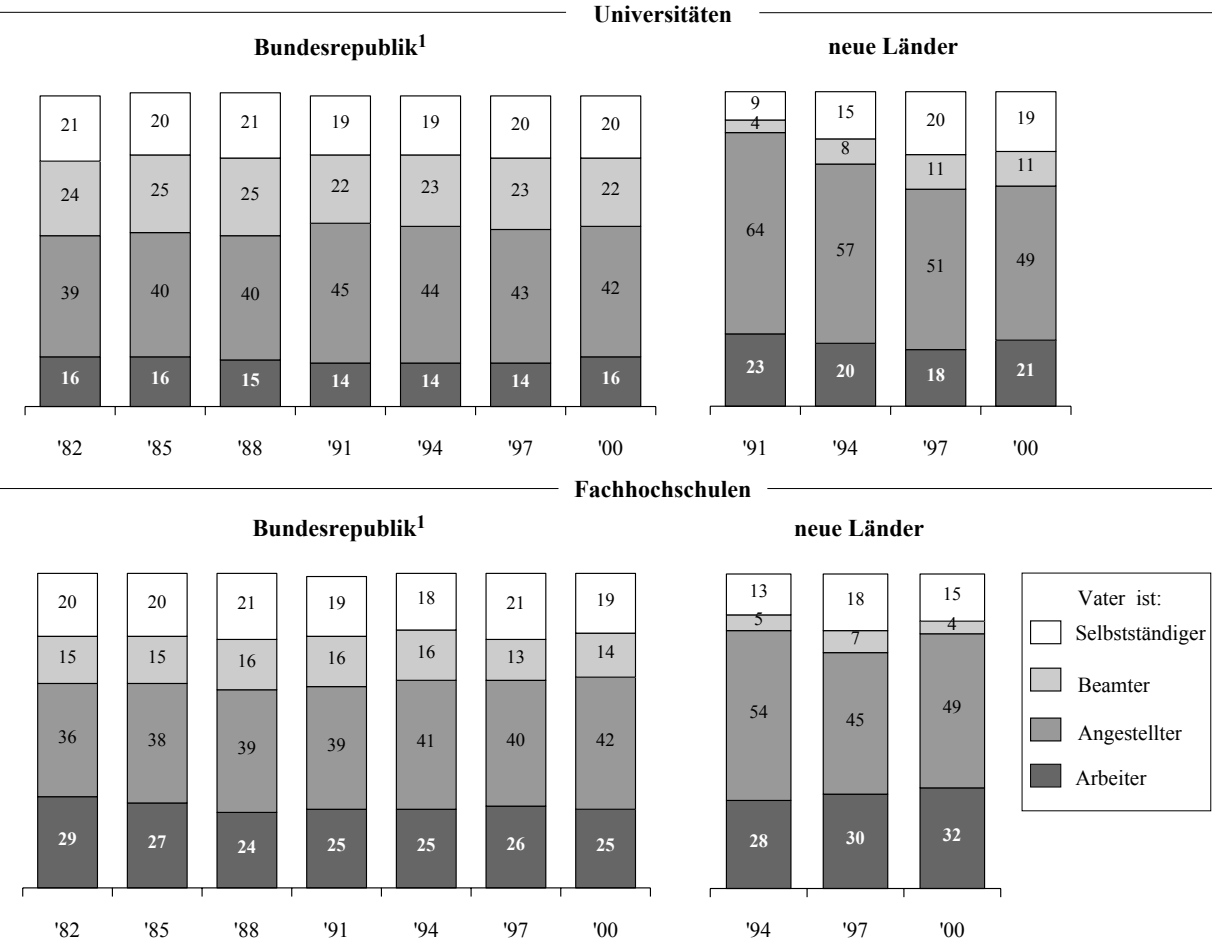
Stammte 1985 ein knappes Drittel der Studierenden an *Universitäten* aus Elternhäusern, wo zumindest ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügte, so ist dieser Anteil bis 2000 auf fast die Hälfte gestiegen. Rückläufig hingegen ist der Anteil Studierender aus Elternhäusern, deren höchster Ausbildungsabschluss eine Lehre bzw. ein Facharbeiterabschluss ist.

An den *Fachhochschulen* hat sich der Anteil Studierender aus Elternhäusern mit Hochschulabschluss im Beobachtungszeitraum 1985-2000 mehr als verdoppelt - von 14% auf 30%. Von 51% auf 36% ist im gleichen Zeitraum der Anteil Studierender aus Elternhäusern mit einer Lehre als höchstem Ausbildungsabschluss zurückgegangen.

Nach wie vor besteht ein deutlicher Unterschied zwischen den Studierenden der Universitäten und Fachhochschulen im Hinblick auf das Ausbildungsniveau in den Elternhäusern. Allerdings ist unverkennbar, dass dieser Unterschied in den letzten Jahren geringer geworden ist.

Wie die grafische Darstellung außerdem zeigt, stammen an den Hochschulen der *Neuen Länder* deutlich höhere und im Zeitablauf weiter steigende Anteile der Studierenden aus akademischen Elternhäusern. Dies gilt besonders für die Universitäten. Hier nähert sich ihr Anteil langsam der Zwei-Drittel-Marke.

4.2.2 Studierende¹ nach der beruflichen Stellung des Vaters 1982 -2000 (in%)



¹ deutsche Studierende im Erststudium, ab 1991 einschl. neue Länder

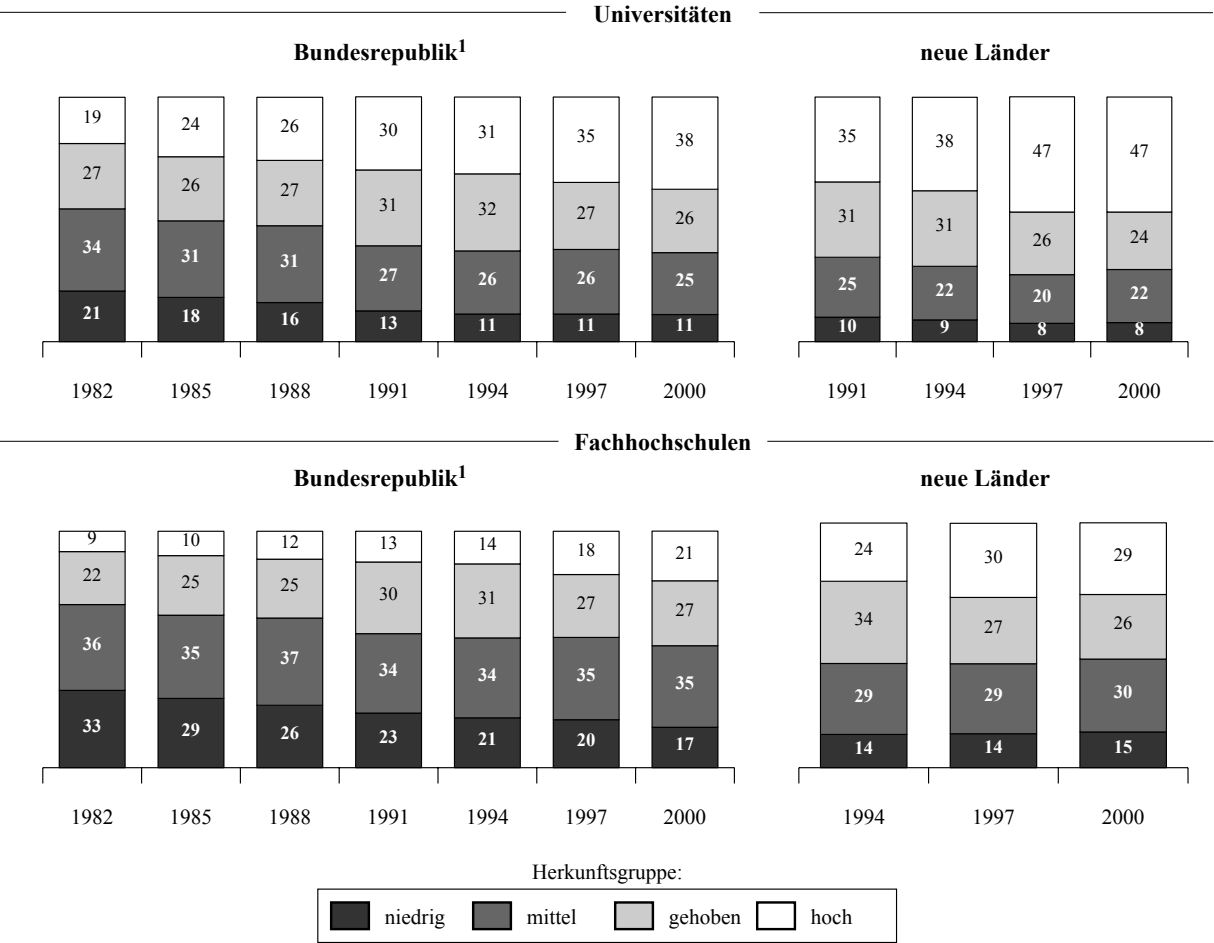
Quelle: DSW/HIS

4.2.2 Berufliche Stellung des Vaters - Studierende 1982 - 2000

Die berufliche Stellung der Väter von Studierenden wird dargestellt nach den vier sozialversicherungsrechtlichen Kategorien: Arbeiter, Angestellte, Beamte und Selbständige. Dabei ist zu beachten, dass in der Regel die Zuordnung über die jeweils aktuelle berufliche Position erfolgt. In den Fällen allerdings, wo der Vater nicht mehr im Erwerbsleben steht, erfolgt die Zuordnung über die zuletzt ausgeübte berufliche Position.

Die Zusammensetzung der Studierenden nach dem Indikator „Berufliche Stellung des Vaters“ hat sich im Beobachtungszeitraum 1982-2000 nicht wesentlich verändert. Auffällig ist, dass Arbeiterkinder an Universitäten deutlich weniger vertreten sind als an Fachhochschulen, Beamtenkinder hingegen an Universitäten deutlich häufiger als an Fachhochschulen. Die Kinder Selbständiger und Angestellter sind an beiden Hochschularten in jeweils ähnlichem Umfang vertreten.

4.2.3 Studierende¹ nach der sozialen Herkunft 1982 -2000 (in %)



¹ deutsche Studierende im Erststudium, ab 1991 einschl. neue Länder

Quelle: DSW/HIS

4.2.3 Soziale Herkunft der Studierenden - 1982 - 2000

Seit 1982 wird im Rahmen der Sozialerhebungen mit dem Konstrukt der „sozialen Herkunftsgruppen“ ein Indikator angeboten, der es ermöglicht, die soziale Zusammensetzung der Studierenden unter Berücksichtigung der ökonomischen Situation und der Bildungstradition grob abzubilden. Bei der Bildung der vier Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch) wird die berufliche Stellung der Eltern sowie deren Bildungsstand und mittelbar deren Einkommenssituation berücksichtigt (vgl. 16. Sozialerhebung, 2001, S 108f).

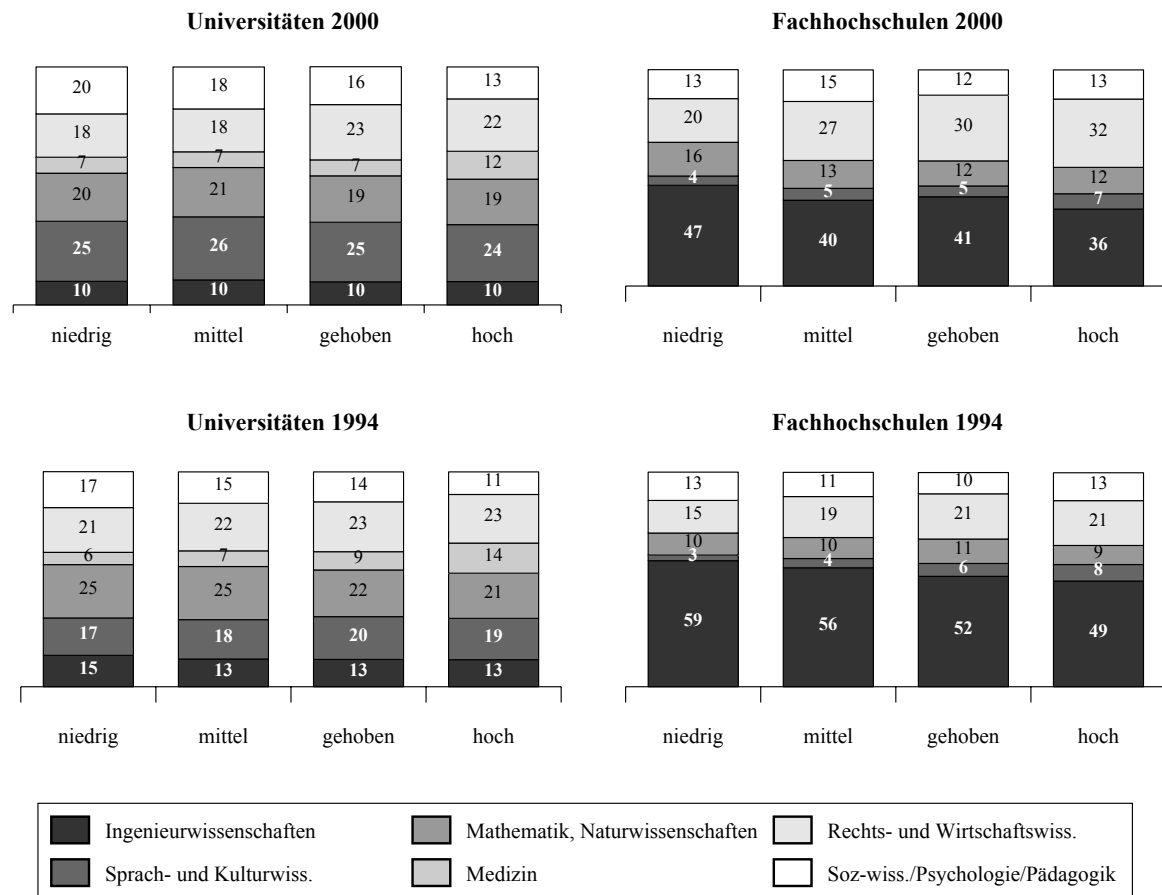
Die jüngste Entwicklung der Zusammensetzung der Studierenden an Universitäten nach dem Indikator „soziale Herkunftsgruppen“ ist gekennzeichnet durch einen leichten Anstieg der Studierenden aus der höchsten Herkunftsgruppe und einen in der Tendenz rückläufigen Anteil der Studierenden aus den drei anderen Herkunftsgruppen.

Längerfristig gesehen - hier den Zeitraum 1982-2000 -, hat sich die Zusammensetzung der Studierenden an *Universitäten* erheblich verändert: Der Anteil der höchsten Herkunftsgruppe hat sich in diesem Zeitraum verdoppelt - von 19% auf 38%, während sich die Anteile der Studierenden aus den beiden unteren Herkunftsgruppen, insbesondere der untersten Herkunftsgruppe - von 21% auf 11%, deutlich verringert haben. Die anteilige Verschiebung zugunsten der hohen Schichtherkunft ist in den neuen Ländern deutlich stärker ausgeprägt als in der Bundesrepublik insgesamt (von 35% auf 47%).

Die Zusammensetzung der Studierenden an den *Fachhochschulen* hat sich ähnlich entwickelt: Von 1997 bis 2000 ist ebenfalls ein Anstieg des Anteils der Studierenden aus der höchsten Herkunftsgruppe zu konstatieren, während hier allein der Anteil der Studierenden aus der untersten Herkunftsgruppe rückläufig ist. Im Zeitraum 1982-2000 hat sich der Anteil Studierender aus den beiden oberen Herkunftsgruppen deutlich erhöht - von 31% auf 48%, während der Anteil der untersten Herkunftsgruppe in fast entsprechendem Umfang zurückgegangen ist - von 33% auf 17%. Positiv gewendet kann diese Entwicklung auch als eine zunehmende Akzeptanz der Fachhochschule durch Studierende der oberen Herkunftsgruppen interpretiert werden.

Die skizzierten Veränderungen der sozialen Zusammensetzung der Studierenden sind die Folge von Veränderungen der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung und einer sich verändernden Bildungsbeteiligung der einzelnen sozialen Gruppen (vgl. 3.1.3).

4.2.4 Studierende¹ je sozialer Herkunftsgruppe nach Fächergruppen 1994 und 2000 (in %)



1) deutsche Studierende im Erststudium

Quelle: DSW/HIS

4.2.4 Studierende je sozialer Herkunftsgruppe nach Fächergruppen 1994 und 2000

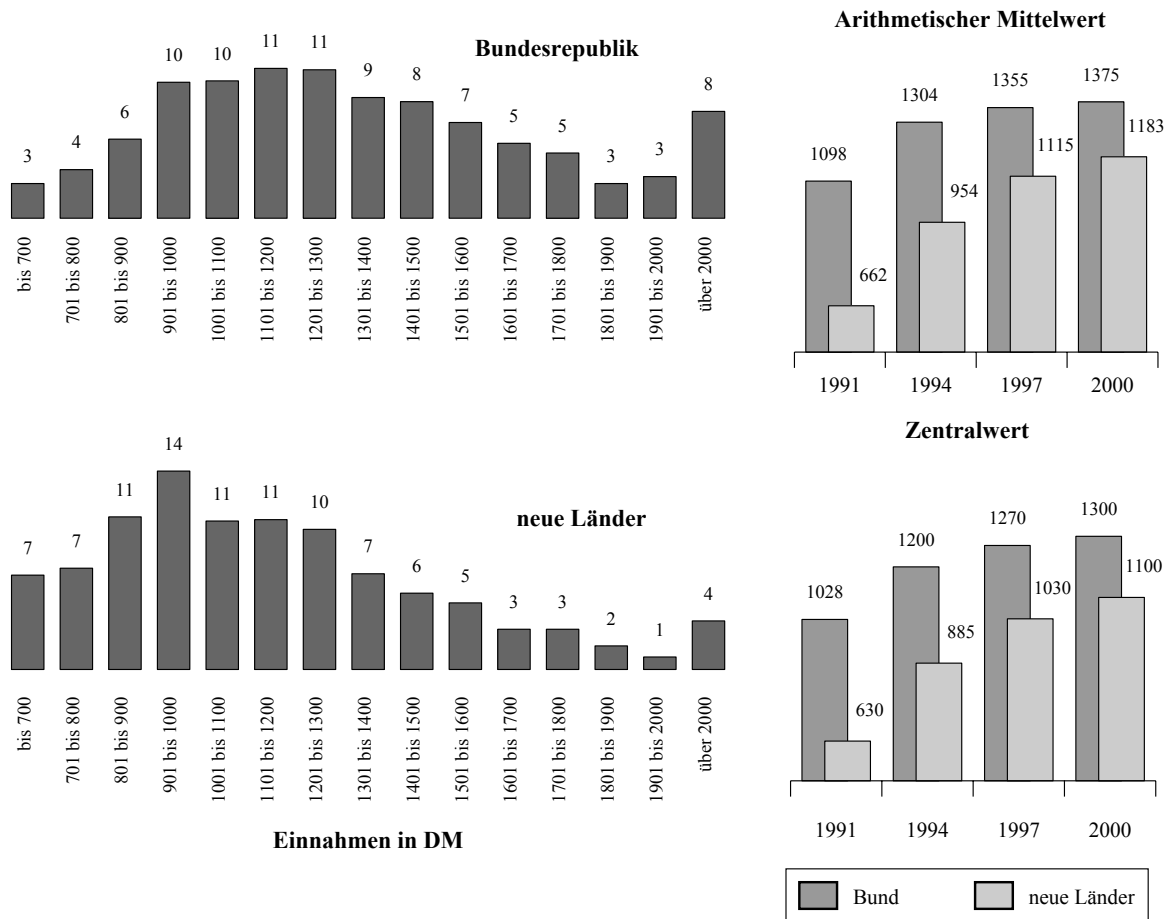
Die soziale Herkunft der Studierenden (s. hierzu auch Bild 4.2.3) ist ein Faktor, der die Studienfachwahl mit beeinflusst. Bei Studierenden an Fachhochschulen wird dieser Einfluss deutlicher als bei Studierenden an Universitäten. Die Darstellung vermittelt, welcher Anteil der Studierenden der einzelnen sozialen Herkunftsgruppen sich für ein Studienfach der verschiedenen Fächergruppen entschieden hat.

Danach ist für Studierende an *Universitäten* im Jahr 2000 festzustellen: Studierende aus den beiden oberen Herkunftsgruppen entscheiden sich häufiger als die Studierenden aus den beiden unteren Herkunftsgruppen für einen Studiengang der Fächergruppe „Rechts- und Wirtschaftswissenschaften“. Studierende der höchsten Herkunftsgruppe wählen außerdem deutlich häufiger einen Studiengang der Fächergruppe „Medizin“ als die Studierenden der anderen Herkunftsgruppen. Studierende der unteren Herkunftsgruppen entscheiden sich hingegen etwas häufiger als die Studierenden der oberen Herkunftsgruppen für einen Studiengang der Fächergruppe „Mathematik, Naturwissenschaften“ und deutlich häufiger für einen Studiengang der Fächergruppe „Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik“. Der Vergleich der Ergebnisse von 1994 und 2000 macht deutlich, dass sich in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Anteil der Studierenden aus den oberen Herkunftsgruppen in diesem Zeitraum faktisch nicht verändert hat, hingegen der Anteil aus den unteren Herkunftsgruppen deutlich geringer geworden ist, die herkunftsspezifischen Unterschiede der Fachwahl also zunehmen. In Mathematik/Naturwissenschaften und auch Medizin nehmen die Herkunftsdifferenzen dagegen eher ab. Wegen der *durchgängig* häufigeren Wahl von „Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik“ bleiben in dieser Fächergruppe die Unterschiede im Jahresvergleich erhalten.

An *Fachhochschulen* sind von der sozialen Herkunft beeinflusste Unterschiede in den großen Fächergruppen vor allem in Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften zu beobachten. Während 47% der Studierenden der niedrigen Herkunftsgruppe in den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben sind, verringert sich dieser Anteil mit steigender sozialer Herkunft bis auf 36%. Trotz im Jahrgangsvergleich generell sinkender Wahlhäufigkeit stellen die praxisbezogenen, kurzen Studiengänge der Ingenieurwissenschaften für einen Bildungsaufstieg offenbar nach wie vor eine wichtige Instanz dar. Umgekehrt steigt der Anteil der Studierenden im Studiengang Wirtschaftswissenschaften mit der sozialen Herkunft kontinuierlich von 20% bis auf 32% unter den Studierenden der höchsten sozialen Herkunftsgruppe an. Im Vergleich der Ergebnisse für 1994 und 2000 nehmen hier die Herkunftsunterschiede eher zu

4.3 Soziale Bedingungen des Studiums: Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit

Studierende¹ nach der Höhe der monatlichen Einnahmen im Jahr 2000 und Entwicklung der monatlichen Einnahmen (Mittelwerte) 1991-2000 (Studierende in %, Einnahmen bzw. Mittelwerte in DM)



1 Bezugsgruppe „Normalstudent“ - im Erststudium, ledig, wohnt außerhalb des Elternhauses

Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

4.3.1 Studierende nach der Höhe der monatlichen Einnahmen im Jahr 2000 und Entwicklung der monatlichen Einnahmen 1991 - 2000

Zwischen den Studierenden (Bezugsgruppe „Normalstudent“, Definition: im Erststudium, ledig, wohnt außerhalb des Elternhauses) unterscheiden sich die Beträge, die monatlich zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten zur Verfügung stehen, erheblich. So verfügt bundesweit das Viertel der Studierenden mit den geringsten Einnahmen über Beträge bis maximal 1.050 DM. Dabei hat ein erheblicher Teil der Studierenden dieses ersten Quartils (13%) Einnahmen, die geringer ausfallen als der nach dem BAföG für eine angemessene Lebensführung vorgesehene Bedarf (2000: 935 DM ohne Beiträge für eine eigene Kranken- und Pflegeversicherung). In der Rangfolge der Quartile folgt ein Viertel von Studierenden mit monatlichen Einnahmen im Bereich über 1.050 DM bis 1.300 DM und ein weiteres Viertel mit Einnahmen über 1.300 DM bis 1.600 DM. Dem Viertel der Studierenden mit den höchsten monatlichen Einnahmen stehen Beträge über 1.600 DM - zum Teil weit darüber hinausgehend - zur Verfügung.

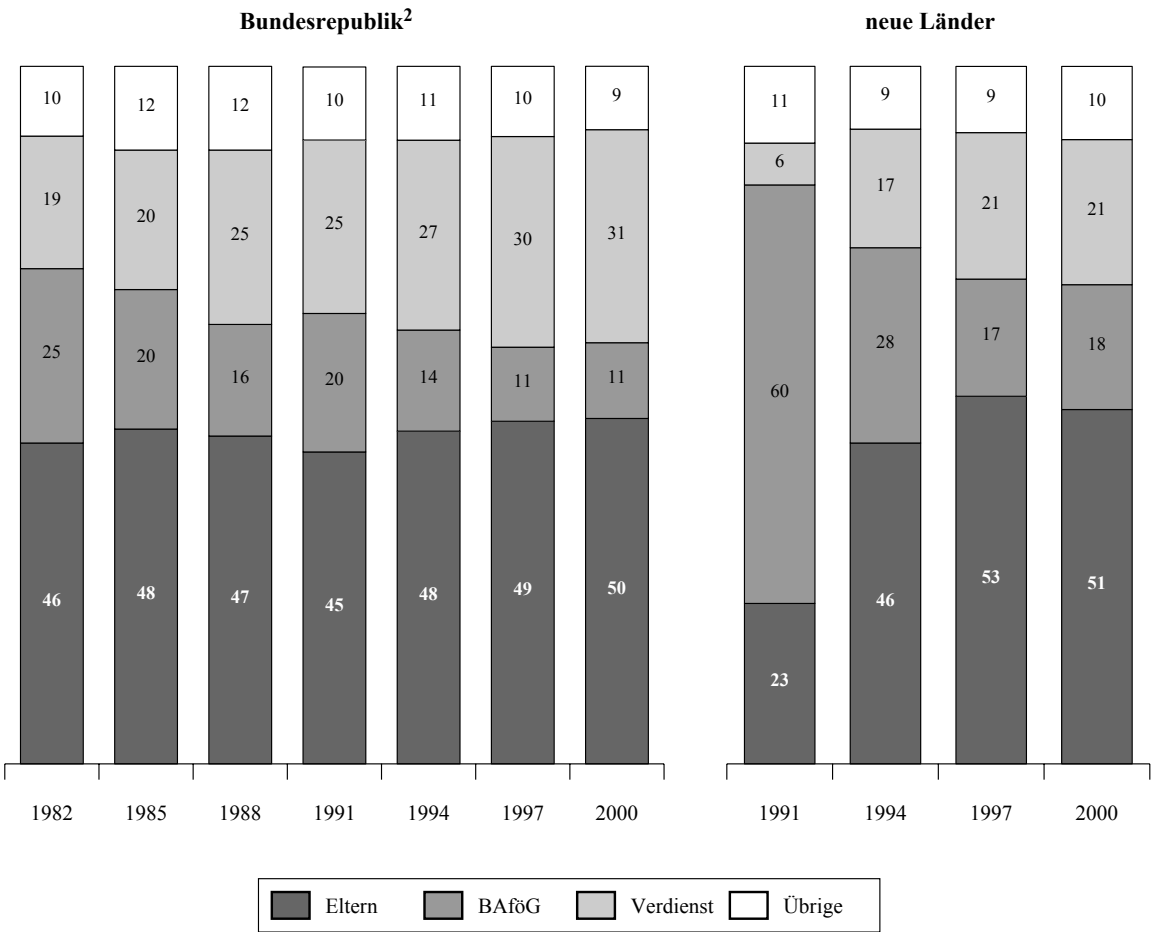
Studierende in den *neuen Ländern* haben im Durchschnitt auch im Jahr 2000 noch deutlich geringere monatliche Einnahmen als die Studierenden in den *alten Ländern* (1.183 DM vs. 1.421 DM). Eine Erklärung dafür, dass Studierende in den neuen Ländern mit geringeren Einnahmen auskommen, liegt in den deutlich geringeren Mietausgaben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den neuen Ländern weit mehr Studierende in einem kostengünstigen Studentenwohnheim wohnen als in den alten Ländern.

Seit 1991 haben sich die durchschnittlichen monatlichen Einnahmen der Studierenden in den alten Ländern um nominal 24% und in den neuen Ländern - ausgehend von einem deutlich geringeren Niveau - um nominal knapp 79% erhöht. Damit wurde bei Berücksichtigung der Entwicklung des jeweiligen Preisindex für die Lebenshaltung eine reale Steigerung der Einnahmen im Zeitraum 1991-2000 erreicht, die in den alten Ländern bei 3,1% und in den neuen Ländern bei 20,3% liegt. Eine Annäherung der Einnahmen der Studierenden in den alten und neuen Ländern ist offensichtlich.

Der neben dem Durchschnittsbetrag der monatlichen Einnahmen in der Darstellung ausgewiesene Zentralwert ist wie folgt zu interpretieren: Der einen Hälfte der Studierenden stehen geringere Einnahmen zur Verfügung, die andere Hälfte verfügt über höhere Einnahmen.

4.3.2

Quellen der monatlichen Einnahmen der Studierenden¹ 1982 - 2000 bzw. 1991 - 2000 (in %)



4.3.2 Quellen der monatlichen Einnahmen der Studierende 1982 - 2000 bzw. 1991 - 2000

Die drei „Hauptsäulen“, auf denen die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums basiert, sind die finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus, der eigene Verdienst aus Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die Förderung nach dem BAföG. Im Jahr 2000 wurden 86% der Studierenden von den Eltern finanziell unterstützt, 66% hatten einen eigenen Verdienst und 24% der hier betrachteten Studierenden der Bezugsgruppe „Normalstudent“ wurden nach dem BAföG gefördert (zur BAföG-Quote unter allen Studierenden vgl. 4.3.4).

Der Darstellung ist zu entnehmen, welche Anteile der monatlichen Einnahmen der Studierenden aus den einzelnen Finanzierungsquellen durchschnittlich in den Jahren 1982 bis 2000 bezogen wurden.

Danach stellen die *Eltern* seit 1982 beständig fast die Hälfte der Mittel zur Verfügung, mit denen Studierende den Lebensunterhalt bestreiten. Die Eltern sind damit die wichtigste Quelle der Studienfinanzierung. Allerdings ist anzumerken, dass nur 12% der Studierenden des Jahres 2000 ausschließlich von der Unterhaltsleistung des Elternhauses lebten.

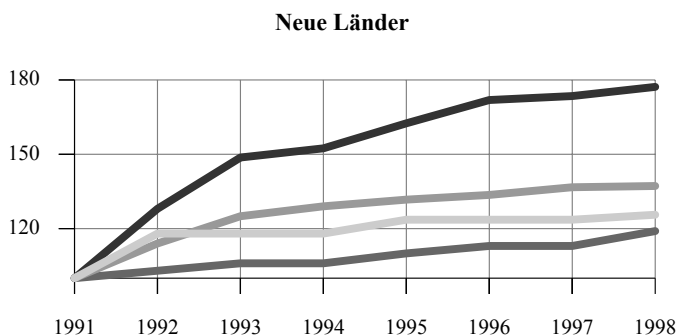
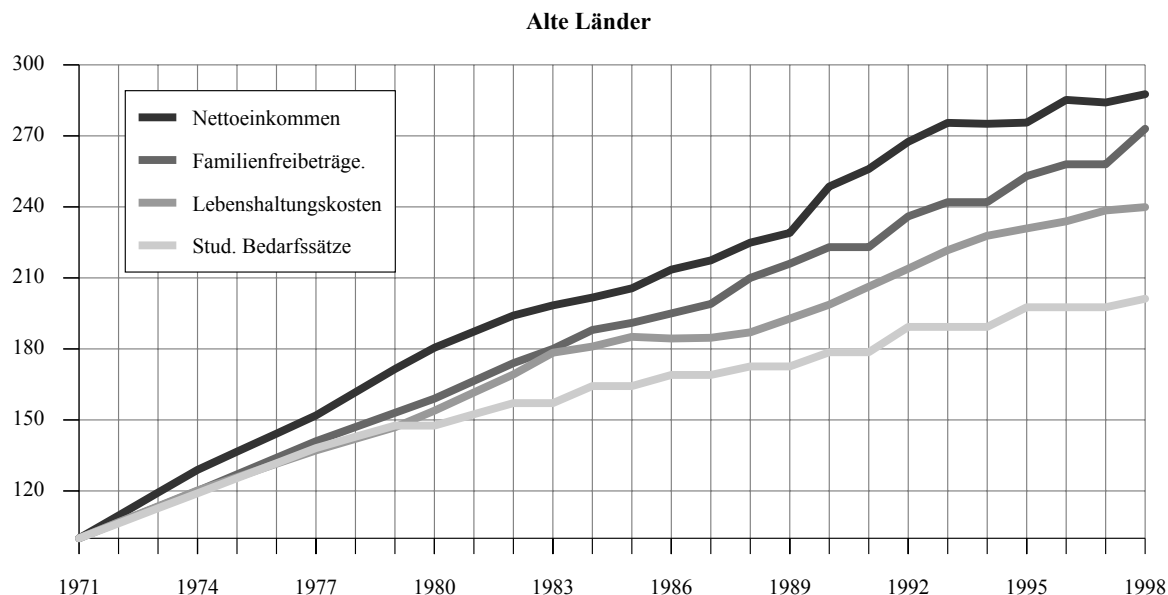
Die zweitwichtigste Finanzierungsquelle der Studierenden war noch 1982 die *Förderung nach dem BAföG*. Ein Viertel der studentischen Einnahmen waren zu diesem Zeitpunkt BAföG-Mittel. Danach verringerte sich der Anteil des BAföG bis auf 11% im Jahre 1997, dieser Anteil konnte auch im Jahre 2000 gehalten werden. Allein von der BAföG-Förderung lebte im Jahre 2000 ein Prozent der Studierenden.

Zwischenzeitlich wurde der *eigene Verdienst* der Studierenden zur zweitwichtigsten Finanzierungsquelle. Der Selbstfinanzierungsanteil ist im Zeitraum 1982-2000 von 19% auf 31% gestiegen. Die jüngste Entwicklung von 1997 auf 2000 deutet an, dass der Trend zur Erhöhung des Selbstfinanzierungsanteils gebremst wurde. 5% der Studierenden des Jahres 2000 finanzierte den Lebensunterhalt ausschließlich mit eigenem Verdienst.

In den *neuen Ländern* war 1991 die Förderung nach dem BAföG die mit Abstand wichtigste Finanzierungsquelle. Bereits 1994 übernahm die finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus diese Rolle. Inzwischen hat sich die Finanzierungsstruktur der Studierenden in den neuen Ländern derjenigen in den *alten Ländern* weitgehend angenähert. Allerdings wird in den neuen Ländern durch das BAföG ein deutlich höherer Anteil der Einnahmen abgedeckt (18% vs. 9%), während der Selbstfinanzierungsanteil noch deutlich geringer ist als in den alten Ländern (21% vs. 33%).

4.3.3

Bedarfssätze und Freibeträge gemäß BAföG im Verhältnis zu Lebenshaltungskosten und Nettoeinkommen, alte Länder 1971 - 1998 (1971=100), neue Länder 1991 - 1998 (1991=100)



Nettoeinkommensentwicklung (Nettolohn und -gehaltssumme je abhängig Beschäftigten - Jahresdurchschnittszahlen)

Freibeträge der Familien (Freibetrag für das Elternpaar einschließlich des Freibetrages gem. § 25 Abs. 3 Nr.1 für den Auszubildenden)

allgemeine Lebenshaltung (Preisindex für die Lebenshaltung eines Vier-Personen-Arbeitnehmerhaushaltes mit mittlerem Einkommen)

Bedarfsätze für Studierende (Bedarfssatz der außerhalb des Elternhauses lebenden Studierenden)

Quelle: Bundestag

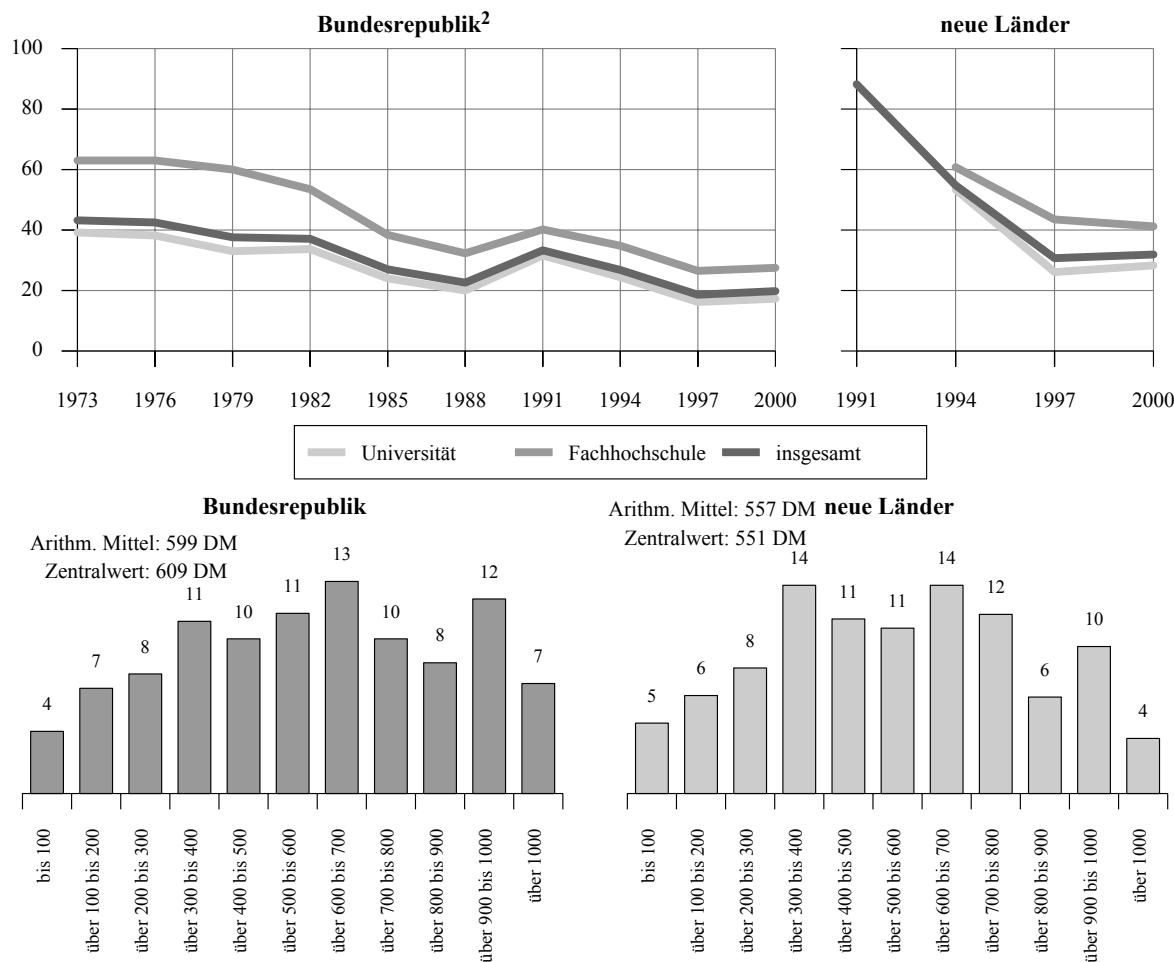
4.3.3 Bedarfssätze und Freibeträge gemäß BAFÖG im Verhältnis zu Lebenshaltungskosten und Nettoeinkommen

Nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) sind die Bedarfssätze und Freibeträge regelmäßig zu überprüfen und neu festzusetzen. Dabei ist u.a. der Entwicklung der Einkommen und der Veränderung der Lebenshaltungskosten Rechnung zu tragen. Die Anhebung der Bedarfssätze soll den realen Wert der Ausbildungsförderung aufgrund der allgemeinen Preisentwicklung sichern und die Anhebung der Freibeträge soll dem „Herauswachsen“ von Studierenden aus dem Kreis der Förderungsberechtigten aufgrund der Einkommensentwicklung entgegen steuern. In der Abbildung sind die Entwicklungen der Netto-Einkommen, Familienfreibeträge, Lebenshaltungskosten und studentischen Bedarfssätze als Indexwerte für die alten Länder zwischen 1971 und 1998 und für die neuen Länder zwischen 1991 und 1998 dargestellt. Neuere Daten stehen gegenwärtig nicht zur Verfügung.

Alte Länder: Im Verhältnis von Einkommensentwicklung und Freibeträgen sind vier Phasen zu erkennen. Bis zum Beginn der 80er Jahre öffnete sich eine zunehmend „breiter“ werdende „Kluft“ zwischen beiden Entwicklungen mit der Folge eines sinkenden Umfangs förderungsberechtigter Studierender bzw. einer sinkenden Gefördertenquote (s. Bild 4.3.4). Danach schloss sich die Diskrepanz etwas und beide Entwicklungen liefen bis Ende der 80er Jahre weitgehend parallel. Nach 1989 kam es wegen der vergleichsweise stärker steigenden Netto-Einkommen wieder zu einer wachsenden Differenz zwischen beiden Indices und damit auch zu einer deutlich sinkenden Zahl der Förderungsberechtigten bzw. Quote der nach dem BAföG Geförderten. Erst Ende der 90er Jahre zeichnet sich eine deutliche Wiederannäherung der relativen Entwicklungen von Einkommen und Freibeträgen ab. Die Bedarfssätze für die Studierenden entwickelten sich bis Ende der 70er Jahre in etwa parallel zum Preisindex, d.h. der reale Wert der Ausbildungsförderung blieb erhalten. Seit Beginn der 80er Jahre bleiben die Bedarfssätze jedoch in der Tendenz zunehmend hinter der Entwicklung der Lebenshaltungskosten zurück. Unterbrochen wurde diese Entwicklung als Folge faktischer Preisstabilität nur zwischen 1985 und 1987. Seit 1989 gehen die beiden Entwicklungen jedoch stärker als zuvor „auseinander“: Die Lebenshaltungskosten „eilen“ den Bedarfssätzen zunehmend davon.

Neue Länder: Für das Verhältnis von Einkommen und Freibeträgen ist für die neuen Länder bis 1996 eine sich scherenförmig öffnende Diskrepanz, danach ein paralleler Verlauf der beiden Indexwerte auf diesem hohen Differenzniveau kennzeichnend. Ursache hierfür sind die vergleichsweise stark steigenden Einkommen, deren Index bis 1998 auf den Wert 177 anstieg; dem steht für die Freibeträge nur ein Indexwert von 119 gegenüber. Günstiger verlief dagegen das Verhältnis von Bedarfssätzen und Lebenshaltungskosten. Die im Vergleich zu den alten Ländern deutlich geringere Diskrepanz vergrößerte sich im Verlaufe der 90er Jahre nur geringfügig.

4.3.4 Anteil der nach dem BAföG geförderten Studierenden¹ 1973 - 2000 (BAföG-Quote) und Höhe des monatlichen Förderbetrags im Jahr 2000 (in DM)



¹ Nach der „Standard-Methode“: Geförderte bezogen auf alle Studierenden

² ab 1991 einschl. neue Länder

Quelle: DSW/HIS

4.3.4 Anteil der nach dem BAföG geförderten Studierenden (BAföG-Quote) 1973 - 2000 und Höhe des monatlichen Förderbetrags im Jahr 2000

Während 1973 von *allen* Studierenden 43% eine Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) erhielten, fällt die BAföG-Quote im Jahre 2000 mit 20% erheblich geringer aus. Nach dem Höchststand im Jahr 1973 ging sie in der Folgezeit, mit Ausnahme des Beobachtungszeitraums 1988-1991, ständig zurück. Der von 1988 auf 1991 zu beobachtende Anstieg der BAföG-Quote ist darauf zurückzuführen, dass als Folge der Diskussion um das so genannte „Förderungsmittelstandsloch“ zwischenzeitlich die relativen Freibeträge vom Einkommen der Eltern der Studierenden erheblich angehoben wurden, die 1983 eingeführte Umstellung von 50% Zuschuss und 50% zinsloses Darlehen auf 100% zinsloses Darlehen wieder zurückgenommen wurde und der Geltungsbereich des BAföG auf die neuen Länder ausgedehnt wurde. Der Rückgang der Gefördertenquote zwischen 1991 und 1997 ist in den neuen Ländern deutlich stärker ausgeprägt als in den alten Ländern.

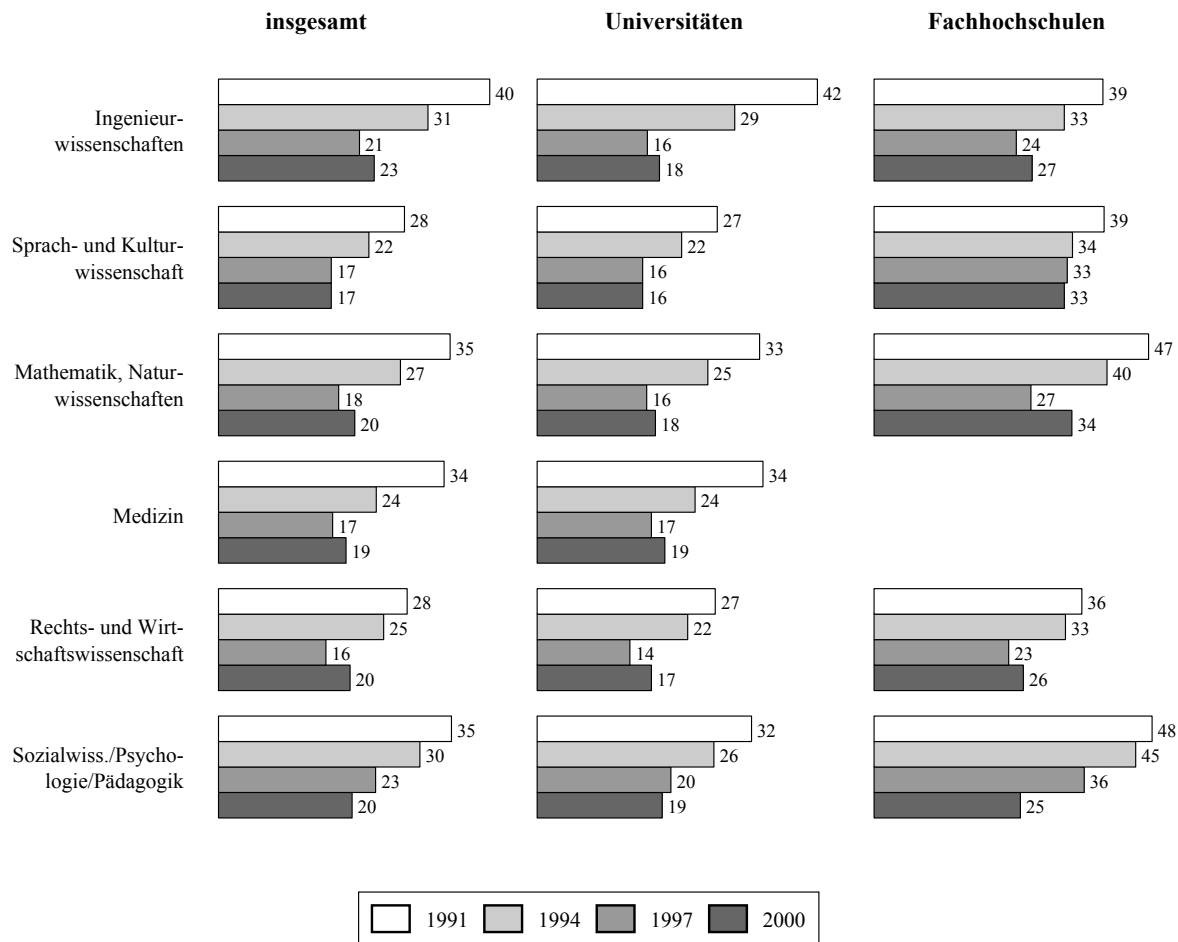
Die Entwicklung der BAföG-Quote von 1997 nach 2000 signalisiert, dass durch das 20. BAföG-Änderungsgesetz aus dem Jahre 1999 (Anhebung der absoluten Freibeträge vom Einkommen der Eltern, Anhebung der Bedarfssätze der Studierenden), die rückläufige Entwicklung des Anteils der BAföG-Empfänger gestoppt wurde. Zwischenzeitlich hat es eine weitergehende Reform des BAföG gegeben, die zum 1. April 2001 in Kraft getreten ist, deren Auswirkungen folglich hier noch nicht abgehandelt werden können.

Der Anteil der geförderten Studierenden ist unter den Studierenden der *Fachhochschulen* stets höher als unter den Studierenden der *Universitäten*. Dies ist damit zu erklären, dass die Studierenden der Fachhochschulen in stärkerem Umfang als die Studierenden der Universitäten aus finanziell weniger leistungsfähigen Elternhäusern stammen (vgl. 4.2.4).

Im Jahr 2000 konnte ein Studierender, der nicht im Elternhaus wohnt und dessen Eltern im Sinne des BAföG nicht leistungsfähig sind, mit einem Förderungsbetrag von maximal 1.030 DM in den alten Ländern und 1.020 DM in den neuen Ländern rechnen. Ausweislich der links stehenden unteren Grafik wurden bundesweit lediglich 7% der geförderten Studierenden mit Förderungsbeträgen über 1.000 DM unterstützt. Die im Jahr 2000 geförderten 20% der Studierenden erhielten einen durchschnittlichen Förderungsbetrag von 599 DM pro Monat. Für die neuen Länder liegt dieser Betrag bei 557 DM.

4.3.5

Anteil der nach dem BAföG geförderten Studierenden¹ (BAföG-Quote) nach ausgewählten Fächergruppen 1991 - 2000



¹ Nach der „Standard-Methode“: Geförderte bezogen auf alle Studierenden

Quelle: DSW/HIS

4.3.5 Anteil der nach dem BAföG geförderten Studierenden (BAföG-Quote) nach ausgewählten Fächergruppen 1991 - 2000

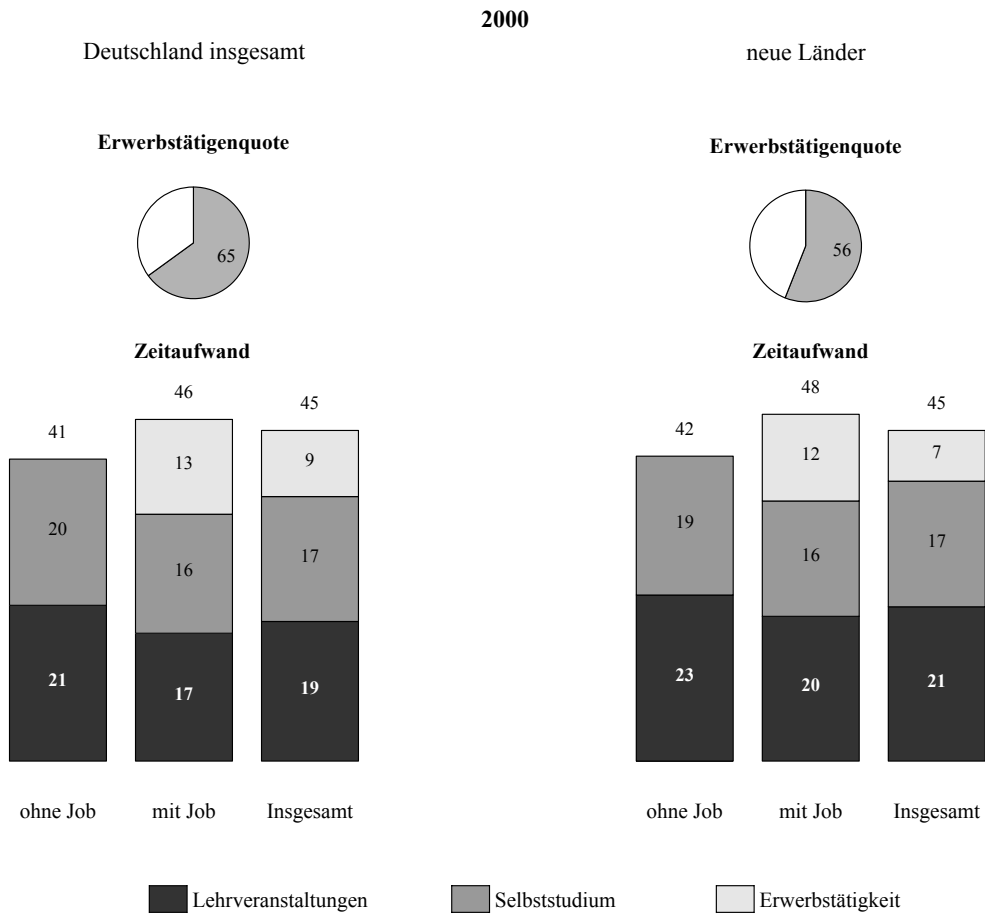
Der größte Anteil der BAföG-Empfänger ist im Jahr 2000 mit 23% unter den Studierenden der Ingenieurwissenschaften zu finden, der geringste Anteil mit 17% unter den Studierenden der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften. In den übrigen Fächergruppen liegt der Anteil der BAföG-Empfänger bei 19% bzw. 20%. Die überdurchschnittliche BAföG-Quote in den Ingenieurwissenschaften signalisiert, dass ein Studiengang dieser Fächergruppe von Studierenden aus einkommensschwächeren Elternhäusern häufiger gewählt wird. Hingegen vermittelt die unterdurchschnittliche BAföG-Quote in den Sprach- und Kulturwissenschaften, dass für Studierende aus einkommensschwächeren Elternhäusern ein Studiengang dieser Fächergruppe seltener in Frage kommt. Mit einer BAföG-Quote von 33% gilt dies jedoch nicht für die (allerdings nur sehr kleine Gruppe von) Studierenden dieser Fächergruppe an Fachhochschulen.

Im Zeitraum 1991 bis 1997 blieb - unabhängig von der Hochschulart - keine Fächergruppe vom Rückgang der BAföG-Quote ausgenommen. Besonders starke „Geförderten-Einbrüche“ sind unabhängig von der Hochschulart für die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften und an den Universitäten auch für Medizin zu verzeichnen. Danach (von 1997 bis 2000) ging der Anteil der geförderten Studierenden nur in der Fächergruppe Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik weiter zurück (insgesamt von 23% auf 20%; dabei allein für die Studierenden der Sozialwissenschaften von 26% auf 20%) und in der Fächergruppe „Sprach- und Kulturwissenschaften“ blieb er konstant. Bemerkenswert ist, dass der anhaltende Rückgang der BAföG-Quote in der Fächergruppe „Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik“ bei den Studierenden an Fachhochschulen erheblich stärker ausgeprägt ist als an Universitäten. Für die übrigen Fächergruppen ist im Zeitraum 1997-2000 ein leichter Anstieg der BAföG-Quote zu verzeichnen. Am deutlichsten ist er in der Fächergruppe Rechts- und Wirtschaftswissenschaften von 16% auf 20% ausgefallen. Dabei gibt der Anstieg der BAföG-Quote unter den Wirtschaftswissenschaftlern von 17% auf 21% den Ausschlag, während sie sich unter den Rechtswissenschaftlern „nur“ von 14% auf 16% erhöhte. In der Differenzierung nach der Hochschulart ist der bei weitem höchste „jüngste“ Anstieg der BAföG-Quote für die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (von 27% auf 34%) zu beobachten.

4.4 Zeitbudget im Studium: Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit

4.4.1

Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Erwerbstätigkeit im Sommersemester 2000



4.4.1 Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium

Im Sommersemester 2000 wendeten die Studierenden für ihr Studium durchschnittlich insgesamt 36 Stunden in der Woche auf. Davon entfielen etwa 19 Stunden auf den Besuch von Lehrveranstaltungen und 17 Stunden auf selbstverantwortliche Studienaktivitäten (Selbststudium). Der zeitliche Aufwand für das Studium und die Aufteilung zwischen Lehrveranstaltungen und Selbststudium sind seit Jahren weitgehend konstant. Gemessen am Studienaufwand absolvierten 80% aller Studierenden ein Vollzeitstudium, d.h. sie waren mindestens 25 Stunden in der Woche mit Lehrveranstaltungen und Selbststudium beschäftigt.

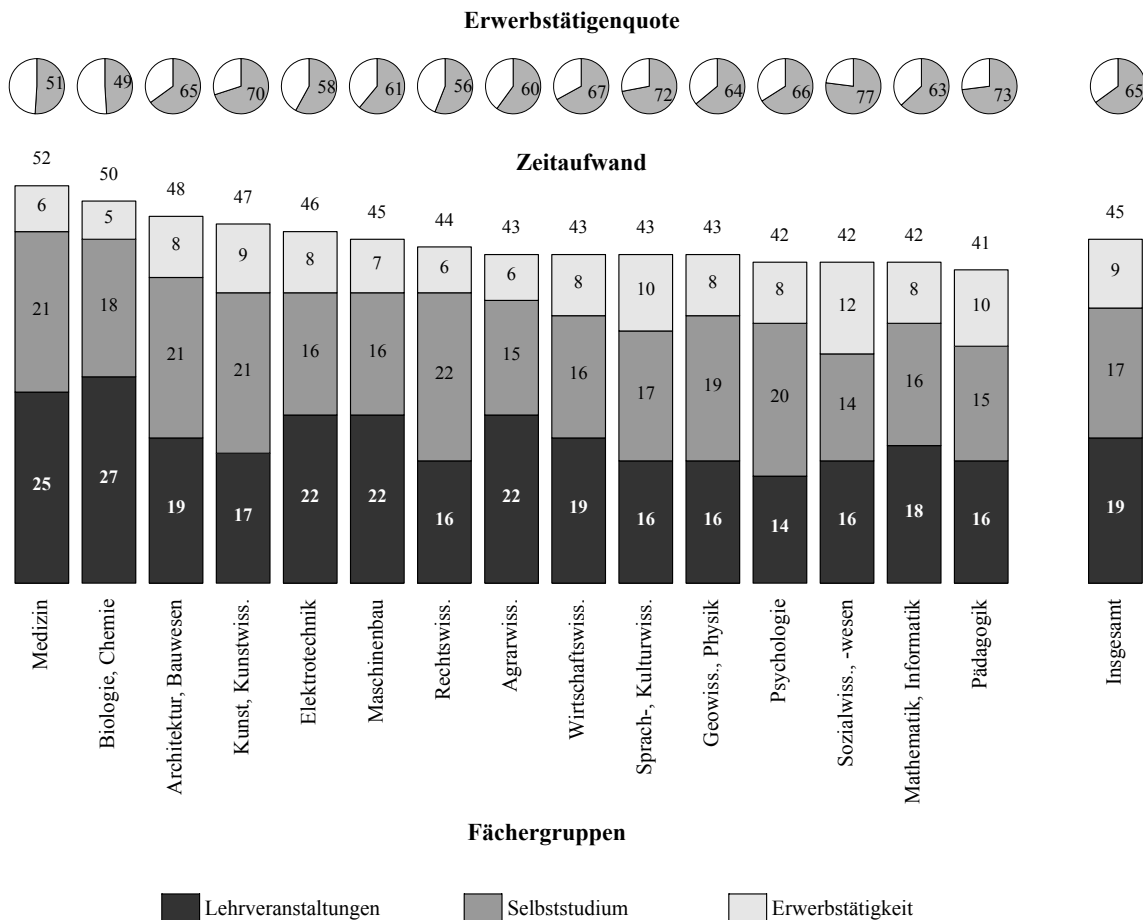
Der Zeitaufwand für das Studium hängt unter anderen davon ab, ob die Studierenden jobben oder nicht. Zwei Drittel der Studierenden sind neben dem Studium erwerbstätig und wenden dafür während der Vorlesungszeit durchschnittlich 13 Stunden in der Woche auf. Der Anteil erwerbstätiger Studierender hat sich in der zweiten Hälfte der 90er Jahre nur noch geringfügig erhöht, nachdem er zuvor deutlich gestiegen war (1991: 48%, 1997: 64%).

Studentische Erwerbstätigkeit geht sowohl zu Lasten des Studienaufwandes als auch zu Lasten studienfreier Zeit: Studierende, die neben dem Studium arbeiten, widmen ihm wöchentlich etwa acht Stunden weniger als Studierende ohne Job. Der zeitliche Aufwand für Erwerbstätigkeit streut jedoch relativ breit: Etwa jeder zehnte erwerbstätige Studierende arbeitete im Jahre 2000 bis zu vier Stunden, ein knappes Drittel bis zu acht Stunden in der Woche. Immerhin mehr als jeder sechste Studierende jobbte mehr als 20 Stunden wöchentlich. Der Tendenz nach reduziert sich der Studienaufwand mit jeder Stunde Erwerbstätigkeit um etwa eine halbe Stunde in der Woche.

Obwohl im vergangenen Jahrzehnt für Studierende in den *neuen Ländern* ein deutlicher Trend zur Angleichung an das Verhalten der Studierenden in den alten Ländern beobachtet werden konnte, ist hier nach wie vor der Anteil erwerbstätiger Studierender signifikant niedriger. Dieser Unterschied begründet sich in erster Linie durch einen stark abweichenden Anteil Studierender, die laufend erwerbstätig sind (2000: 18% neue Länder vs. 27% alte Länder). Der zeitliche Aufwand für Studium und Erwerbstätigkeit hingegen unterscheidet sich im Durchschnitt weniger deutlich.

4.4.2

Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Studienrichtungen im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

4.4.2 Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit - Studierende im Erststudium nach Studienrichtungen

Das Studienfach zählt - neben der Anzahl an bereits absolvierten Hochschulse mestern (vgl. Bild 4.4.3) - zu den wichtigsten Faktoren, welche den zeitlichen Aufwand für Studium und Erwerbstätigkeit beeinflussen. Traditionell die höchste zeitliche Belastung mit Studienaufgaben haben Studierende der Medizin (Ø 46 Stunden/Woche). Den vergleichsweise geringsten Studienaufwand betreiben Studierende der Pädagogik (Ø 31 Stunden/Woche). Der Grad der Reglementierung des Studienganges und die jeweilige Fachkultur wirken sich deutlich auf diese Aufwandsunterschiede aus.

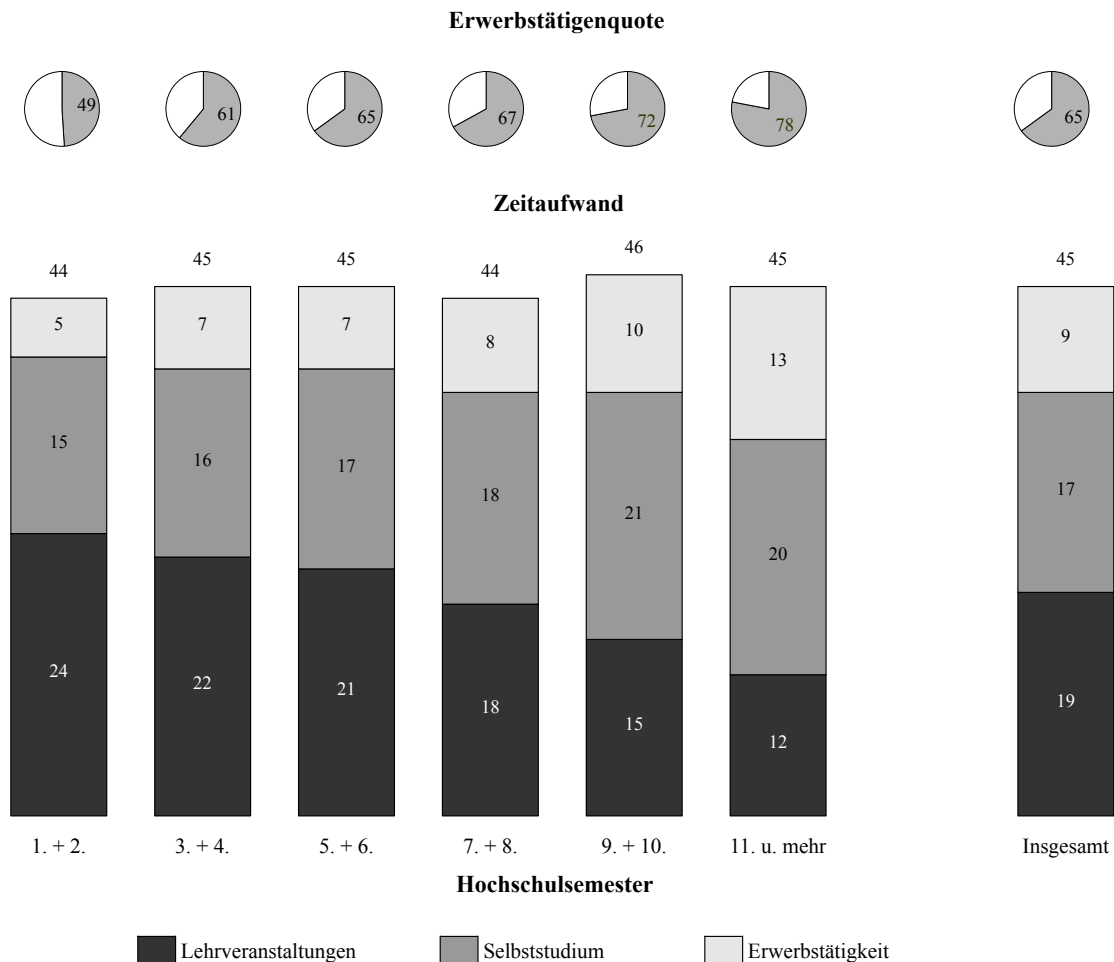
Tendenziell ist der Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen höher als für selbstbestimmte Studienaktivitäten. Eine Umkehrung dieser zeitlichen Prämisse findet sich jedoch in Studienrichtungen wie Architektur/Bauwesen, Kunst/Kunstwissenschaften, Rechtswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Geowissenschaften/Physik und Psychologie.

Im Vergleich der Fächergruppen unterscheiden sich sowohl die Anteile an Studierenden, die neben dem Studium erwerbstätig sind als auch der Zeitumfang ihrer Erwerbstätigkeit z.T. erheblich. Die Erwerbstätigenquote ist unter Studierenden der Medizin, Biologie/Chemie am geringsten. Lediglich jeder zweite Studierende in diesen Fächern jobbt nebenher, während etwa drei Viertel von den Studierenden der Fächergruppe Sozialwissenschaften/Sozialwesen erwerbstätig sind und zwar mit einem zudem doppelt so hohem Zeitaufwand im Vergleich zu Ersteren.

Aus den unterschiedlichen Zeitaufwendungen für Studium und Erwerbstätigkeit resultieren deutliche Differenzen in der zeitlichen Gesamtbelastung Studierender verschiedener Fächer. Das absolvierte Gesamtpensum ist in Fächergruppen mit überdurchschnittlich hohem Studienaufwand (Medizin, Biologie/Chemie, Architektur/Bauwesen) am größten. Obwohl Studierende mit vergleichsweise geringer Wochenstundenzahl für das Studium überdurchschnittlich hohe Erwerbszeiten aufweisen (Pädagogik, Sozialwissenschaften/Sozialwesen, Mathematik/Informatik), bleiben sie mit ihrer zeitlichen Gesamtbelastung unterhalb des Durchschnitts. Die Spannweite zwischen dem höchsten und dem geringsten Zeitaufwand insgesamt beträgt immerhin zwölf Stunden in der Semesterwoche.

4.4.3

Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Studiendauer im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

4.4.3 Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Studiendauer

Der Umfang des betreuten Studiums nimmt charakteristischerweise im Studienverlauf ab zu Gunsten selbstbestimmter Studienformen. Der Zeitaufwand für das Studium ist in den ersten beiden Semestern mit insgesamt 39 Stunden in der Woche am höchsten. Bis zum 7. Semester überwiegt die Teilnahme an Lehrveranstaltungen. Danach gewinnt das Selbststudium sowohl hinsichtlich des Zeitaufwandes als auch im Verhältnis zu betreuten Lehrformen zunehmend an Bedeutung. Der erhöhte Aufwand, den Studierende im Verlaufe des Studiums für das Selbststudium aufbringen, gleicht den geringeren Aufwand für Lehrveranstaltungen jedoch nicht vollständig aus, so dass sich der studienbezogene Zeitaufwand insgesamt im Studienverlauf sukzessive verringert (von 39 auf 32 Wochenstunden). Im Gegensatz dazu gewinnt die Erwerbstätigkeit mit steigender Semesterzahl an Bedeutung, was sowohl die Entwicklung der Erwerbstätigenquote als der des Zeitaufwandes für Erwerbstätigkeit belegen.

Studierende an *Universitäten* haben etwa bis zum sechsten Semester einen geringeren Studienaufwand als Studierende an *Fachhochschulen*, was in erster Linie auf einen geringeren Anteil an betreuter Lehre an Universitäten zurückzuführen ist. Etwa ab drittem Hochschulsemester wenden Studierende an Universitäten deutlich mehr Zeit für das Selbststudium auf als an Fachhochschulen. Gemessen am Ausgangsniveau zu Studienbeginn reduziert sich die Gesamtbelastung durch das Studium bei Studierenden an Fachhochschulen im Studienverlauf stärker als bei Studierenden an Universitäten.

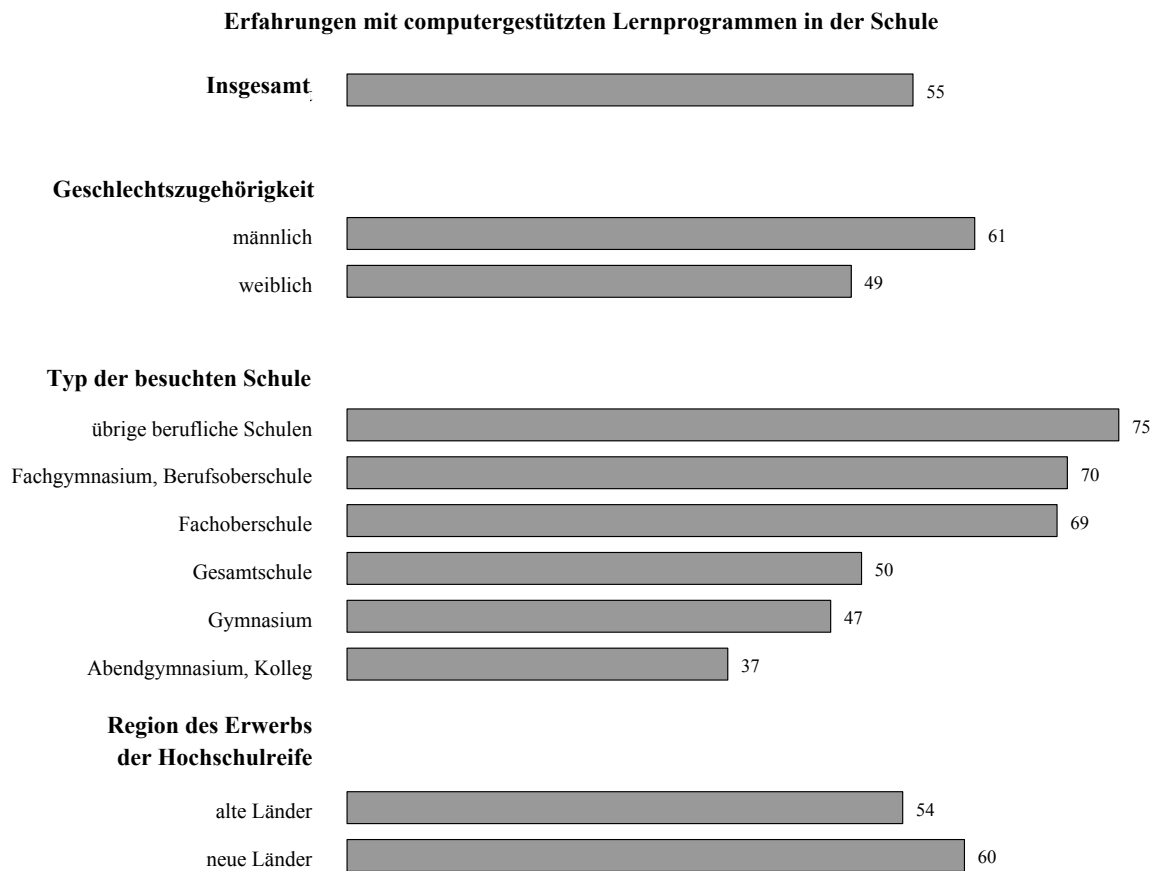
Über nahezu alle Hochschulsemester hinweg haben Studierende in den *neuen Ländern* einen durchschnittlich höheren Studienaufwand als in den alten Ländern, weil sie bis zum sechsten Semester ca. zwei Stunden mehr in der Woche für den Besuch von Lehrveranstaltungen aufwenden. Die Verringerung der Gesamtbelastung im Studienverlauf ist bei den Studierenden aus beiden Regionen zu beobachten, bis zum 12. Semester bei Studierenden in den neuen Ländern sogar etwas stärker.

Im Grundstudium (bis 4. Hochschulsemester) sind 86% der Studierenden per Definition im Vollzeitstudium (mindestens 25 h/Woche Studienaufwand), die überwiegende Mehrheit ist nicht erwerbstätig bzw. hat eine Erwerbsbelastung bis maximal 15 h in der Woche. Dieser Anteil nimmt im Studienverlauf deutlich ab zu Gunsten sowohl des Vollzeitstudiums mit hoher Erwerbsbelastung (mehr als 15 h/Woche) als auch zu Gunsten des faktischen Teilzeitstudiums (Studienaufwand geringer als 25 h/Woche). Ab dem 13. Semester befindet sich mehr als jeder dritte Studierende (38%) faktisch im Teilzeitstudium. Die Mehrheit dieser Teilzeitstudierenden hat lediglich eine geringe Erwerbsbelastung, was als Hinweis darauf zu werten ist, dass sich ein Teil dieser Studierenden in einer Warteposition vor dem Übergang in die Berufstätigkeit befindet.

5 Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich von Computernutzung und Neuen Medien

5.1 Studienberechtigte und Studienanfänger

5.1.1 Erfahrungen mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule (in %) - Studienberechtigte 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit, Typ der besuchten Schule und Herkunftsregion



Quelle: HIS (1)

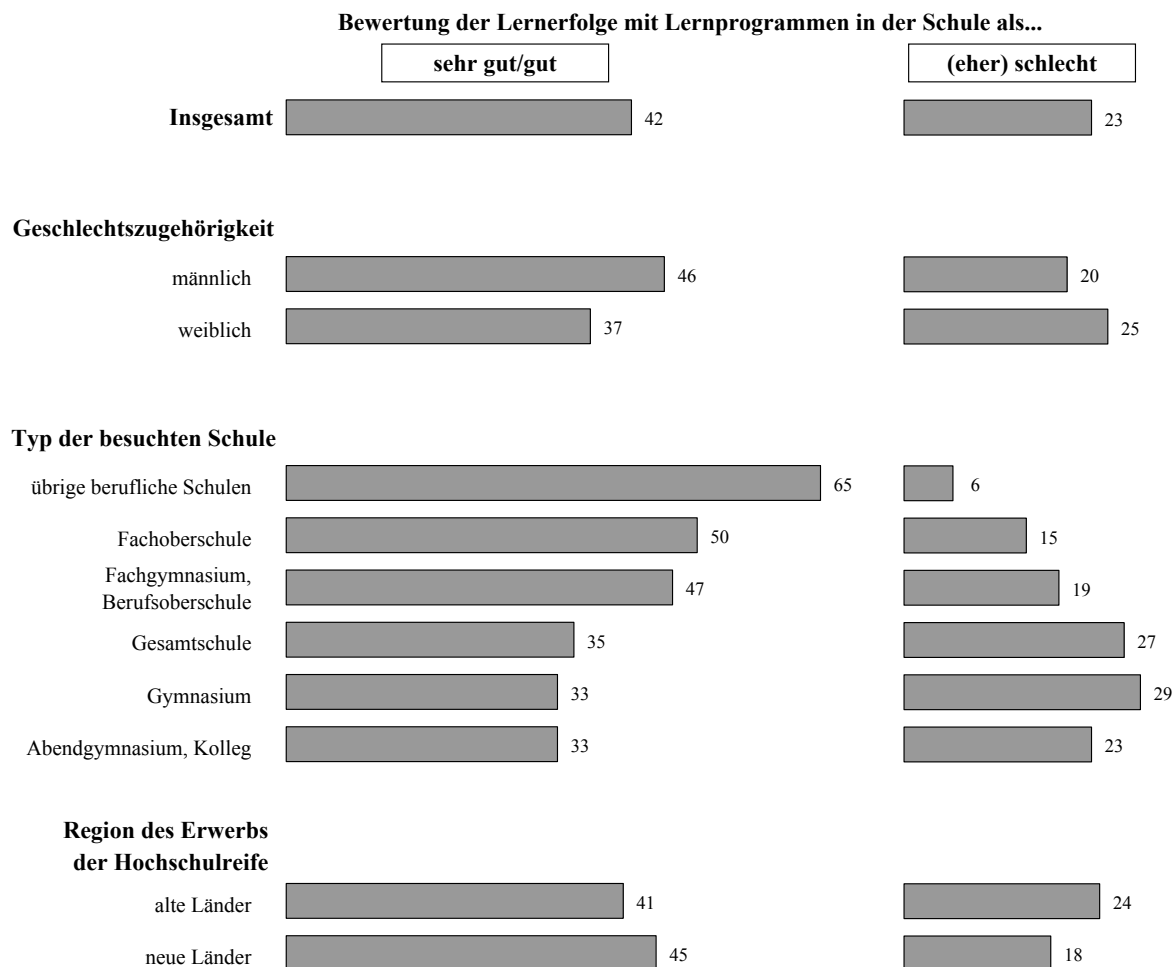
5.1.1 Erfahrungen mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule - Studienberechtigte 1999

Mehr als die Hälfte *aller* Studienberechtigten 99 (55%) hat im Schulunterricht Erfahrungen mit EDV-gestützten Lehr- und Lernprogrammen gemacht. Differenziert man die Studienberechtigten nach verschiedenen bildungs- bio- und soziografischen Merkmalen werden jedoch große Unterschiede sichtbar. So ist der Anteil derjenigen, die über Erfahrungen mit computerbasiertem Lernen in der Schule verfügen, bei

- Männern deutlich größer als bei Frauen (61% vs. 49%);
- Studienberechtigten, die eine berufliche Schule besucht haben, mit Anteilswerten zwischen 69% und 75% deutlich höher als bei den Schulabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen (37% - 50%) und
- bei Studienberechtigten aus den neuen Ländern höher als bei ihren Kollegen aus den alten Ländern (60% vs. 54%).

Differenziert man den Aspekt der regionalen Herkunft weiter nach einzelnen *Bundesländern* ergibt sich eine klar abgestufte Rangskala. Außer Sachsen (55%) weisen alle neuen Länder deutlich überdurchschnittlich hohe Anteile auf und nehmen damit Spitzenpositionen im Ländervergleich ein, wobei Mecklenburg-Vorpommern (68%) und Brandenburg (62%) wiederum die ersten beiden Plätze belegen. Am unteren Ende der Skala liegen die beiden Stadtstaaten Bremen und Berlin mit Anteilen von 41% und 40%. Hinsichtlich der *Gymnasien*, also der Schulform, in der die ganz überwiegende Zahl der Studienberechtigten die Hochschulreife erwirbt, sind die regionalen Differenzen noch erheblich stärker ausgeprägt. Bei einem durchschnittlichen Anteil von 47% der ehemaligen Gymnasiasten *mit* Erfahrungen mit Lernsoftware ist hier der West-Ost-Abstand zugunsten der Gruppe der neuen Ländern noch größer als für die Studienberechtigten insgesamt (43% vs. 58%). Differenziert man auch hier nach den einzelnen Ländern des Erwerbs der Hochschulreife, ergibt sich eine große Spannweite zwischen dem höchsten (Mecklenburg-Vorpommern: 67%) und dem niedrigsten Wert (Saarland: 31%).

5.1.2 Lernerfolge mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule (in %)¹ - Studienberechtigte 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit, Typ der besuchten Schule und Herkunftsregion



¹ Anteile derjenigen, die die Lernerfolge als gut / sehr gut bzw. schlecht / sehr schlecht bewertet haben (Stufen 1 + 2 bzw. 4 + 5 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = "sehr gut" bis 5 = "schlecht"). Basis: diejenigen Studienberechtigten, die Erfahrungen mit computergestützten Lernprogrammen haben (s. Bild 5.1.1)

Quelle: HIS (1)

5.1.2 Lernerfolge mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule - Studienberechtigte 1999

Studienberechtigte *mit* Erfahrungen mit EDV-gestützten Lernprogrammen im (früheren) Schulunterricht bewerteten die damit erzielten Lernerfolge sehr differenziert. Das Urteil der ehemaligen Schüler fällt zwar mehrheitlich positiv aus, aber von einer euphorischen Einschätzung kann keine Rede sein. Auf einer fünfstufigen Skala von “sehr gut” bis “schlecht” stuften etwa zwei Fünftel (42%) die Lernerfolge mit “gut” oder “sehr gut”, ein gutes Drittel (35%) mit “mittel” und knapp ein Viertel (23%) mit “(eher) schlecht” ein. Auch hier sind in Abhängigkeit von bildungsbio- und soziografischen Faktoren teilweise erhebliche Unterschiede zu beobachten. Dabei zeigt sich: In den Subpopulationen mit großer Lernprogrammerfahrung (s. Bild 5.1.1) werden die erzielten Lernerfolge auch überdurchschnittlich häufig positiv eingeschätzt. So sind die Anteile mit positiven Bewertungen bei

- Männern deutlich höher als bei Frauen: 46% vs. 37%,
- Studienberechtigten aus beruflichen Schulen im Niveau erheblich höher als bei ihren Jahrgangskollegen aus allgemeinbildenden Schulen: 47% - 65% vs. 33% - 35% und bei
- Studienberechtigten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in den neuen Ländern erworben haben, etwas höher als bei denjenigen aus den alten Ländern: 45% vs. 41%.

In der Differenzierung nach *einzelnen Ländern* lässt sich die Aussage der Korrespondenz zwischen der Häufigkeit der Lernprogrammerfahrung und hohen positiven Bewertungsanteilen nur in abgeschwächter Form aufrecht-erhalten. Die höchsten Anteile positiv eingeschätzter Lernerfolge sind zu beobachten für Thüringen (52%), dem Saarland (51%), Nordrhein-Westfalen (48%), Sachsen und Rheinland-Pfalz (jeweils 46%). Mecklenburg-Vorpommern erreicht dagegen nur einen durchschnittlichen Anteilswert von 41% (Bezieht man sich aber nur auf *Gymnasien*, zeichnen sich die neuen Länder sämtlich durch überdurchschnittlich hohe Häufigkeiten der Nutzung von Lernprogrammen *und* überdurchschnittlich hohe Anteile positiver Bewertungen durch die Befragten aus). Besonders kritisch mit hohen Anteilen “schlechter” Bewertung fallen die Urteile dagegen bei den ehemaligen Schülern aus Bayern (31%), Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein (jeweils 29%) und Niedersachsen (28%) aus. Die erheblichen länderspezifischen Unterschiede in der Bewertung der Lernerfolge lassen vermuten, dass nicht nur qualitativ unterschiedliche Lernsoftware zum Einsatz gelangt, sondern dass die Rahmenbedingungen ihrer Nutzung und Vermittlung bislang auch sehr unterschiedlich sind.

5.1.3 **Einschätzung der Computerkenntnisse in ausgewählten Bereichen (in %)¹. Studienberechtigte 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit, Typ der besuchten Schule und Herkunftsregion**

	Die Computerkenntnisse im Umgang mit ... sind gut oder sehr gut					
	Computern im allgemei- nen	Textverar- beitung	Internet/ WWW	Multimedia- anwendungen	Datenbanken	Program- miersprachen
Insgesamt	39	64	50	27	16	8
Geschlechtszugehörigkeit						
männlich	53	65	55	40	22	13
weiblich	28	64	45	16	12	4
Typ der besuchten Schule						
Gymnasium	38	64	52	27	15	8
Gesamtschule	33	58	45	23	12	7
Abendgymnasium, Kolleg	33	55	38	23	16	4
Fachgymnasium, Berufsoberschule	45	69	49	29	20	12
Fachoberschule	40	58	45	28	17	7
übrige berufliche Schulen	47	74	48	28	26	13
Region des Erwerbs der Hochschulreife						
alte Länder	37	62	50	26	15	8
neue Länder	48	73	50	31	22	10

¹ Anteile derjenigen, die die Kenntnisse als gut / sehr gut eingeschätzt haben (Stufen 1 + 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = "sehr gut" bis 5 = "schlecht")

Quelle: HIS (1)

5.1.3 **Einschätzung der Computerkenntnisse in ausgewählten Bereichen - Studienberechtigte 1999**

Das Niveau der EDV-Kenntnisse unterscheidet sich nach Selbsteinschätzung der Befragten stark nach den unterschiedlichen Anwendungsgebieten. In Bezug auf den Umgang mit *Computern im allgemeinen* attestierten sich nur zwei Fünftel der Studienberechtigten (39%) gute oder sehr gute Kenntnisse. Deutlich besser ist das Kenntnissniveau in den mittlerweile schon zu den alltäglichen Anwendungen zählenden Bereichen *Textverarbeitung* und *Internet/WWW-Nutzung*. Hier bescheinigt sich zumindest die Hälfte aller Studienberechtigten gute/sehr gute Kenntnisse. Mit deutlichem Abstand (27%) folgt der Bereich *Multimedia-Anwendungen*. In den spezifische Kompetenzen voraussetzenden Bereichen *Umgang mit Datenbanken* und *Programmiersprachen* verfügen nur Minderheiten der ein halbes Jahr nach Schulabgang befragten Studienberechtigten über ein gutes Kenntnissniveau (16% bzw. 8%).

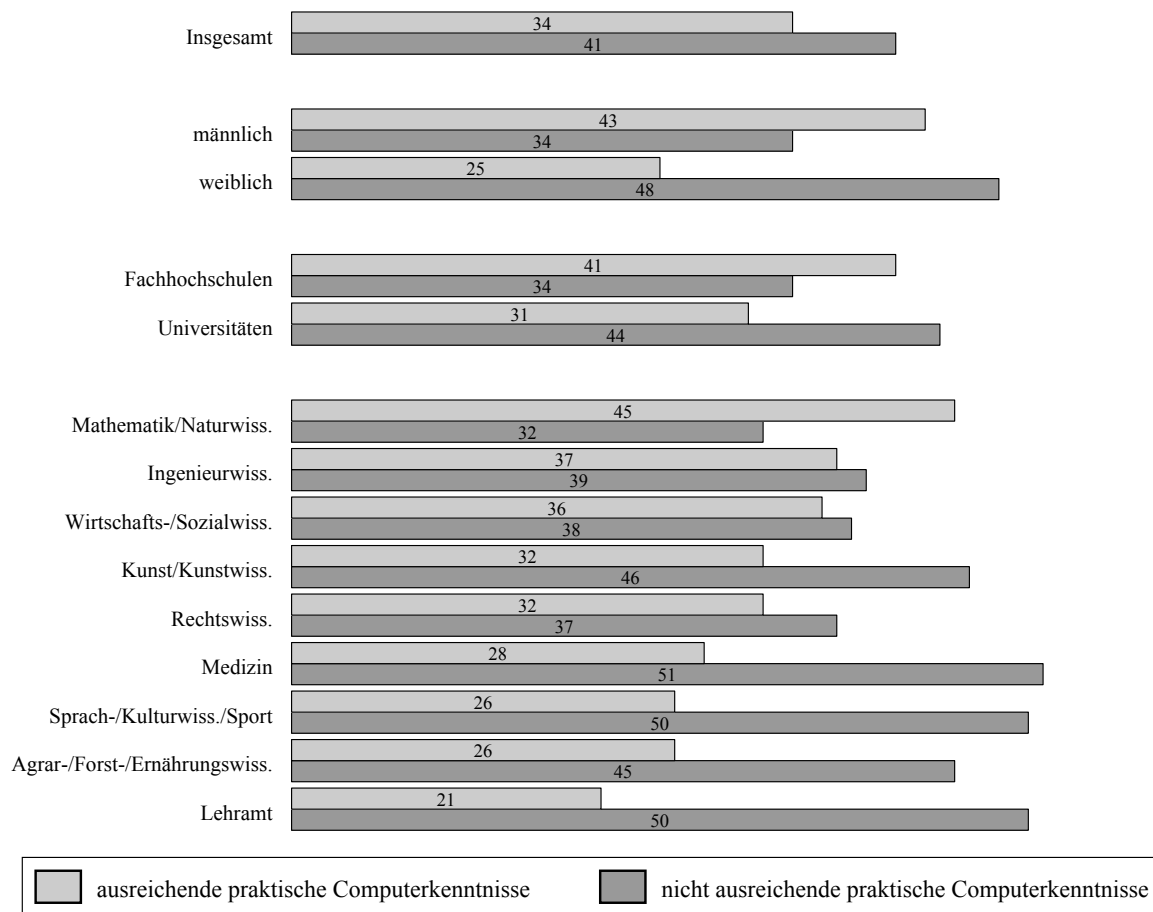
In der Differenzierung nach der *Geschlechtszugehörigkeit* werden markante Unterschiede sichtbar. Männliche Studienberechtigte bescheinigten sich mit Ausnahme des Bereichs Textverarbeitung durchweg - teilweise erheblich - bessere Kenntnisse als Frauen. Das gilt insbesondere auch für den zentralen, weil "übergreifenden" Kenntnisbereich Umgang mit Computern im allgemeinen (53% vs. 28%).

Die ehemaligen Schüler aus *beruflichen Schulen* attestieren sich im Vergleich zu ihren Jahrgangskollegen aus *allgemeinbildenden Schulen* mit Ausnahme von Internet/WWW-Nutzung in allen Anwendungsbereichen bessere EDV-Kompetenzen. Über besonders gute Kenntnisse verfügen offensichtlich die Studienberechtigten aus den "übrigen beruflichen Schulen" (Fachschulen, Berufsfachschulen, Fachakademien). Bei den allgemeinbildenden Schulen ist eine klare Abstufung zwischen Gymnasien, Gesamtschulen und Abendgymnasien/Kollegs in den meisten Bereichen zu erkennen.

Große Unterschiede sind auch hinsichtlich der Differenzierung nach der *regionalen Herkunft* und zwar zugunsten der neuen Länder zu beobachten. Gleich hoch sind die Anteile für gute Kenntnisse nur für Internet/WWW-Nutzung; in allen anderen Anwendungsgebieten werden die eigenen EDV-Kenntnisse von den Studienberechtigten aus den neuen Ländern teilweise deutlich besser eingeschätzt als von ihren Kollegen aus den alten Ländern. Dies gilt in bedeutsamen Maße auch für den Umgang mit Computern im allgemeinen (37% vs. 48%) und für den Bereich Textverarbeitung (62% vs. 73%).

5.1.4

Praktische Computerkenntnisse bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit, Hochschulart und Fächergruppen (in %)¹ - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01



¹ Anteile derjenigen, die ihre Computerkenntnisse als ausreichend bzw. als nicht ausreichend bezeichnet haben (Stufen 1 und 2 einer 6-stufigen Skala von 1 = völlig ausreichend bis 5 = überhaupt nicht ausreichend bzw. 6=keine Kenntnisse benötigt)

Quelle: HIS (2)

5.1.4 Praktische Computerkenntnisse bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit, Hochschulart und Fächergruppen - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01

Ein zentraler Indikator für den Stand der Medienkompetenz bei Studienbeginn sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Nutzung von Personalcomputern. Nur 34% der Studienanfänger beurteilen ihre praktischen Fertigkeiten im Umgang mit Computern als ausreichend gut; dagegen sehen 41% der Studienanfänger in dieser Hinsicht bei sich erhebliche Defizite. Männer schreiben sich mehr Computerkenntnisse zu als Frauen (vergleiche hierzu auch die Einordnung der Computerkenntnisse in den „gesamten“ Kenntnis- und Fähigkeitsstand der Studienanfänger in Bild 3.7.2; s. auch Bild 5.1.3).

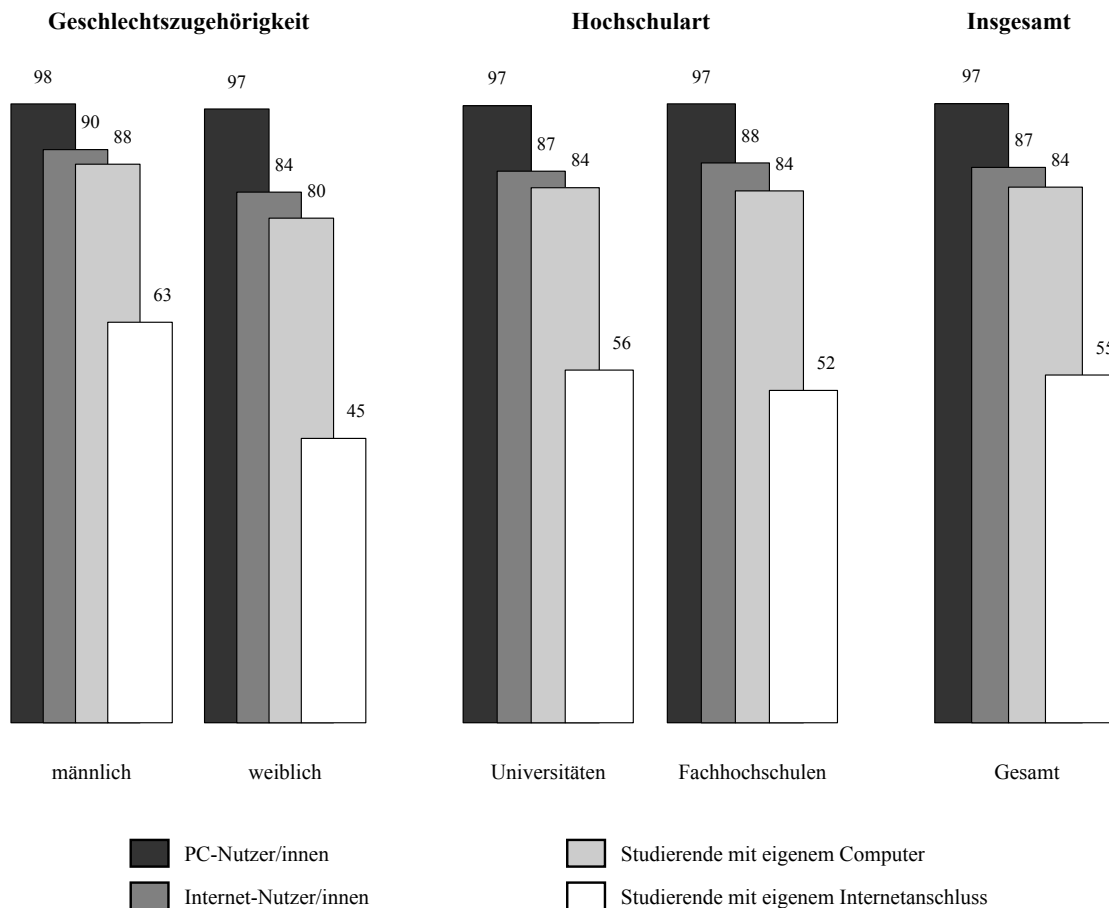
Bemerkenswert ist, dass beim Vergleich zwischen den Studienanfängern vom Wintersemester 1998/99 und Wintersemester 2000/01 kein relevanter Kompetenzzuwachs festzustellen ist; lediglich der Anteil derer, die ausgesprochen unzureichende Kenntnisse im Umgang mit Computern besitzen, ist heute niedriger als vor zwei Jahren (Urteil "nicht ausreichend": WS 1998/99 50%, WS 2000/01 41%).

Gravierend sind vor allem die fächerspezifischen Differenzen in der Computerkompetenz: In Mathematik/Naturwissenschaften schätzen 45% aller Studienanfänger ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Computern als ausreichend ein, während sich unter den Studienanfängern in den Lehramtsstudiengängen lediglich 21% als kompetent beurteilen. Unzureichende praktische Computerkenntnisse bescheinigt sich jeder zweite Studienanfänger in Medizin, in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport und in den Lehramtsstudiengängen, also in eher „technikfernen“ Fächergruppen. Auch wegen der unterschiedlichen Fächerspektren ist deshalb der Anteil von computerkompetenten Studienanfängern an Fachhochschulen größer als an Universitäten.

5.2 Studierende

5.2.1

Nutzung von Computern und Internet nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

5.2.1 Nutzung von Computern und Internet nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000

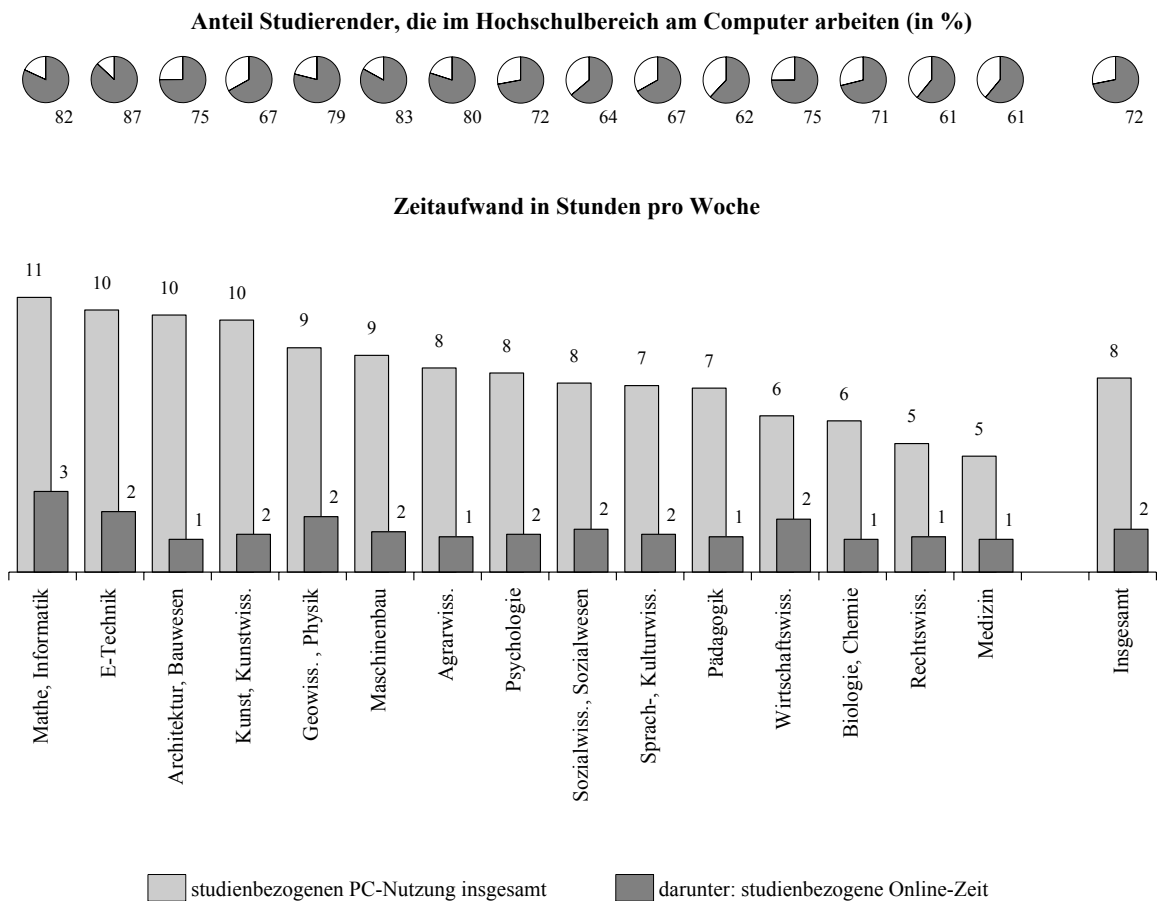
Computer und Internet gehören mittlerweile für fast alle Studierende als Arbeitsmittel selbstverständlich zum Studium. Die Entwicklung der Ausstattung an den Hochschulen in den letzten Jahren ermöglicht es den meisten Studierenden zunehmend auch dann einen Computer bzw. Internet-Dienstleistungen zu nutzen, wenn sie noch nicht über einen eigenen PC oder einen Internetanschluss in ihrem Privatbereich verfügen.

Nahezu alle Studierende nutzen einen Computer (97%), knapp neu Zehntel (87%) sind zugleich Nutzer des Internet und mit 84% hat die übergroße Mehrheit der Studierenden einen eigenen Computer, während nur vergleichsweise wenige (55%) auch über einen privaten Internetanschluss verfügen. Hinsichtlich des Nutzungsorts von Computern ist festzuhalten: 85% arbeiten am PC zu Hause, 74% im PC-Pool an der Hochschule, 61% kombinieren beide Nutzungsorte. Nahezu ein Viertel beschränkt sich auf die Nutzung des eigenen Computers, während 13% der Studierenden ausschließlich in den Pools der Hochschule arbeiten, weil sie keinen PC besitzen.

Im Vergleich zwischen den *Geschlechtern* fällt auf, dass Männer anteilig häufiger Computer und Internet nutzen und diesbezüglich auch privat besser ausgestattet sind. Letzteres betrifft insbesondere den eigenen Internet-Zugang im Wohnbereich.

Zwischen den Studierenden einzelner *Hochschularten* bestehen weder nennenswerte Differenzen in der Nutzung von PC und Internet noch in der häuslichen Ausstattung mit beidem. Studierende an Fachhochschulen nutzen anteilig häufiger den PC-Pool als Studierende an Universitäten (82% vs. 71%), was sich sowohl mit Ausstattungsunterschieden als auch mit für die Hochschularten typischen Studienangeboten begründet (s. hierzu auch Bild 5.2.2). Das *Studienfach* beeinflusst dagegen ganz wesentlich die Anwendung von Computer und Internet für das Studium und entsprechende private Investitionen. So besitzen beispielsweise 92% der Studierenden in den Fächern Elektrotechnik und Mathematik/Informatik einen PC zu Hause (jeweils 71% auch einen Internetzugang) im Vergleich zu drei Viertel der Studierenden in Fächern wie Agrarwissenschaften, Kunst/Kunstwissenschaften, Biologie/Chemie, Medizin (eigener Internetanschluss zwischen 38% und 55%).

5.2.2 Computernutzung im Hochschulbereich und Zeitaufwand für studienbezogene Computernutzung nach Studienrichtungen (in % bzw. in Stunden pro Woche) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

5.2.2 Computernutzung im Hochschulbereich und Zeitaufwand für studienbezogene Computernutzung nach Studienrichtungen - im Erststudium im Sommersemester 2000

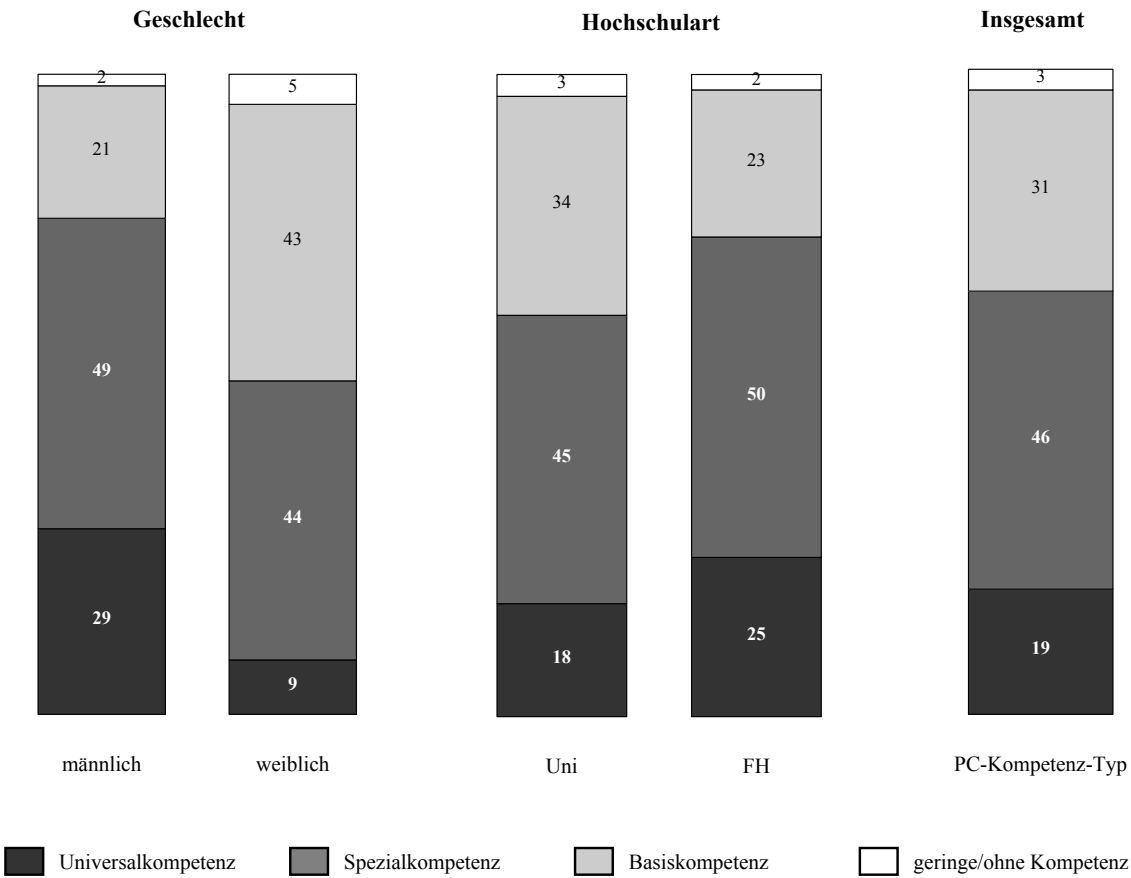
Die Studierenden sind im Durchschnitt wöchentlich 14 Stunden am Computer beschäftigt. Mehr als die Hälfte dieser Zeit (8 Stunden/Woche) ist dem Studium gewidmet. Darin enthalten sind Zeiten für Online-Tätigkeiten, für die sie im Mittel wöchentlich insgesamt 5 Stunden aufwenden. Hierbei übersteigt die private Nutzung die studienbezogene Online-Zeit um etwa eine Stunde.

Das gewählte Fach und die Studienphase sind von großer Bedeutung für den Umfang der studienbezogenen Arbeit am Computer einschließlich der Verwendung des WWW. Studierende technischer und naturwissenschaftlicher Fachrichtungen sowie der Mathematik nutzen den Computer und die neuen Medien durchschnittlich doppelt so lange wie Studierende der Rechtswissenschaften oder der Medizin. Obwohl erstere, wie in Bild 5.2.1 bereits gezeigt, am besten ausgestattet sind mit *eigenem* PC und Internetanschluss, arbeiten sie anteilig deutlich häufiger im Hochschulbereich als Studierende anderer Fächergruppen. Zu den Gründen hierfür zählen eine ungleich stärkere substantielle Bedeutung von Computeranwendungen für das Studium, der höhere Spezialisierungsgrad verwendeter Software und das im Vergleich zu den übrigen in Studienrichtungen wie Mathematik, Informatik, Ingenieurwissenschaften häufig stärkere Erfordernis des Zugriffs auf spezielle Daten.

Im Verlaufe des Studiums sind zwei Prozesse in Bezug auf die Computerarbeit von Studierenden zu beobachten: Zum einen steigt der Zeitaufwand für die Nutzung von PC und neuen Medien proportional mit der Anzahl absolvierter Hochschulsemester (1.-4. HS-Semester: 11 h/Woche vs. 19 h/Woche ab 13. HS-Semester). Dabei wächst die Stundenzahl für studienbezogene Anwendung tendenziell stärker als der private Zeitaufwand. Zum anderen verlagern die Studierenden im Verlaufe ihrer Ausbildung die Nutzung von Computer und Internet zunehmend in die häusliche Umgebung, d.h. immer mehr Computerarbeitszeit wird für das Studium außerhalb der Hochschule am eigenen Rechner geleistet. Das hängt u.a. mit einer sich im Studienverlauf sukzessive verbessernden privaten Ausstattung der Studierenden zusammen, begründet sich mit Veränderungen in den Studienanforderungen (z.B. mehr bzw. umfangreichere Haus- und Abschlussarbeiten) und mit einer wachsenden Souveränität im Umgang mit diesen Lern- und Studienmitteln.

5.2.3

Vertrautheit mit Computeranwendungen nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

5.2.3 Vertrautheit mit Computeranwendungen nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000

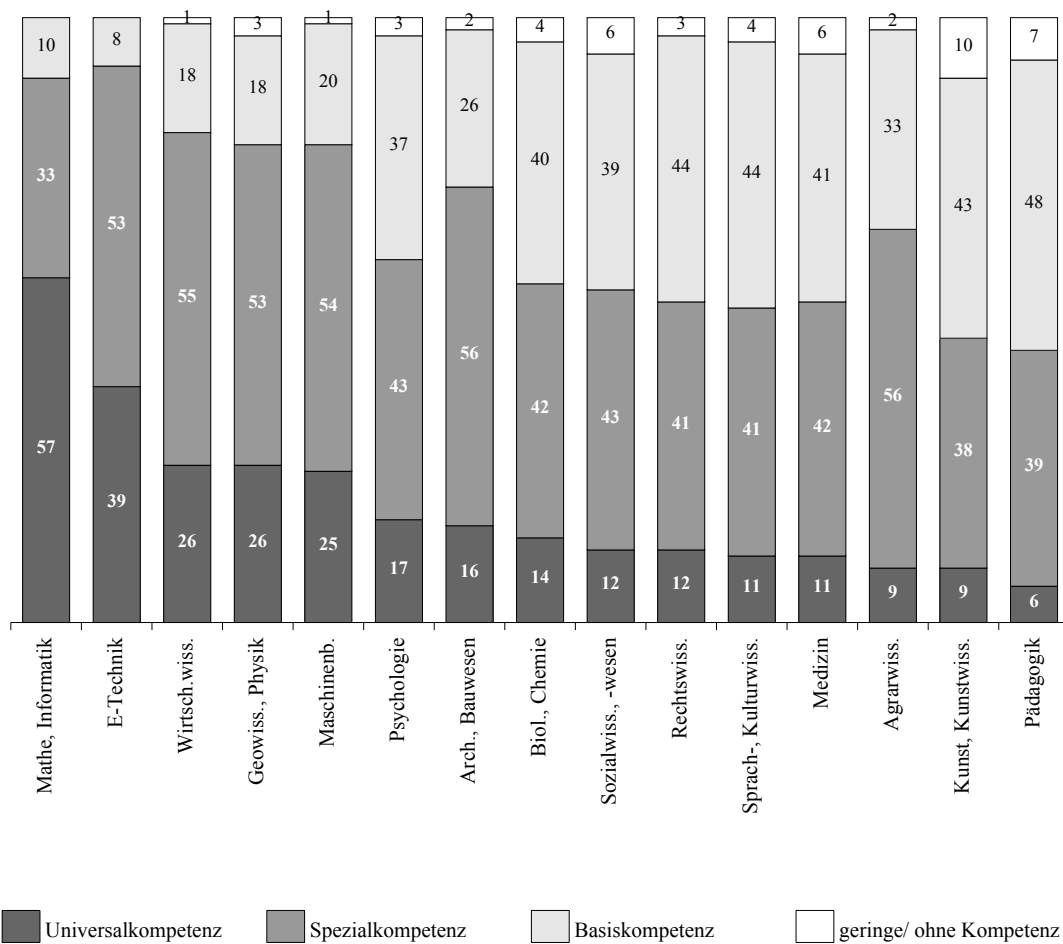
Die Studierenden sind nach eigenen Aussagen mit diversen Computeranwendungen in unterschiedlich starkem Maße vertraut (siehe Bild 5.2.5). Zu den durchschnittlich am besten beherrschten Anwendungen gehören Programme für den E-Mail-Verkehr und zur Textverarbeitung sowie der Umgang mit dem Internet bzw. dem Computer allgemein (Betriebssystem, (De-)Installation von Software, Dateiverwaltung etc.). Wer sich von den Studierenden ausschließlich darin Kompetenz zuschrieb, wurde dem Typ „Basiskompetenz“ zugeordnet. Studierende des Typs „Spezialkompetenz“ sind über das zuvor Genannte hinaus vertraut mit Tabellenkalkulation, Multimedia- bzw. Grafik-Anwendungen. Zum Typ „Universalkompetenz“ gehören Studierende, die zusätzlich noch mindestens vertraut sind mit Software für Statistik, Website-Gestaltung bzw. einer Programmiersprache. Innerhalb der genannten Computeranwendungen gibt es demnach eine Hierarchie in dem Sinne, dass Studierende, die eine jeweils komplexere, speziellere Software beherrschen auch mit den im Vergleich dazu einfacheren Anwendungen vertraut sind. Gemäß dieser Klassifizierung verfügt der größte Teil der Studierenden (46%) über Spezialkompetenzen. Ein knappes Drittel (31%) hat lediglich gute Kenntnisse in Basisanwendungen und nahezu jeder fünfte (19%) gehört zu den „universell Kompetenten“.

Die Bewertung der eigenen PC-Kompetenz fällt im Vergleich der *Geschlechter* v.a. für die „extremen“ Gruppen recht unterschiedlich aus: Weibliche Studierende gehören doppelt so häufig als ihre männlichen Kommilitonen zum Typ „Basiskompetenz“. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Studenten am Typ „Universalkompetenz“ dreimal so hoch wie unter Studentinnen. Dieser Befund steht in Zusammenhang mit der noch immer geschlechtsspezifischen Fächerwahl und der damit unterschiedlichen Bedeutung von Computeranwendungen für das Studium..

Typische Unterschiede im Studienangebot zwischen *Fachhochschulen* und *Universitäten* haben ebenfalls Abweichungen in der Zugehörigkeit zu den Kompetenz-Typen zur Folge, wenngleich diese Differenzen weitaus moderater ausfallen als im Geschlechtervergleich. Studierende an Fachhochschulen verfügen im Vergleich zu Studierenden an Universitäten eher über „Universal-“ bzw. „Spezialkompetenz“ und sind seltener ausschließlich mit den oben genannten Basisanwendungen vertraut.

5.2.4

Vertrautheit mit Computeranwendungen nach Studienrichtungen (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

5.2.4 Vertrautheit mit Computeranwendungen nach Studienrichtungen - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000

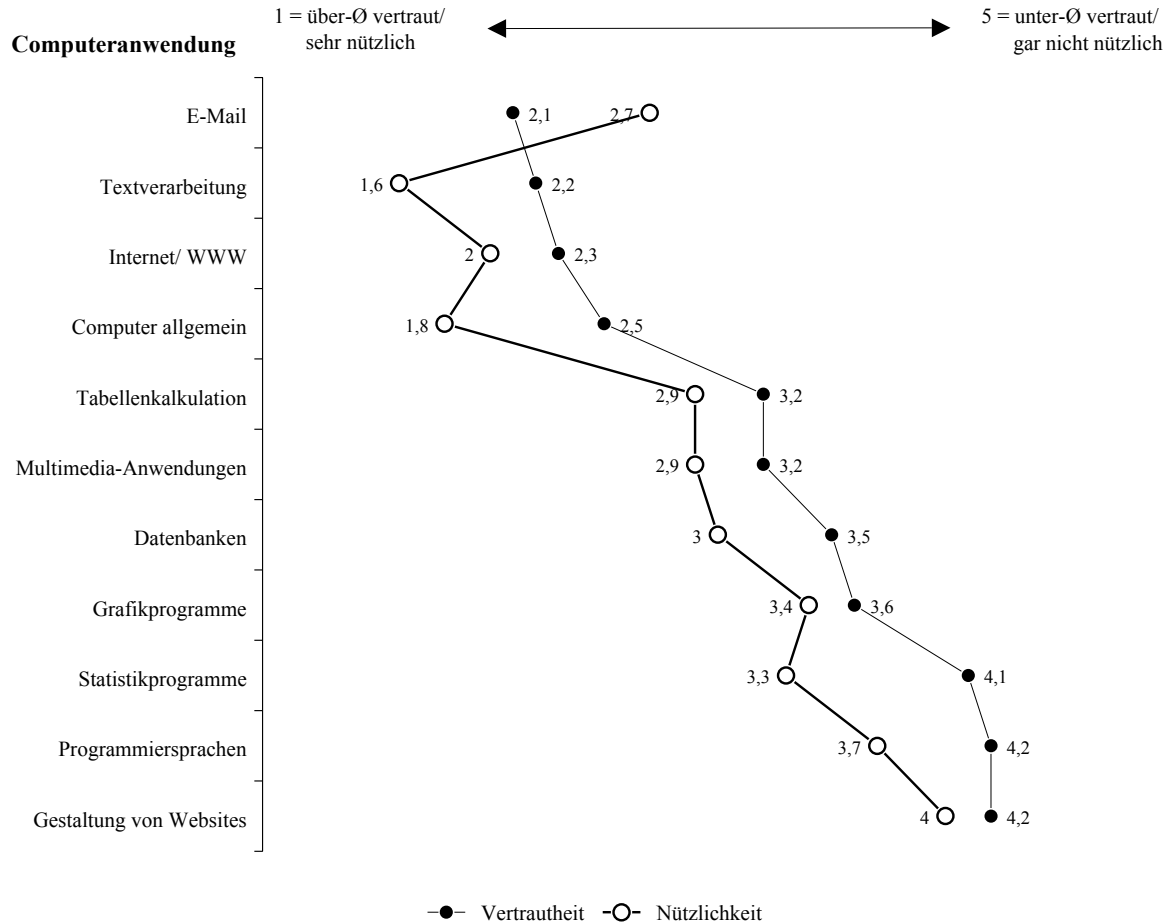
Generell wurde auf die Bedeutung der gewählten Studienrichtung für den Grad der Vertrautheit mit einzelnen Computeranwendungen bzw. für die PC-Kompetenz der Studierenden bereits im Zusammenhang mit dem Befunden zu Bild 5.2.3 hingewiesen. Die Abweichungen in der Zugehörigkeit zu den vier Kompetenz-Typen im Vergleich der Studienrichtungen belegen dies anschaulich:

Der Anteil der Studierenden mit „Universalkompetenz“ ist in der Fächergruppe Mathematik/Information erwartungsgemäß mit Abstand am höchsten (57%). Nur jeder zehnte Studierende dieser Studienrichtung verfügt nach eigener Einschätzung lediglich über Kenntnisse in Basisanwendungen. In Studienrichtungen wie Elektrotechnik, Wirtschaftswissenschaften, Geowissenschaften/Physik und Maschinenbau ist der Vertrautheitsgrad der Studierenden mit den aufgeführten Computeranwendungen (vgl. Bild 5.2.5) ebenfalls überdurchschnittlich hoch. Im Gegensatz dazu verfügen beispielsweise Studierende der Pädagogik, der Kunst/Kunstwissenschaften, der Rechts- und der Sprach-/Kulturwissenschaften anteilig über die meisten Studierenden, deren Vertrautheit mit Computeranwendungen sich auf Basiskenntnisse beschränkt. Jeder zehnte Studierende der Kunst/Kunstwissenschaften verfügt laut Selbstauskunft über nur geringe bzw. keine computerbezogene Kompetenz.

Im Verlaufe des Studiums entwickelt sich die Vertrautheit mit Computeranwendungen progressiv, was sich zum einen am steigenden Anteil des Typs „Universalkompetenz“ (1.-4. HS-Semester 17%, ab 13. HS-Semester 25%), zum anderen an einer Verringerung des Prozentsatzes Studierender mit „Basis-“ (1.-4. HS-Semester 33%, ab 13. HS-Semester 29%) bzw. mit „Spezialkompetenz“ (1.-4. HS-Semester 46%, ab 13. HS-Semester 42%) ablesen lässt. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich in Abhängigkeit vom Alter der Studierenden. Aber unabhängig sowohl von der Anzahl bereits absolvierter Hochschulse semester als auch vom Alter gibt es einen weitgehend konstanten kleinen Anteil von Studierenden (zwischen 2% und 4%), die nur einen geringen Vertrautheitsgrad mit Computeranwendungen haben bzw. die sich auch im Studienverlauf keine nennenswerten computerbezogenen Fähigkeiten aneignen.

5.2.5

Bewertung der Vertrautheit mit Computeranwendungen und ihrer Nützlichkeit für das Studium - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000 (Mittelwerte)¹



¹ Mittelwerte einer 5-stufigen Skala von 1 = weit überdurchschnittlich vertraut bzw. sehr nützlich bis 5 = weit unterdurchschnittlich vertraut bzw. gar nicht nützlich

Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

5.2.5 Bewertung der Vertrautheit mit Computeranwendungen und ihrer Nützlichkeit für das Studium - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000

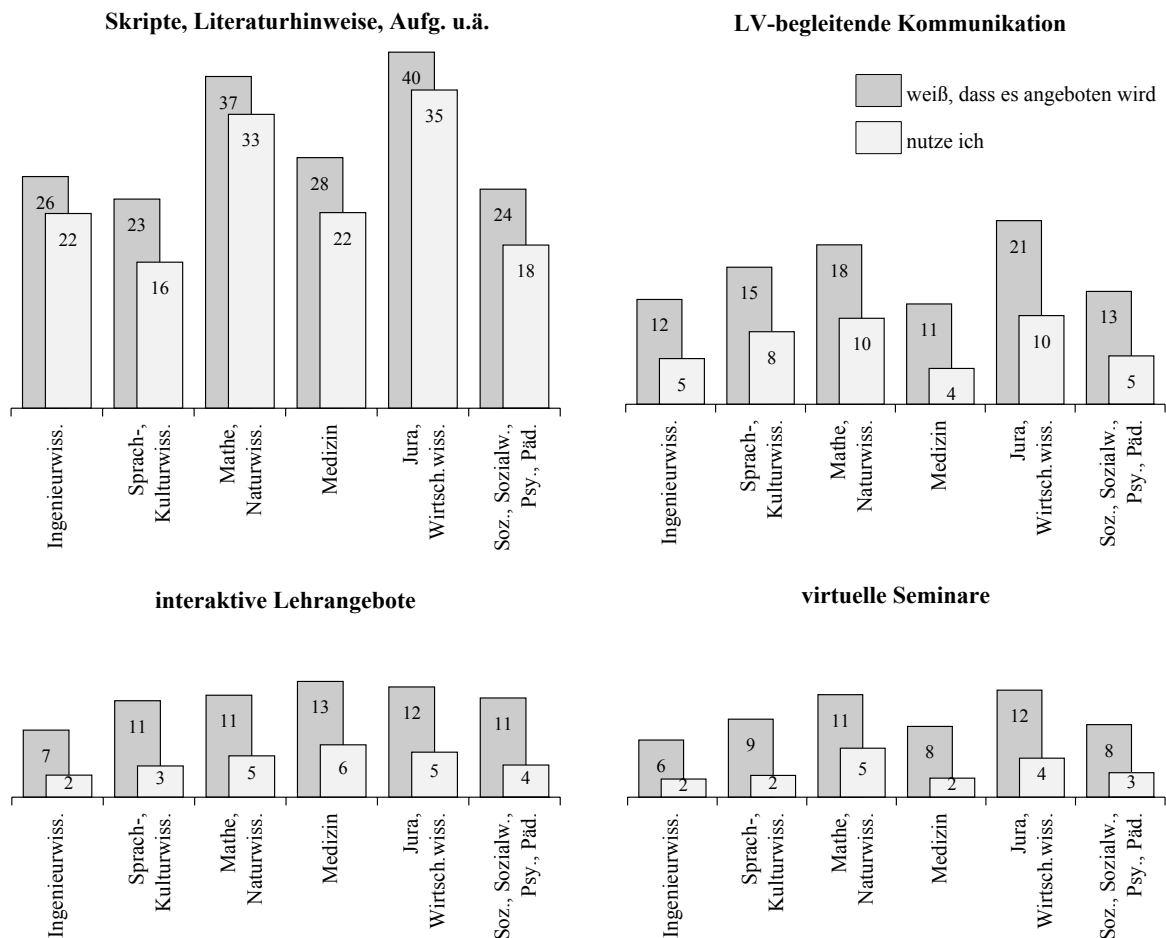
Zu den Computeranwendungen, die den Studierenden am stärksten vertraut sind, gehören weit verbreitete Anwendungen wie E-Mail, Textverarbeitung und Internet/WWW. Das sind gleichzeitig diejenigen PC-Nutzungsmöglichkeiten, denen die Studierenden die größte Relevanz für ihr Studium beimessen. Durchschnittlich auf eher mittlerem Niveau vertraut sind die Studierenden mit Software zur Tabellenkalkulation, mit Multimedia-Anwendungen, mit Datenbanken und Grafikprogrammen. Deutlich geringer ist ihre Vertrautheit mit Statistikprogrammen, Programmiersprachen und Programmen zur Gestaltung von Websites. Letztgenannte Anwendungen werden insgesamt zugleich als vergleichsweise wenig nützlich für das Studium angesehen.

Im Vergleich der Mittelwerte für die Vertrautheit mit den einzelnen Anwendungen und für die Einschätzung ihrer Studienrelevanz fällt auf, dass - mit Ausnahme von E-Mail-Programmen - der Grad der Vertrautheit durchgehend geringer bewertet wird als das Maß der Nützlichkeit für das Studium. Besonders groß sind die Mittelwertdifferenzen bei Standardanwendungen wie „Computer allgemein“ und Textverarbeitung, aber auch bei Statistikprogrammen, welche für zahlreiche Studienrichtungen objektiv bedeutsam sind.

Im Vergleich zwischen Männern und Frauen war bereits gezeigt worden, dass Studentinnen ihre computerbezogenen Fähigkeiten durchschnittlich geringer bewerten als Studenten (vgl. Bild 5.2.3). Bemerkenswert ist aber, dass die Urteile von *Frauen* über die Nützlichkeit der einzelnen Computeranwendungen für das Studium fast vollständig mit der entsprechenden Bewertung der Männer überein stimmen. Das heißt zugleich auch, dass für Studentinnen zwischen den Urteilen zur Vertrautheit und zur Nützlichkeit eine größere Differenz besteht als für Studenten. Dennoch kann daraus nicht ohne weiteres auf größere PC-Kompetenzdefizite der Frauen geschlossen werden, denn gemessen am Zeitaufwand für *studienbezogene* Computerarbeit absolvieren Studentinnen ähnlich hohe Stundenzahlen wie ihre männlichen Kommilitonen. Letztere haben jedoch ein deutlich höheres privates Zeitbudget für Computernutzung (um durchschnittlich 4 h/Woche) und leiten aus diesen Erfahrungen u.U. auch ein größeres Selbstvertrauen in Bezug auf die Beherrschung von studienrelevanten Computeranwendungen ab.

5.2.6

Nutzung internetgestützter Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000



Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

5.2.6 Nutzung internetgestützter Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000

Virtuelle Lehrformen gehören noch keineswegs zum Studienalltag. Die Frage, ob es in dem für sie relevanten Angebot ihrer Hochschule internetgestützte Lehrveranstaltungen gibt, wurde nur von etwa jedem dritten Studierenden bejaht. Ein Drittel war sich dessen nicht sicher und ein weiteres Drittel wusste definitiv, dass keine entsprechende Lehrformen angeboten werden.

Noch vergleichsweise häufig werden Skripte, Literaturhinweise, Aufgaben, Lösungen u.ä. im Netz zur Verfügung gestellt. 30% der Studierenden kennen derartige Angebote, etwa ein Viertel nutzt sie tatsächlich. Nur halb so häufig (16%) gibt es lehrveranstaltungsbegleitende Angebote zur Kommunikation zwischen Studierenden (und Lehrenden). Derartige Angebote werden zudem noch seltener genutzt (8%). Interaktive Lehrangebote, wie z.B. Online-Kurse oder Computer-Based Trainings, spielen in der Verbreitung ebenso wie virtuelle Seminare noch eine untergeordnete Rolle (11% bzw. 9%). Der Anteil der Studierenden, die sie wirklich nutzen, ist nach wie vor sehr gering (4% bzw. 3%).

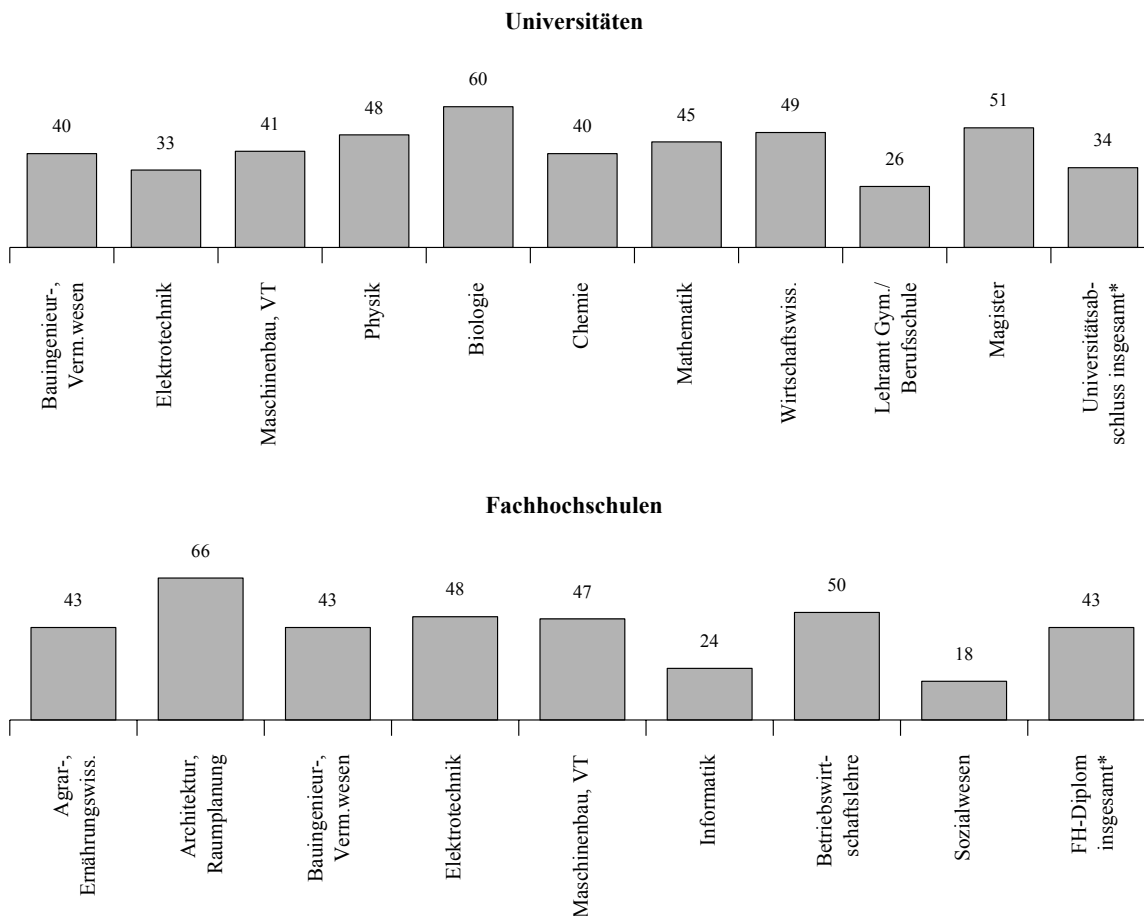
Für alle aufgeführten Veranstaltungsformen sind sowohl in Bezug auf den Kenntnisstand über die entsprechenden Angebote als auch auf den Grad ihrer tatsächlichen Nutzung Abweichungen in Abhängigkeit von der *Fächergruppe* zu beobachten. Am häufigsten werden internetgestützte Angebote in Fächergruppen wie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bzw. Mathematik/Naturwissenschaften angeboten. Die Nutzungsquote (= Anteil der Studierenden, die die Angebot nutzen, an allen, die sie kennen) ist in den Fächergruppen, in denen die virtuellen Lehrformen vergleichsweise weit verbreitet sind, signifikant höher als in Fächergruppen, in denen entsprechende Angebote kaum unterbreitet werden.

Die Studierenden bewerten die Angebote von Skripten u.ä. im Netz in ihrer deutlichen Mehrheit als sehr sinnvoll (65% entfallen auf den Wert 1 auf einer 5-stufigen Bewertungsskala, Mittelwert 1,5). Je weniger die einzelnen Veranstaltungsformen bekannt sind und je weniger sie genutzt werden, desto verhaltener fällt aber das Urteil der Studierenden zu ihrer Sinnhaftigkeit aus. Studierende, die eigene Nutzungserfahrungen mit virtueller Lehre haben, fällen signifikant positivere Urteile über den Sinn dieser Veranstaltungsformen als solche, die lediglich von diesen Angeboten wissen, sie aber nicht (u.U. nicht mehr) nutzen.

5.3 Hochschulabsolventen

5.3.1

Defizitempfinden hinsichtlich der Vermittlung von EDV-Kenntnissen nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (in %)¹ - Hochschulabsolventen 1997



¹ Als „defizitär vermittelt“ wurden EDV-Kenntnisse bestimmt, wenn sie im Beruf als „sehr wichtig“ (Skala: sehr wichtig - nützlich - unwichtig) bewertet wurden und zugleich betont wurde, die Hochschule solle sich in der Vermittlung von EDV-Kenntnissen mehr engagieren (Skala: mehr - ausreichend - weniger).

* inkl. sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Quelle: HIS (3)

5.3.1 Defizitempfinden hinsichtlich der Vermittlung von EDV-Kenntnissen nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart - Hochschulabsolventen 1997

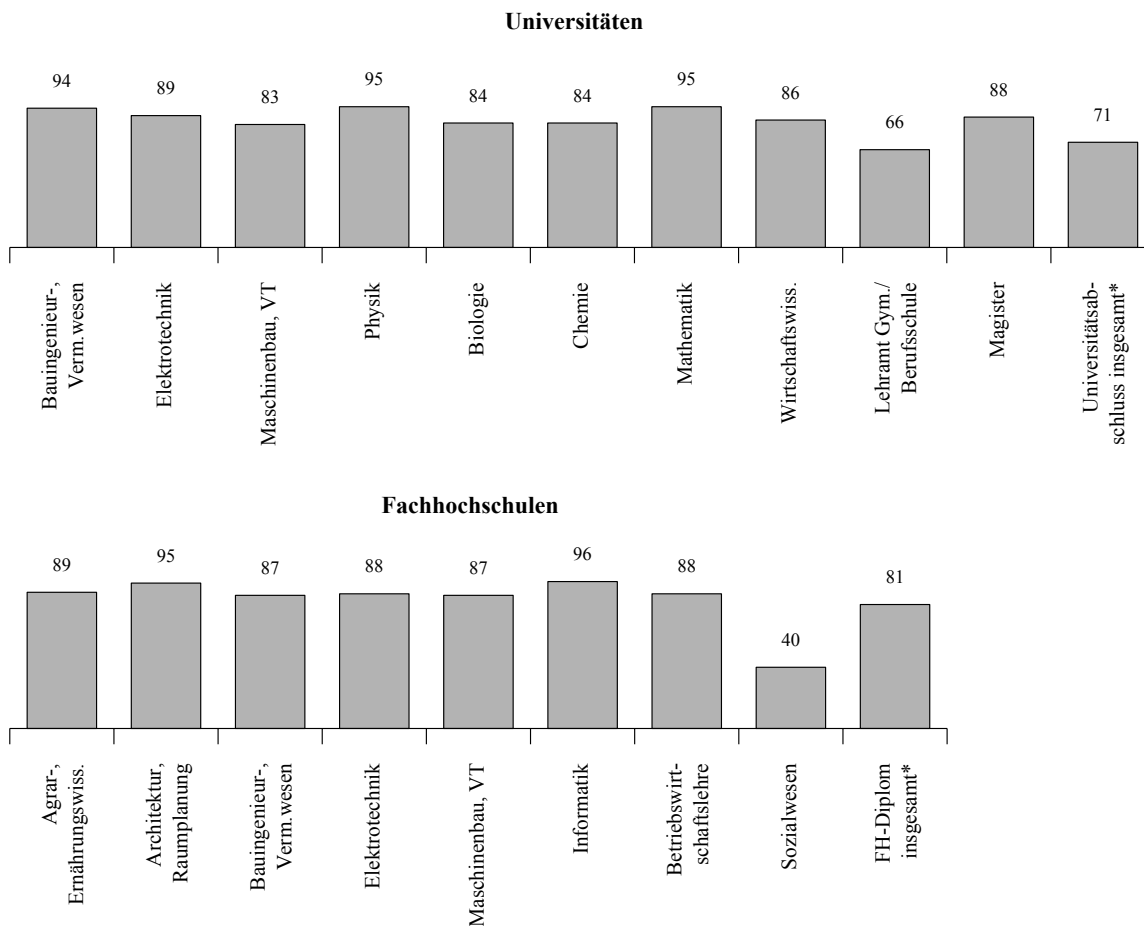
Die Einschätzung, die Hochschulausbildung lasse hinsichtlich der Vermittlung von berufsrelevanten EDV-Kenntnissen zu Wünschen übrig, hat sich gegen Ende des vergangenen Jahrzehnts verstärkt. Der Grund dafür liegt im Wesentlichen im Bedeutungszuwachs von EDV-Kenntnissen in den Anforderungsprofilen fast aller beruflichen Einsatzfelder für Hochqualifizierte. Mit dieser Entwicklung haben die Qualifizierungsanstrengungen von Seiten der Hochschulen aus der Sicht der Absolventinnen und Absolventen der meisten Fachrichtungen nicht mitgehalten.

Besonders ausgeprägt verlief im Laufe der 90er Jahre der technische Wandel in Richtung EDV-Nutzung für Absolventinnen und Absolventen der Architektur beider Diplomabschlüsse. Entsprechend stark werden dort Defizite der Hochschulausbildung gesehen. Binnen vier Jahren (Prüfungsjahrgang '93 und '97) hat sich der Anteil der Architektinnen und Architekten, die aufgrund der beruflichen Erfordernisse im Rahmen des Studiums mehr EDV-Qualifikation erwarten würden, verdoppelt.

Auch die Studiengänge Biologie, Wirtschaftswissenschaften und die geisteswissenschaftlich dominierten Magisterstudiengänge konnten mit den in den einschlägigen Berufsfeldern überdurchschnittlich gestiegenen beruflichen Anforderungen an EDV-Kenntnisse nicht Schritt halten. Besonders unter den für Geisteswissenschaftler interessanten Berufsfeldern in den Informations- und Unterhaltungsmedien zeichnen sich mit der Digitalisierung der Übertragung und Aufzeichnung (bsp. Rundfunk) völlig neue informationstechnische Anforderungen ab, die in herkömmlichen Techniken noch weitgehend arbeitsteilig durch entsprechende Spezialisten erfüllt wurden.

5.3.2

Bewertung der Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (in %)¹ - Hochschulabsolventen 1997



¹ Anteile der Werte 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = sehr wichtig bis 5 = unwichtig

* inkl. sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

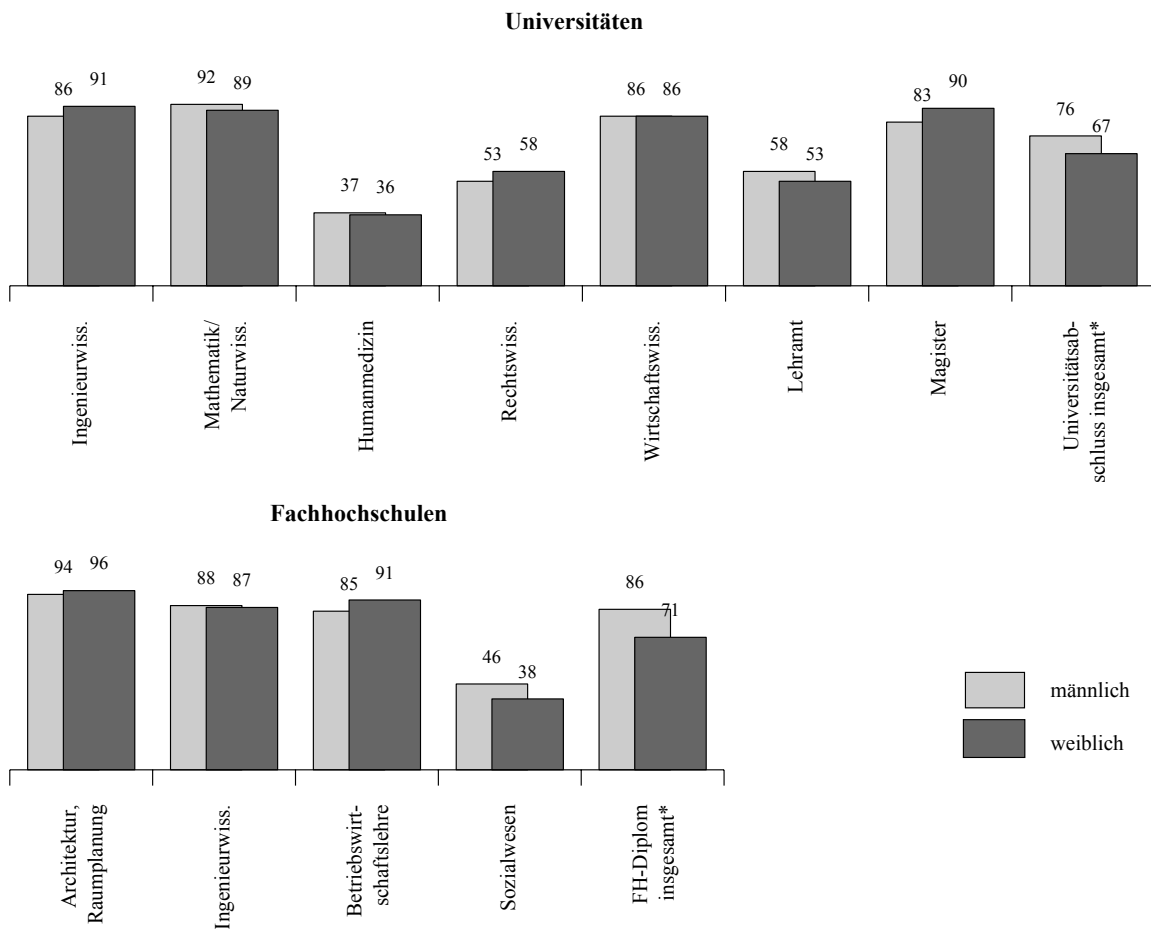
Quelle: HIS (3)

5.3.2 Bewertung der Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart - Hochschulabsolventen 1997

„Vorzeigbare“ EDV-Kenntnisse sind als Kriterium bei der Stellensuche für Absolventinnen und Absolventen insbesondere technischer, naturwissenschaftlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge heute nahezu obligatorisch, weil i.d.R. unmittelbar fachbezogen notwendig. In fast allen Fachrichtungen ist die Bedeutung der EDV als „Bewerberqualifikation“ im vergangenen Jahrzehnt deutlich gestiegen; dies gilt auch für pädagogische Berufsfelder, wo EDV-Fähigkeiten jedoch entsprechend dem traditionell vergleichsweise geringen Stellenwert auch aktuell noch deutlich seltener verlangt werden als in den erstgenannten Fachrichtungen. Besonders selten sind entsprechende EDV-Qualifikationen offenbar in den sozialpflegerischen Berufsfeldern erforderlich. Wie sich in anderen Analysen zeigt, ist dieses Berufsfeld insgesamt durch unmoderne Arbeitsbedingungen und -umgebungen gekennzeichnet (Minks 2001). Die geisteswissenschaftlich dominierten Magisterabsolventen schätzen EDV-Kenntnisse aufgrund ihrer Erfahrungen bei der Stellensuche dagegen für ebenso wichtig ein, wie Ingenieurinnen und Ingenieure sowie Naturwissenschaftler(innen). Sie liegen damit deutlich über dem Durchschnitt aller Absolventinnen und Absolventen. Zu diesem in mancher Hinsicht unerwarteten Ergebnis dürften die neuen Berufsbilder für Geisteswissenschaftler im Medienbereich wesentlich beitragen (s. Kap. 5.3.1).

5.3.3

Bewertung der Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche nach ausgewählten Fächergruppen bzw. Studienbereichen, nach Hochschulart und Geschlechtszugehörigkeit (in %)¹ - Hochschulabsolventen 1997



¹ Werte 1 und 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = sehr wichtig bis 5 = unwichtig

* inkl. sonstiger, nicht ausgewiesener Fachrichtungen

Quelle: HIS (3)

5.3.3 Bewertung der Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche nach ausgewählten Fächergruppen bzw. Studienbereichen, nach Hochschulart und Geschlechtszugehörigkeit - Hochschulabsolventen 1997

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beurteilung von EDV-Kenntnissen als wichtige „Bewerberqualifikation“ bei der Stellensuche lassen sich vor allem für die jeweiligen Gesamtgruppen der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen nachweisen. Absolventinnen beider Hochschultypen sehen in EDV-Kenntnissen seltener als männliche Absolventen ein wichtiges Merkmal für den Erfolg bei der Stellensuche. Der Blick auf die Fachrichtungen verdeutlicht jedoch, dass die geringere Bedeutung für Frauen wesentlich auf die unterschiedliche Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Fachrichtungen und Berufe bzw. Berufsfelder zurückzuführen ist. Innerhalb der Fachrichtungen lassen sich trotz zum Teil erheblich verschiedener funktionaler Einsatzfelder von Frauen und Männern gleicher Fachrichtung in den Betrieben (Minks 2001) keine bedeutenden Unterschiede erkennen. Daraus lässt sich schließen, dass es für Hochqualifizierte kaum noch geschlechtsspezifisch relevante berufliche Nischen gibt, die von Anforderungen an EDV-Kenntnisse frei wären.

6 Studienverlauf und Studienerfolg

6.1 Fach-, Studiengang- und Hochschulwechsel

6.1.1 Studiengangwechsler bzw. Fachwechsler nach ausgewählten Studienrichtungen und Hochschulart (in %)- Studierende¹ 1982 - 2000

Studienbereich		Universitäten							Fachhochschulen						
		1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000
Architektur/ Bauingenieurwesen	G	14	16	18	21	22	16	16	22	26	23	19	23	24	20
	F	--	14	18	20	21	15	15	--	21	18	16	19	19	15
Elektrotechnik	G	9	9	10	6	7	7	13	18	15	18	14	18	17	15
	F	--	6	7	3	5	6	11	--	9	8	7	7	12	10
Sprach- und Kulturwissenschaft	G	36	39	37	42	43	39	40	*	*	*	*	*	*	*
	F	--	30	30	35	37	35	36	--	*	*	*	*	*	*
Kunst, Kunstwis- senschaft	G	41	37	41	40	41	44	42	22	22	32	25	30	36	45
	F	--	31	35	37	37	40	41	--	20	31	25	30	35	45
Geowiss., Physik	G	25	23	21	23	23	26	31	*	*	*	*	*	*	*
	F	--	18	18	21	20	22	27	--	*	*	*	*	*	*
Mathematik, Informatik	G	21	16	17	19	18	24	21	25	24	40	26	25	35	32
	F	--	12	16	16	15	20	20	--	16	28	18	20	26	25
Medizin	G	30	33	35	21	16	16	17	-	-	-	-	-	-	-
	F	--	33	35	20	16	16	17	--	-	-	-	-	-	-
Rechtswiss.	G	12	14	15	16	17	15	14	-	-	-	-	-	-	-
	F	--	14	15	15	16	15	14	--	-	-	-	-	-	-
Wirtschafts- wissenschaften	G	22	23	22	22	21	22	21	18	17	28	23	21	29	25
	F	--	21	21	22	19	21	20	--	14	20	13	14	22	20
Sozialwissenschaft- ten, Sozialwesen	G	40	38	40	47	42	42	43	24	21	29	23	19	31	25
	F	--	34	35	44	39	38	41	--	21	28	20	18	31	24
Pädagogik	G	38	36	41	37	37	36	34	*	*	*	*	*	*	*
	F	--	31	35	33	34	34	33	--	*	*	*	*	*	*

G = Studiengangwechsler, F = Fachwechsler

¹ Studierende im Erststudium ab dem 6. Hochschulsesemester

* Fallzahl zu gering

-- nicht ermittelt

Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

6.1.1 Studiengangwechsler bzw. Fachwechsler nach ausgewählten Studienrichtungen und Hochschulart - Studierende 1982 - 2000

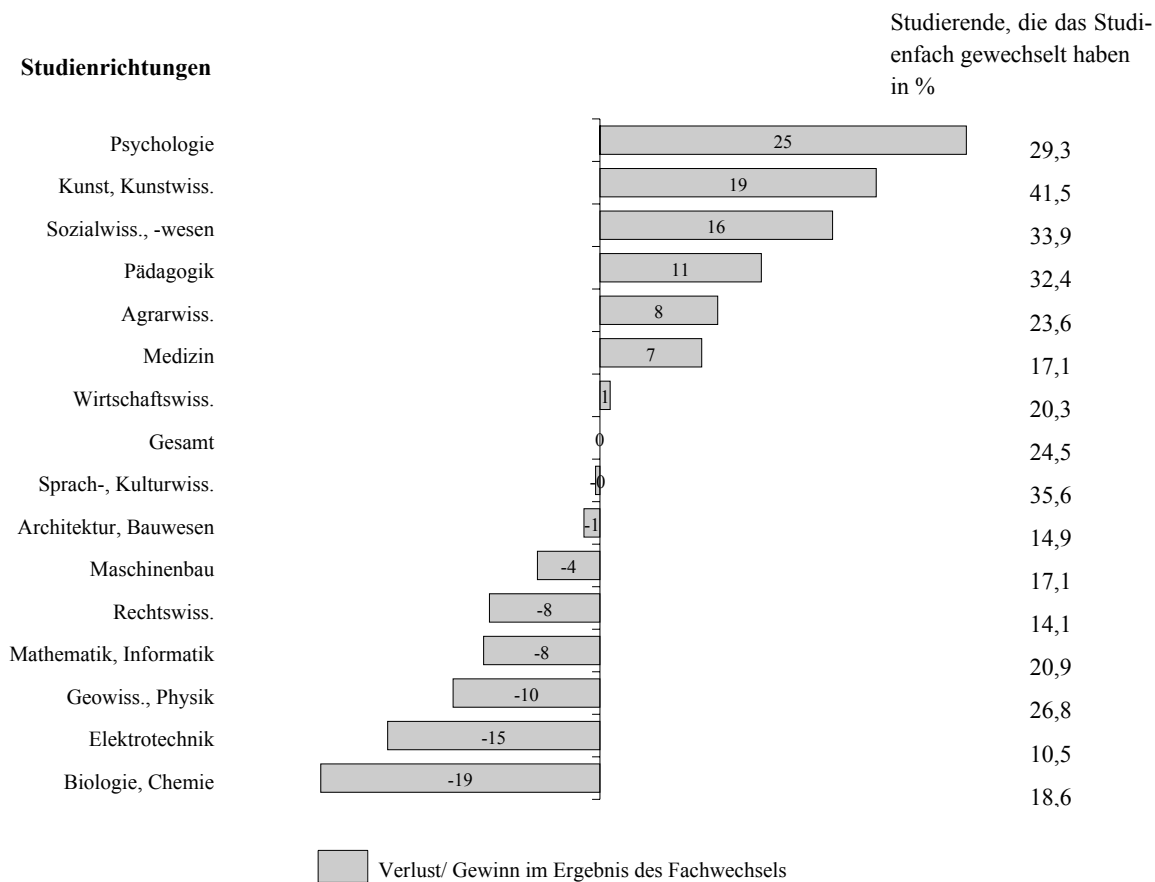
Knapp 90% aller Fachwechsel bzw. Studiengangwechsel finden in den ersten sechs Semestern statt. Deshalb werden zur Berechnung einer realistischen Wechselquote nur Studierende ab dem sechsten Hochschulsesemester im Erststudium herangezogen. Von diesen Studierenden des Jahres 2000 hatten 13,6% das Studienfach und den angestrebten Abschluss gewechselt, während 10,9% nur das Studienfach gewechselt haben. Die Summe beider Anteilswerte ergibt die *Quote der Fachwechsler* (2000: 24,5%). Zusätzlich gibt es im Jahr 2000 einen Anteil von 2,1% der Studierenden, die nicht das Studienfach aber die Art des angestrebten Abschlusses gewechselt haben. Die Summe aus Fachwechslern und denen, die lediglich die Abschlussart gewechselt haben, ergibt die *Quote der Studiengangwechsler* (2000: 26,6%).

Da der Anteil der Studierenden, die nur den angestrebten Abschluss gewechselt haben, in der Regel relativ gering ist, fällt die Differenz zwischen der Fachwechslerquote und der Studiengangwechslerquote in den verschiedenen Studienbereichen, von Ausnahmen abgesehen, auch nur gering aus. Als Ausnahmen sind zu nennen die Studienbereiche Architektur/Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Mathematik/Informatik und Wirtschaftswissenschaften jeweils an Fachhochschulen. In diesen Bereichen liegen die Studiengangwechslerquoten um mindestens fünf Prozentpunkte höher als die Fachwechslerquote. Zu erklären ist dies damit, dass von den jetzigen FH-Studierenden dieser Studienbereiche ein Teil unter Beibehaltung des Studienfachs von Universitäten an Fachhochschulen gewechselt hat.

Die meisten Studiengangwechsler finden sich im Jahr 2000 an *Universitäten* in den Bereichen Sozialwissenschaften (43%) und Kunst, Kunstwissenschaft (42%), der geringste Anteil ist hingegen unter den Studierenden der Elektrotechnik (13%) und der Rechtswissenschaft (14%) zu finden. An den *Fachhochschulen* weist der Bereich Kunst, Kunstwissenschaften den höchsten Anteil an Studiengangwechslern (45%) und der Bereich Elektrotechnik den geringsten Anteil auf (15%).

Auffällig ist, dass in der Fächergruppe Medizin der Anteil der Studiengangwechsler in den achtziger Jahren mit 30% bis 35% relativ hoch war und in den neunziger Jahren mit 16% bis 21% deutlich geringer ausfiel. Dies ist damit zu erklären, dass auf Grund der Zulassungssituation (Numerus Clausus) in den achtziger Jahren häufig aus einem „Parkstudium“ in einem anderen Fach in die Medizin gewechselt wurde.

6.1.2 Studienfachwechsel nach Studienrichtungen (in %)¹ - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000



¹ Studierende im Erststudium ab dem 6. Hochschulsesemester,

Quelle: DSW/ HIS

6.1.2 Studienfachwechsel nach Studienrichtungen - Studierende im Erststudium ab 6. Hochschulsemester im Sommersemester 2000

Von den Studierenden im Erststudium an Universitäten und Fachhochschulen hat bis zum 6. Hochschulsemester etwa jeder vierte das Studienfach mindestens einmal gewechselt. Die Studienfachwechsler entschieden sich zu 45 % für ein anderes Studienfach und zu 55 % wechselten sie sowohl das Fach als auch den angestrebten Abschluss.

Wie bereits zum Bild 6.1.1 erläutert, fällt im Vergleich der Studienrichtungen die Fachwechselquote zum Teil sehr unterschiedlich aus. Überdurchschnittlich häufig haben z.B. Studierende das Fach gewechselt, die im Sommersemester 2000 in Politikwissenschaften (46%), Sozialwissenschaften, Geschichte (jeweils 42%), Anglistik/Amerikanistik (40%) oder in Erziehungswissenschaften (37%) immatrikuliert waren. Durchschnittliche Fachwechselquoten weisen beispielsweise Studierende in Sozialwesen (26%), Wirtschaftsingenieurwesen (25%), Biologie (24%), Informatik (23%) und Sonderpädagogik (22%) auf. Vergleichsweise selten wechselten Studierende das Fach, die zum Befragungszeitpunkt Humanmedizin (17%), Rechtswissenschaften (14%), Elektrotechnik (10%) oder Bauingenieurwesen (9%) studierten.

Im Ergebnis der Fachwechsel verändert sich die Anzahl Studierender in den einzelnen Studienrichtungen. Psychologie, Kunst/Kunstwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Pädagogik weisen eine positive Wanderungsbilanz auf, d.h. verglichen mit der Ausgangssituation ist hier in Folge des Fachwechsels ein Zugewinn an Studierenden zu verzeichnen. Negativ fällt die Wanderungsbilanz aus, wenn *mehr* Studierende die Studienrichtung verlassen als in sie hinein wechseln. Das trifft vor allem auf Studienbereiche wie Geowissenschaften/Physik, Elektrotechnik und Biologie/Chemie zu. Zu den Studienbereichen mit einer relativ ausgewogenen Wanderungsbilanz gehören Wirtschaftswissenschaften, Sprach-/Kulturwissenschaften und Architektur/Bauwesen. Von den befragten Studierenden entschied sich im Studienverlauf eine etwa gleich große Anzahl, in diese Bereiche zu wechseln bzw. das Studium dieser Fächer aufzugeben und sich in einem anderen Fach einzuschreiben. Diese drei Studienbereiche belegen anschaulich, dass hinter annähernd ausgeglichenen Wanderungsbilanzen zum Teil sehr verschiedene Fachwechselquoten stehen können.

6.1.3 Hochschulwechsler nach ausgewählten Studienbereichen bzw. Studienrichtungen und Hochschulart (in %)¹ - Studierende 1991 - 2000

Studienbereich	Universitäten				Fachhochschulen			
	1991	1994	1997	2000	1991	1994	1997	2000
Ingenieurwissenschaften	8	11	13	11	17	18	18	19
- Architektur/Bauingenieurwesen	18	18	14	13	22	21	21	22
- Elektrotechnik	3	5	9	7	15	18	18	19
- Maschinenbau/Verfahrenstechnik	6	10	15	11	16	17	16	16
Sprach- und Kulturwissenschaften	30	27	27	27	20	21	28	32
- Sprach- und Kulturwissenschaften	29	26	26	25	28	*	*	*
- Kunst, Kunstwissenschaften	32	33	34	36	15	25	31	35
Mathematik, Naturwissenschaften	14	16	16	15	17	17	24	18
- Geowiss., Physik	18	20	20	20	*	*	*	*
- Biologie, Chemie	12	19	16	15	*	*	*	*
- Math., Informatik	9	11	12	9	19	19	29	24
- Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	16	16	23	21	15	13	19	14
Medizin	24	22	24	24	-	-	-	-
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	20	17	18	17	23	21	30	23
- Rechtswissenschaften	27	19	22	19	-	-	-	-
- Wirtschaftswissenschaften	17	16	15	17	23	21	30	23
Sozialwiss./Psychologie/Pädagogik	20	22	23	23	23	23	24	19
- Sozialwissenschaften, Sozialwesen	19	21	20	22	23	22	23	19
- Psychologie	25	25	31	26	-	-	-	-
- Pädagogik	19	22	21	22	*	*	*	*
Insgesamt	19	19	21	20	19	19	23	21

¹Bezugsgruppe: Studierende im Erststudium ab dem 6. Hochschulsesemester

* Fallzahl zu gering

Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

6.1.3 Hochschulwechsler nach ausgewählten Studienbereichen bzw. Studienrichtungen und Hochschulart - Studierende 1991 - 2000

Bezogen auf die Situation im Jahr 2000 hat ein Fünftel der Studierenden im Verlauf des Studiums innerhalb Deutschlands die Hochschule gewechselt. Die Hochschulwechsler wechselten in der Regel zu einer Hochschule der gleichen Hochschulart (69%) - beispielsweise von einer Kunsthochschule zu einer andern Kunsthochschule. 15% der Wechsler gingen von einer Universität zu einer Fachhochschule, während in 4% der Fälle der Wechsel von einer Fachhochschule auf eine Universität stattfand. In 59% der Fälle ging mit dem Hochschulwechsel auch der Wechsel in ein anderes Bundesland einher.

Sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen haben die Studierenden des Bereichs Kunst, Kunstwissenschaft mit 36% bzw. 35% am häufigsten einen Hochschulwechsel vollzogen. Die geringste Neigung, die Hochschule zu wechseln, zeigen an den *Universitäten* die Studierenden der Elektrotechnik und Mathematik, Informatik, von diesen Studierenden haben lediglich 7% bzw. 9% die Hochschule gewechselt. An den *Fachhochschulen* findet am seltensten ein Hochschulwechsel statt bei den Studierenden des Bereichs Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften mit 14% und den Studierenden des Bereichs Maschinenbau/Verfahrenstechnik mit 16%.

Im Zeitraum 1991 bis 2000 hat es keine wesentlichen Veränderungen des Anteils der Hochschulwechsler gegeben. Lediglich in Kunst/Kunstwissenschaft ist eine steigende Tendenz des Anteils der Hochschulwechsler zu beobachten. In den Sprach- und Kulturwissenschaften an den Universitäten ist hingegen eher von einer rückläufigen Tendenz des Hochschulwechsels auszugehen.

6.2 Studiendauer und Alter der Hochschulabsolventen

6.2.1 Durchschnittsalter bei Examensabschluß nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen sowie nach Art des Hochschulabschlusses¹ 1993 - 1999 (in Jahren)

Fächergruppen ausgewählte Studienbereiche	Abschlüsse an													
	Universitäten								Fachhochschulen ³					
	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Agrar-/ Forst- /Ernährungswiss.	27,7	28,0	27,7	28,1	28,3	28,3	28,4	27,7	27,6	27,5	28,1	28,1	28,0	28,1
Ingenieurwissenschaften	27,4	27,8	27,6	27,8	28,1	28,2	28,4	27,4	27,5	27,7	27,9	28,0	28,2	28,3
Bauing.wesen / Vermessung	27,3	27,4	27,3	27,1	27,4	27,4	27,4	27,1	27,0	27,1	27,6	27,5	27,8	27,6
Elektrotechnik	27,2	27,4	27,3	27,5	27,8	28,1	28,3	27,2	27,5	27,5	27,8	27,9	28,0	28,2
Maschinenbau	27,4	27,6	27,7	27,7	28,1	28,3	28,7	27,3	27,5	27,7	27,8	28,1	28,2	28,3
Kunst / Kunstwiss.	27,9	28,0	28,1	28,5	28,7	28,6	28,7	28,4	28,7	28,6	28,8	29,1	28,9	29,2
Lehramt... ²⁾	26,6	26,5	26,8	27,2	27,4	27,5	27,4							
- Primar- / Sonderschulen	25,9	25,9	26,0	26,5	26,6	26,5	26,6							
- Sekundar II / Gymnasium	27,4	27,3	27,4	27,6	27,9	28,1	28,1							
Mathematik / Naturwiss.	27,4	27,3	27,4	27,5	27,6	27,8	27,8	27,3	27,5	27,6	27,9	28,1	28,0	28,0
Biologie	27,8	27,9	27,9	28,1	28,0	28,1	28,0							
Pharmazie / Chemie	27,1	27,0	27,1	27,1	27,3	27,5	27,4							
Physik / Geowiss.	27,6	27,5	27,6	27,6	27,8	27,8	28,0							
Medizin	28,3	28,4	28,3	28,4	28,6	28,4	28,4							
Sprach- und Kulturwiss./Sport	28,2	28,0	28,1	28,3	28,5	28,5	28,6	27,8	27,6	27,5	28,1	27,7	27,7	27,7
Pädagogik / Psychologie	28,6	28,5	28,8	28,8	28,9	28,9	28,9							
Sprach- und Kulturwiss.	28,0	27,7	27,9	28,1	28,3	28,3	28,4	27,8	27,6	27,5	28,1	27,7	27,7	27,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	27,6	27,5	27,5	27,4	27,5	27,6	27,6	29,1	28,3	28,6	28,9	29,2	29,2	29,1
Politologie	28,7	28,7	28,8	28,7	29,1	29,3	29,4							
Rechtswissenschaft	26,9	26,8	26,7	26,5	26,4	26,5	26,3							
Sozialwesen								31,1	29,0	29,3	29,9	30,3	30,4	30,5
Sozialwiss. / Soziologie	30,4	30,5	30,3	30,0	30,0	29,9	30,0							
Wirtschaftswissenschaften	27,7	27,6	27,7	27,7	27,9	28,0	28,1	27,7	27,8	28,1	28,3	28,2	28,4	28,2
insgesamt	27,8	27,7	27,8	27,8	28,0	28,1	28,1	27,9	27,8	28,0	28,3	28,5	28,6	28,6

¹ Deutsche Hochschulabsolventen aus Erststudium, ohne Promotionen

² erste Staatsprüfung ohne Zusatz-, Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen

³ einschl. Fachhochschulstudiengängen an Gesamthochschulen, ohne Abschlüsse an Verwaltungsfachhochschulen

Quellen: StBA (7), StBA/HIS-ICE

6.2.1 Durchschnittsalter bei Examensabschluß nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen sowie nach Art des Hochschulabschlusses 1993 bis 1999

Das Lebensalter von Studienabsolventen hängt hauptsächlich ab von der Dauer der zur Studienberechtigung führenden Schulbildung, also vom Alter bei Erwerb der Hochschulreife und von der Gesamtverweildauer an der Hochschule. Hinzu kommen Verzögerungen beim Übergang zur Hochschule, etwa durch Wehr- und Zivildienst oder Berufsausbildung. Das vergleichsweise hohe Alter, mit dem deutsche Hochschulabsolventen den Arbeitsmarkt erreichen, gehört schon seit langem zu den am stärksten diskutierten bildungs- und hochschulpolitischen Themen. Vorgebracht werden hier vor allem folgende Bedenken: das individuelle Humankapital wird zu spät und zeitlich zu wenig produktiv wirksam; im Zuge der europäischen Integration entstehen Wettbewerbsnachteile auf den (gemeinsamen) Arbeitsmärkten, aber auch für die Volkswirtschaft insgesamt; das Verhältnis von Ausbildungs-, Erwerbstätigkeits- und Ruhestandszeiten ist in einer Schieflage; und: das hohe Alter der Absolventen weist auf eine geringe Effizienz der deutschen Hochschulausbildung hin.

Wie die tabellarische Darstellung zeigt, ist in dieser Hinsicht in den 90er Jahren keine Wende eingetreten; im Gegenteil: das durchschnittliche Alter der Universitätsabsolventen stieg in der zweiten Hälfte der 90er Jahre - wenn auch nur geringfügig - weiter von 27,8 auf 28,1 Jahre und das der Fachhochschulabsolventen faktisch kontinuierlich von 27,9 auf 28,6 Jahre. Seit Mitte der 90er Jahre sind Absolventen der Fachhochschulen im Mittel älter als ihre Kollegen von Universitäten. Wegen der weitgehenden Konstanz der zeitlichen Verzögerungen beim Übergang ins Studium und des Alters bei Erwerb der Hochschulreife bei Abiturienten in den 90er Jahren ist das in der Tendenz steigende Alter der Universitätsabsolventen durch die länger werdende Verweildauer an den Hochschulen zu erklären; bei den Fachhochschulabsolventen kommt dagegen auch das steigende Alter der Studienberechtigten bei Erwerb der Fachhochschulreife hinzu (s. Bild 2.2.3).

Die skizzierte allgemeine Entwicklung ist in der ganz überwiegenden Zahl der Fächergruppen bzw. Studienbereiche zu beobachten. Besonders stark steigende Durchschnittsalter sind in Elektrotechnik und Maschinenbau (an Universitäten und Fachhochschulen), Politikwissenschaft und Sozialwesen (Universitäten) zu beobachten; das Gegenteil trifft nur zu auf Rechtswissenschaft, tendenziell auch auf Sozialwissenschaft/Soziologie. Die Streuung der Durchschnittsalter nach Fächergruppen und Studienbereichen ist erheblich. Bei dem deutlich unterdurchschnittlich hohen Alter der Absolventen von Rechtswissenschaft und Lehramt/Primarstufe ist zu berücksichtigen, dass erst eine weitere Ausbildungsphase zur vollen Berufsreife führt. Umgekehrt heißt dies aber für die Absolventen von Medizin und Lehramt/Gymnasien, die gleichfalls eine weitere Ausbildungsphase anschließen, dass das an der "fertigen" Berufsqualifizierung gemessene Alter deutlich höher liegt als das ohnehin vergleichsweise hohe Alter beim (ersten) Studienabschluss.

6.2.2 Studienzeiten und Förderungshöchstdauer nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in ausgewählten Studienbereichen an Universitäten (in Semestern und in %) - deutsche Hochschulabsolventen des Jahres 1998

ausgewählte Studienbereiche (mit Abschlußart)	Mittlere Studiendauer (Median) ¹	Häufigste Regelstudienzeit	Förderungs- höchstdauer (BAföG)	Anteil der Absolventen innerhalb der		
				Regel- studienzeit	BAföG- Höchst- förderdauer	BAföG- Höchstför- derdauer + 2 Semester
Geschichte (Magister)	12,5	9	9 ²	9,1	9,1	30,2
Psychologie (Magister)	13,5	9	10	2,9	9,5	41,7
Erziehungswissenschaften (Diplom)	11,4	9	10 ³	10,5	23,5	61,1
Soziologie (Diplom)	12,0	9	9	6,8	6,8	31,6
Rechtswissenschaften (Staatsexamen)	8,9	9	9	52,9	52,9	78,1
Betriebswirtschaftslehre (Diplom)	10,9	8-10	9	14,5	14,5	50,9
Informatik (Diplom)	13,0	8-10	10 ⁴	4,2	10,2	34,7
Chemie (Diplom)	11,6	10	11 ⁵	24,9	42,3	70,0
Biotechnologie (Diplom)	12,4	92	10	1,6	11,3	40,3
Humanmedizin (Staatsexamen)	13,0	12	13 ⁶	19,8	51,6	85,6
Maschinenbau/-wesen (Diplom)	12,6	9	10	4,2	11,5	41,0
Elektrotechnik (Diplom)	12,3	92	10	2,8	12,2	45,3
Architektur (Diplom)	12,6	92	10	3,4	8,7	38,8

1 Mittlere Fachstudiendauer

2 Bandbreite 9-10 Semester

3 In Bayern und NRW 9 Semester

4 Für angewandte Informatik 9 Semester

5 Bandbreite 11-12 Semester

6 Höchstförderdauer 12 Semester und 3 Monate

Quelle: WR

6.2.2 Studienzeiten und Förderungshöchstdauer nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in ausgewählten Studienbereichen an Universitäten - deutsche Hochschulabsolventen des Jahres 1998

Laut Hochschulrahmengesetz (HRG) ist die in den Prüfungsordnungen festgelegte Regelstudienzeit der Zeitrahmen, in dem ein berufsqualifizierender Abschluss erworben werden kann (nicht zu verwechseln mit der Mindeststudienzeit). Mit Ausnahme einiger Studienrichtungen (z.B. Humanmedizin) und auch der neu eingerichteten konsekutiven Studiengänge (Bachelor/Master) beträgt die Regelstudienzeit für ein Universitätsstudium meistens viereinhalb Jahre. Wie die Tabelle für ausgewählte Studienbereiche ausweist, übersteigt die tatsächliche mittlere Fachstudiendauer bis zum erfolgreichen Abschluss jedoch häufig die Regelstudienzeit erheblich (s. hierzu auch Bild 6.2.3); um nahezu vier Semester beispielsweise in Architektur, Maschinenbau, Geschichte, Psychologie und Informatik. Entsprechend gering sind die Anteile derjenigen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit absolvieren; bei den hier ausgewiesenen Studienbereichen sind es maximal 53% (Jura); häufig liegt der Wert bei oder sogar unter einem Zehntel. Offensichtlich weichen die dem HRG zugrunde liegenden Soll-Vorstellungen der Bedingungen zur Studienbewältigung in der Regel erheblich von den tatsächlichen Gegebenheiten ab. Die Suche nach den zentralen Ursachen und nach Ansatzpunkten zur Reduzierung dieser Diskrepanz sind Dauerthema der hochschulpolitischen Diskussion. Genannt seien hier nur: Überfrachtung der Studienordnungen, unzureichende personelle und sachliche Lehrkapazitäten, mangelhafte Unterstützung und Beratung der Studierenden, unzureichende Studienorganisation, unzureichende Bedingungen der Studienfinanzierung (Erwerbstätigkeit), unzureichendes Engagement von Lehrenden und Studierenden.

Die im Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) enthaltenen, wohl auch als Anreiz zu einem möglichst kurzen Studium gedachten Höchstförderungsdauern orientieren sich deutlich stärker an den Regelstudienzeiten als an der faktischen Studiendauer. Entsprechend klein sind deshalb die Anteile der Studierenden, die innerhalb der Förderungshöchstdauer ihren Studienabschluss erreichen. Während in Rechtswissenschaft immerhin mehr als die Hälfte (52,9%) der Studierenden ihren Studienabschluss innerhalb der Förderungshöchstdauer erreicht, sind es in Soziologie nur 6,8% und in Architektur 8,7%. Deutlich höher sind die Anteile derjenigen, die ihr Studium in einer um zwei Semester gegenüber der Förderungshöchstdauer verlängerten Studienzeit absolvieren (Medizin: 85,6%, Jura: 78,1%, Erziehungswissenschaften: 61%). In einigen Studiengängen sind es aber auch in der "erweiterten Fassung" deutlich weniger als die Hälfte der Studierenden (Geschichte: 30%, Soziologie: 31,6%, Informatik: 34,7%).

6.2.3 Mittlere Fachstudiendauer und Abweichungen zwischen einzelnen Universitäten nach ausgewählten Studienbereichen bzw. Studienfächern (in Semestern) - deutsche Erstabsolventen des Jahres 1998

ausgewählte Studienbereiche	Fachstudiendauer (in Semestern)		
	Mittlere Studienzeit (Median)	Variationsbreite ¹	
Germanistik (Lehramt/Gymn.)	11,8	9,0-14,0	(5,0)
Psychologie (Diplom)	12,5	10,3-15,7	(5,4)
Geschichte (Magister)	12,5	9,0-16,5	(7,5)
Erziehungswissenschaften (Diplom)	11,4	7,5-15,5	(8,0)
Rechtswissenschaften (Staatsexamen)	8,9	7,8-11,6	(3,8)
BWL (Diplom)	10,9	7,5-12,9	(5,4)
Biologie (Diplom)	11,9	9,8-13,5	(3,7)
Chemie (Diplom)	11,6	9,4-15,0	(5,6)
Physik, Astronomie (Diplom)	11,9	9,0-15,0	(6,0)
Humanmedizin (Staatsexamen)	13,0	11,6-14,1	(2,5)
Maschinenbau/-wesen (Diplom)	12,6	10,8-14,3	(3,5)
Elektrotechnik (Diplom)	12,3	10,6-16,0	(5,4)

¹ Universitäten mit dem höchsten und dem niedrigsten Medianwert. In Klammern: Differenz in Semestern

Quelle: WR

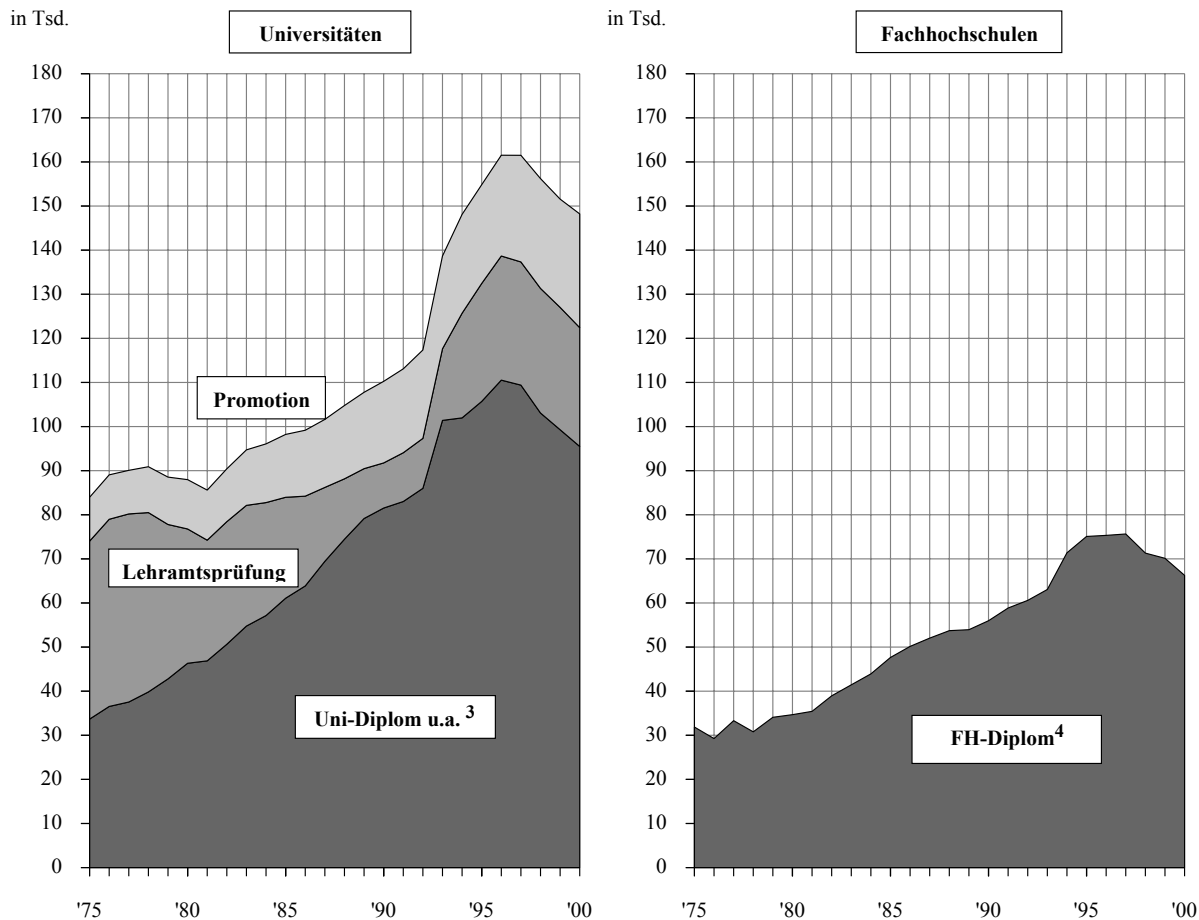
6.2.3 Mittlere Fachstudiendauer und Abweichungen zwischen einzelnen Universitäten nach ausgewählten Studienbereichen bzw. Studienfächern - deutsche Erstabsolventen des Jahres 1998

Die tabellarische Darstellung versteht sich als Ergänzung zu Bild 6.2.2. Aus diesen Daten war zu entnehmen, dass die tatsächlichen Studiendauern an *Universitäten* häufig erheblich von den in den Prüfungsordnungen fest gelegten Regelstudienzeiten abweichen und dass es dementsprechend nur kleine Gruppen von Absolventen ihr Studium innerhalb dieser zeitlichen Vorgaben abschließen. Wie nun die Darstellung der Variationsbreite der mittleren Studiendauern zwischen einzelnen Universitäten für ausgewählte Studienbereiche zeigt, gibt es aber massive Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten. Ausgedrückt wird die mittlere Studiendauer wiederum durch den Medianwert, also die Semesterzahl, in der die Hälfte der Absolventen ihr Studium erfolgreich abschließt. Wie die Werte ausweisen, beträgt die maximale Spannweite der Fachstudiendauern in der Mehrzahl der hier ausgewählten Studienbereiche mindestens 5 Semester. Besonders groß sind die Streubreiten in Erziehungswissenschaften (8 Semester), Geschichte (7,5 Semester) und Physik (6 Semester); vergleichsweise klein dagegen in Humanmedizin (2,5 Semester), Maschinenbau (3,5 Semester) und Biologie (3,7 Semester). Insgesamt gelingt es den Hochschulen offensichtlich nur in sehr unterschiedlichem Maße, Bedingungen herzustellen, die eine Bewältigung des Studiums innerhalb der Regelstudienzeit ermöglichen.

Für die *Fachhochschulen* stehen gegenwärtig keine aktuellen Daten zur Verfügung. Wie ältere Daten zeigen (s. HIS-Ergebnisspiegel 1997), sind die mittleren Fachstudiendauern der Studiengänge zwischen den einzelnen Fachhochschulen insgesamt jedoch homogener als zwischen Universitäten. Dies gilt besonders für die Studienbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik, weniger jedoch für Architektur, Elektrotechnik und Maschinenbau.

6.3 Abgeschlossene Prüfungen an Universitäten und Fachhochschulen

6.3.1 Bestandene Abschlussprüfungen¹ nach Hochschulart und Prüfungsart 1975 - 2000² (in Tsd.)



¹ Personenzählung auf der Basis der Verwaltungsmeldungen: Die in den Jahren 1975 bis 1981 gemeldeten Fallzahlen der 1. Staatsprüfung für das Lehramt wurden in Personenzahlen umgerechnet. Ab Prüfungsjahr 1982 wurden die Fallzahlen durch die Ergebnisse der Prüfungsindividualerhebung ersetzt.

² bis 1992 nur alte Länder

³ vgl. Anhang A unter "Prüfungsart".

⁴ einschließlich Abschlüsse in Fachhochschulstudiengängen an Gesamthochschulen und Universitäten.

Quellen: StBA (7, 3)

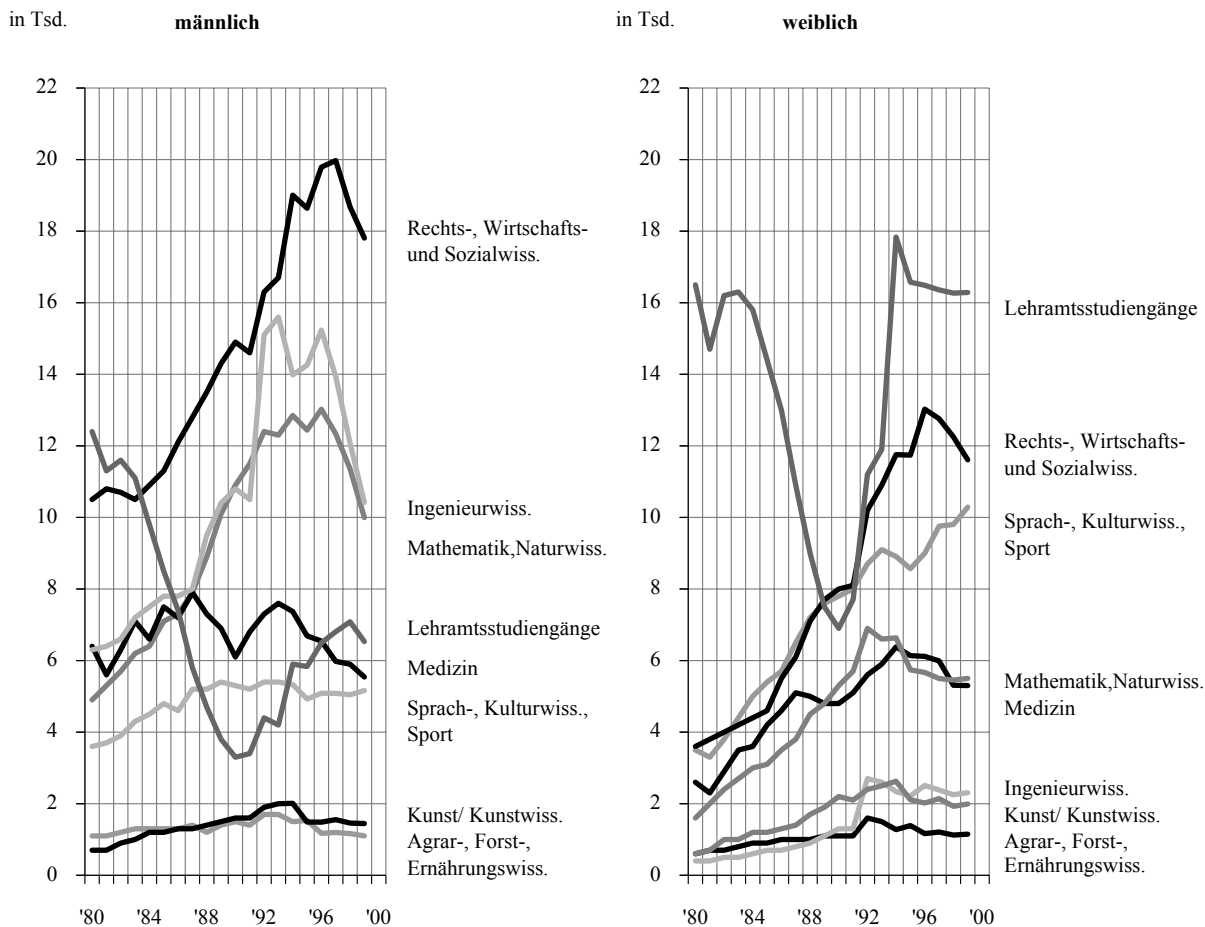
Länderspezifische Ergebnisse

6.3.1 Bestandene Abschlußprüfungen nach Hochschulart und Prüfungsart 1975 bis 2000

In der saldierenden Betrachtung ist die Gesamtzahl der erfolgreichen Abschlussprüfungen (Personenzählung) an *Universitäten* zwischen 1975 und 2000 mit dem Faktor 1,76 von 84 Tsd. auf 148 Tsd. gestiegen. Allerdings verlief dieser Anstieg nicht kontinuierlich, vielmehr sind zwei rückläufige Phasen zu erkennen: Ende der 70er / Anfang der 80er Jahre und seit 1996. Mitte der 90er Jahre hatte die Absolventenzahl ihr "historisches" Maximum erreicht (162 Tsd.). Das vorherige starke Wachstum seit 1992 ist vor allem auf die Zurechnung der Absolventen aus den neuen Ländern zurückzuführen. Der 1996 einsetzende Rückgang wird wegen der bis Ende der 90er Jahre rückläufigen Studierendenzahlen noch einige Jahre anhalten. Wie die grafische Darstellung zeigt, ist die Veränderungsdynamik nach Prüfungsart sehr unterschiedlich: Die Zahl der erfolgreichen *Lehramtsprüfungen* erreichte 1977 ihr "historisches" Maximum (43 Tsd.), ging danach drastisch bis auf 10 Tsd. (1990) zurück, stieg danach wieder bis 1998 auf 28 Tsd. und geht seither wieder leicht zurück. Eine gänzlich andere Entwicklung ist für die Gruppe der anderen universitären Erstabschlüsse, also im wesentlichen *Diplom, Magister, Staatsexamen* (ohne Lehramt), zu beobachten: Ihre Zahl stieg bis 1996 kontinuierlich um den Faktor 3,2 von 34 Tsd. auf 110 Tsd., geht danach aber auf etwa 95 Tsd. (2000) zurück. Für die *Promotionen* ist dagegen im gesamten Zeitraum ein Trendanstieg zu beobachten: von etwa 10 Tsd. (1975) auf zuletzt knapp 26 Tsd. Diese verschiedenen Veränderungsdynamiken haben erhebliche Umschichtungen in der *Zusammensetzung der Abschlussprüfungen* bewirkt. Während die Lehramtsprüfungen 1975 noch den größten Anteil aller universitären Prüfungen ausmachten (48%), reduzierten sie sich bis 1990 auf eine eher marginale Größe (9%; dagegen Promotionen: 17%); gegenwärtig machen sie wieder einen Anteil von 18% aus. Umgekehrt stieg das Gewicht des Diploms und der anderen Abschlüsse zwischen 1975 und 1990 von 40% auf 74%; danach ging es bis 2000 wieder um 10%-Punkte auf 64% zurück. Der Anteil der Promotionen liegt in den 90er Jahren bei 17% (1975: 12%) (s. auch Bild 6.3.4).

Die Zahl der erfolgreich abgelegten Abschlüsse an *Fachhochschulen* stieg zwischen 1975 und 2000 insgesamt um gut das Doppelte von 32 Tsd. auf zuletzt 66 Tsd. Ähnlich wie an den Universitäten wurde 1997 das bisherige Maximum mit knapp 76 Tsd. Abschlüssen erreicht. Der danach einsetzende Rückgang um etwa 10 Tsd. Absolventen ist deswegen bemerkenswert, weil die Zahl der Studierenden an Fachhochschulen - im Gegensatz zu der an Universitäten - auch in den 90er Jahren kontinuierlich zugenommen hat (s. Bild 4.1.1).

6.3.2 Bestandene Abschlussprüfungen an Universitäten¹ nach Fächergruppen² und Geschlechtszugehörigkeit 1980 - 1999 (in Tsd.)



1 ohne Promotionen □ nur Deutsche, nur Erststudium

2 Lehramtsprüfungen sind in den einzelnen Fächergruppen nicht enthalten

3 Personenzählung □

Quelle: StBA (7), StBA/HIS-ICE

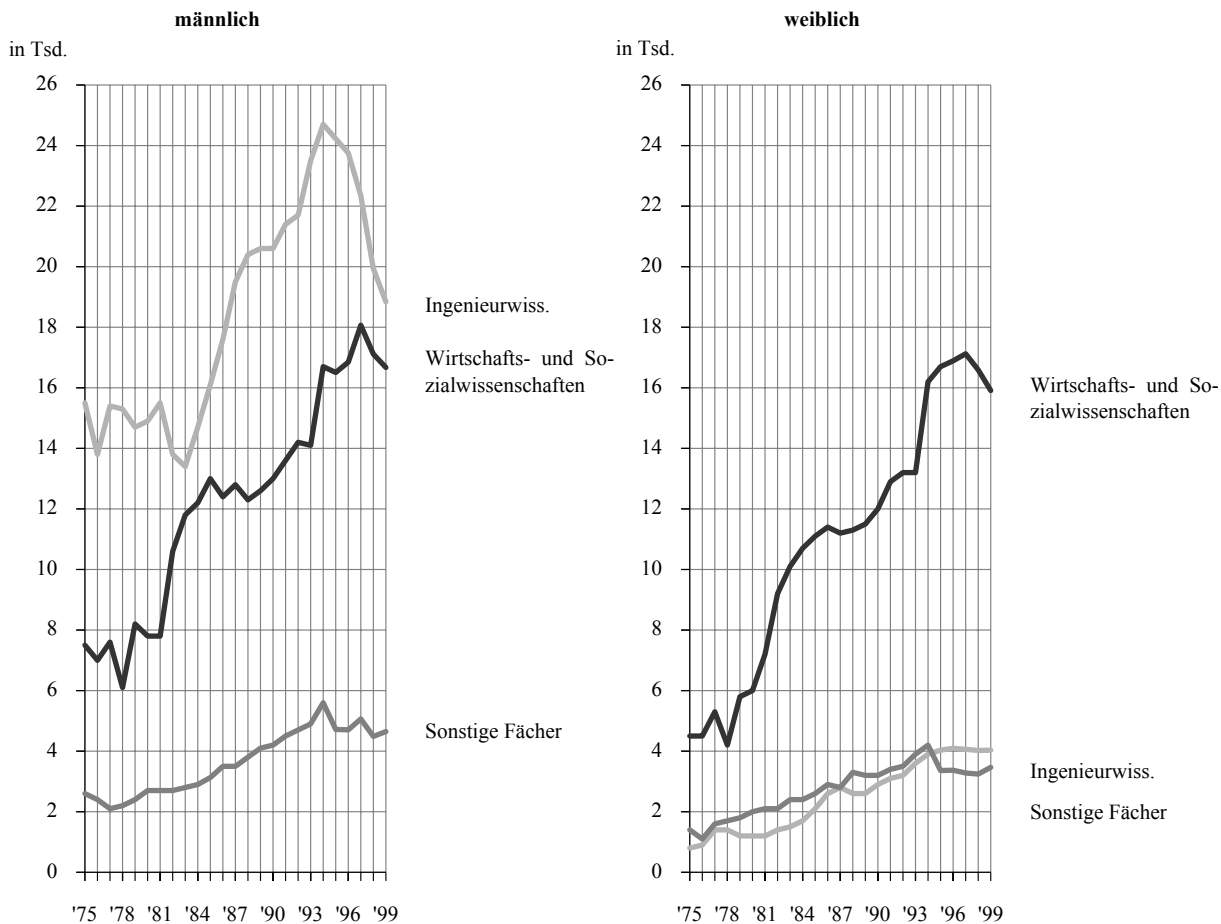
Länderspezifische Ergebnisse

6.3.2 Bestandene Abschlussprüfungen an Universitäten nach Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit 1980 bis 1999

Die nach Fächergruppen gegliederten jährlichen Abschlussprüfungen sind das nach Maßgabe der jeweiligen Regestudienzeiten zeitversetzte Ergebnis der Fächerwahl (mindestens) eines Studienanfängerjahrgangs, modifiziert durch die individuellen Studiendauern und durch den Saldo aus Fach- und Abschlusswechseln, Studienabbrüchen und endgültigen Prüfungsmisserfolgen. Als Folge ihrer unterschiedlichen Fächerpräferenzen unterscheiden sich die fachlichen *Strukturen der Abschlussprüfungen* von Männern und Frauen erheblich voneinander. So machte 1999 bei den *Männern* die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 31% den bei weitem größten Teil der insgesamt 58 Tsd. neuen Universitätsabschlüsse aus; es folgen die Ingenieurwissenschaften (18%), Mathematik/Naturwissenschaften (17%), die gesondert ausgewiesenen Lehramtsstudiengänge mit 11%, Medizin (10%) und Sprach- und Kulturwissenschaften (9%). Dagegen liegt bei *Frauen* mit insgesamt 54,5 Tsd. Abschlüssen der Schwerpunkt eindeutig auf den Lehramtsprüfungen (30%); es folgen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (21%) und Sprach- und Kulturwissenschaften (19%); auf Mathematik/Naturwissenschaften und Medizin entfielen jeweils 10%.

In den quantitativen *Entwicklungsverläufen* werden aber auch *Ähnlichkeiten* zwischen den Geschlechtern sichtbar. Das betrifft den zyklischen Verlauf der Lehramtsprüfungen mit Tiefpunkt im Jahr 1990 und anschließendem Wiederanstieg, den starken Wachstumstrend in Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit seinem historischen Maximum 1996, den durchgängigen Anstieg in Sprach- und Kulturwissenschaften und der Wachstumstrend in Mathematik/Naturwissenschaften bis zum Beginn der 90er Jahre und anschließendem deutlichen Rückgang. Bis auf Mathematik/Naturwissenschaften ist die Veränderungsdynamik in diesen Fächergruppen bei Frauen stärker als bei Männern. *Geschlechtsspezifische Unterschiede* sind nur in Ingenieurwissenschaften (Männer: zunächst steiler Anstieg bis 1993, dann massiver Rückgang seit 1996, Frauen: zunächst moderater Wachstumstrend, seit 1995 Stagnation) und in Medizin (Männer: weitgehende Stagnation, bei Frauen dagegen eher ein Wachstumstrend). Über den gesamten Zeitraum hinweg gesehen, ist die Entwicklung der jährlichen Neu-Abschlüsse bei Männern durch die allmähliche Herausbildung der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zur dominierenden Fächergruppe gekennzeichnet. Bei Frauen hat mit steigender Studienbeteiligung eine Umorientierung in der Studienwahl stattgefunden. Die Lehramtsstudiengänge haben ihre überragende Position in der Struktur der Abschlussprüfungen zugunsten einer stärkeren Orientierung auf Bereiche außerhalb des Schulwesens verloren. Besonders sichtbar wird das in der Phase wieder steigender Lehramtsprüfungen ab 1991.

6.3.3 Bestandene Abschlussprüfungen an Fachhochschulen¹ nach Fächergruppen² und Geschlechtszugehörigkeit 1975 - 1999 (in Tsd.)



1 einschl. staatliche Laufbahnprüfungen an Verwaltungsfachhochschulen

2 Die Fächergruppen Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport, Mathematik/Naturwissenschaften, Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften und Kunst/Kunstwissenschaften wurden auf Grund geringer Fallzahlen zu „Sonstige Fächergruppen“ zusammengefasst

Quelle: StBA (7), StBA/HIS-ICE

Länderspezifische Ergebnisse

6.3.3 Bestandene Abschlussprüfungen an Fachhochschulen nach Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit 1975 bis 2000

Zwischen 1975 und 1999 stieg die Zahl der von *Männern* an Fachhochschulen erfolgreich abgelegten Abschlussprüfungen von 25,6 Tsd. auf 40,2 Tsd. Dabei entfiel zu allen Zeitpunkten der größte Anteil auf die Ingenieurwissenschaften, gefolgt von den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, während die sonstigen Fächer (Mathematik/Naturwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften und Kunst/Kunstwissenschaften) demgegenüber nur eine eher marginale Größenordnung erreichen. Allerdings sind die quantitativen Entwicklungsverläufe teilweise sehr unterschiedlich. Nach unregelmäßigem Verlauf bis 1981 mit Schwankungen der Zahl der "Neu-Ingenieure" zwischen 14 und 15,5 Tsd. stieg ihre Zahl bis 1994 steil auf knapp 25 Tsd. an und ging danach erheblich auf zuletzt knapp 19 Tsd. zurück. Demgegenüber weist die Entwicklung der Abschlussprüfungen in der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einen stabileren Verlauf auf: Zwar kam es immer wieder zu kurzzeitigen (moderaten) Rückgängen, insgesamt aber stieg die Zahl der Abschlussprüfungen zwischen 1975 und 1997 faktisch kontinuierlich von 7,5 Tsd. auf 18 Tsd. an. Erst danach ging die Zahl bis 1999 auf 16,6 Tsd. zurück. Einen noch stabileren Verlauf weist die Entwicklung der sonstigen Fächer auf. Ihre Zahl stieg bis 1994 insgesamt zwar nur geringfügig, aber fast stetig von 2,6 Tsd. auf 5,6 Tsd. an; erst danach setzte ein trendmäßiger Rückgang auf zuletzt 4,6 Tsd. ein. 1999 entfiel auf die Ingenieurwissenschaften ein Anteil von 47% aller Abschlussprüfungen und auf die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von 42%. 1994 betrugen die Relationen noch 53% zu 36%.

Ein wegen der spezifischen Fächerpräferenzen anderes Bild ergibt sich für die Abschlussprüfungen der *Frauen*. Ihre Gesamtzahl stieg im Beobachtungszeitraum faktisch kontinuierlich um gut das Dreifache von 6,7 Tsd. auf 23,4 Tsd. Dabei wird die Entwicklung durchgängig dominiert von den Abschlussprüfungen in der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Nach kurzzeitigem Rückgang im Jahr 1978 stieg die Zahl der abgelegten Prüfungen in dieser Fächergruppe von 4,2 Tsd. auf 17,1 Tsd., ging danach allerdings wieder auf knapp 16 Tsd. zurück. Das sind 68% aller von Frauen an Fachhochschulen abgelegten Prüfungen. Die beiden anderen Fächergruppen spielen demgegenüber eine marginale Rolle. Hervorzuheben ist aber der kontinuierliche und vergleichsweise starke Anstieg weiblicher Neu-Prüfungen in den Ingenieurwissenschaften (einschließlich Architektur/Innenarchitektur) von 0,8 Tsd. auf 4,1 Tsd. im Jahr 1996. Seither stabilisiert sich die Zahl auf diesem Niveau. Insgesamt erhöhte sich ihr Anteil an allen Prüfungen von 12% auf 17%.

6.3.4 Promotionen¹ nach ausgewählten Fächergruppen² und Studienbereichen 1975 - 1999³ (in Tsd.) und Anteil der weiblichen Promovierten 1999

ausgewählte Fächergruppen ausgewählte Studienbereiche	Promotionen						Frauenanteil
	'75	'80	'85	'91	'95	'99	'99
Sprach- und Kulturwissenschaft-							
ten	1.244	980	1.106	1.635	1.834	1.976	44,7
Psychologie	146	122	120	180	209	242	53,7
Rechts-, Wirtschafts- und							
Sozialwissenschaften	1.275	1.132	1.235	1.898	2.321	2.911	27,5
Rechtswissenschaft	546	438	520	901	1.050	1.382	29,5
Wirtschaftswissenschaft	444	455	478	647	874	1.013	21,7
Mathematik,							
Naturwissenschaften	2.307	2.499	3.064	4.855	6.533	6.845	26,3
Physik	589	497	616	864	1.356	1.400	8,8
Chemie	825	1.059	1.185	1.775	2.270	2.395	25,1
Biologie	375	420	587	1.221	1.642	1.530	45,9
Agrar-, Forst- und							
Ernährungswissenschaften	257	259	367	465	428	422	35,1
Ingenieurwissenschaften	917	896	1.020	1.451	1.892	2.092	7,7
Maschinenbau/Verfahrenst.	407	429	562	812	995	1.122	6,5
Elektrotechnik	175	206	192	330	465	531	4,0
Humanmedizin							
einschl. Zahnmedizin	4.175	5.161	6.544	6.690	6.952	7.582	43,6
Insgesamt in Tsd. ⁴⁾	10,5	11,3	14,0	17,8	20,9	22,8	33,7

1 nur Deutsche

2 ohne die Fächergruppen Sport, Veterinärmedizin und Kunst/Kunstwissenschaften

3 bis 1991 nur alte Länder

4 einschließlich der Fächergruppen Sport, Veterinärmedizin und Kunst/Kunstwissenschaften

Quelle: StBA (7, 3), StBA/HIS-ICE

6.3.4 Promotionen nach ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen 1975 - 1999 und Anteil der weiblichen Promovierten 1999

Zwischen 1975 und 1999 stieg die Gesamtzahl der von Deutschen abgeschlossenen Doktorprüfungen nahezu kontinuierlich um den Faktor 2,17 von 10,5 Tsd. auf 22,8 Tsd.; damit war der Anstieg etwas stärker als der der Studierenden an Universitäten insgesamt (s. Bild 4.1.1 und auch 6.3.1). An diesem Anstieg haben zwar alle *Fächergruppen* bzw. die ausgewählten Studienbereiche partizipiert, allerdings mit sehr unterschiedlichen Wachstumsraten (in den tabellarisch ausgewiesenen ausgewählten Fächergruppen wurden 96% aller Promotionsverfahren abgeschlossen). Am stärksten war der Anstieg in Mathematik/Naturwissenschaften (Faktor 2,96) und hier wiederum besonders in Biologie (4,08), aber auch in den Ingenieurwissenschaften (2,28) und hier wiederum besonders in Elektrotechnik (3,03). Deutlich geringer war der Anstieg der Promotionen dagegen in Sprach- und Kulturwissenschaften (1,58), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (1,64) und auch in Medizin (1,88).

Aufgrund der unterschiedlichen Wachstumsdynamiken hat sich die *Zusammensetzung der Promotionen* in den letzten 25 Jahren deutlich verändert. Zwar stellen die Mediziner nach wie vor die größte Gruppe der promovierten Hochschulabsolventen, aber ihr Anteil sank kontinuierlich von 47% im Jahr 1985 auf zuletzt noch 33%. Deutlich erhöht hat sich dagegen der Anteil der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften von 22% (1975 bis 1985) auf 30% im Jahr 1999. Innerhalb dieser Fächergruppe haben die stärksten Anteilsverschiebungen zugunsten von Biologie (von 3,6% auf 6,7%) und von Chemie (von 7,9% auf 10,5%) stattgefunden.

Während der *Frauenanteil* an allen Universitätsstudierenden am Ende der 90er Jahre nahezu 50% und der an allen Absolventen mit Diplom-, Magister- und Staatsexamensabschlüssen (ohne Lehramt) 43% beträgt, liegt er hinsichtlich der Doktorprüfungen bei knapp 34%. Damit wird eine Tendenz sichtbar, die bei Habilitationen (s. Bild 6.4.5) noch deutlicher wird: Je höher das formale akademische Qualifikationsniveau, desto kleiner ist der Frauenanteil. Die Häufigkeit, mit der Frauen Promotionen abschließen, unterscheidet sich jedoch sehr nach den verschiedenen Fächergruppen, die wiederum in erster Linie von der vorgängigen Fachwahl abhängt. Vergleichsweise sehr hoch liegt der Anteil von promovierten Frauen in Sprach- und Kulturwissenschaften (45%), besonders in Psychologie (54%), aber auch in Biologie (46%) und Humanmedizin (44%); extrem gering sind die Frauenanteile in den Ingenieurwissenschaften (8%), und hier wiederum besonders in Elektrotechnik: Unter 100 im Jahr 1999 promovierten Elektro-Ingenieuren sind nur 4 Frauen. Insgesamt hat allerdings der Anteil von promovierten Frauen mittelfristig kontinuierlich zugenommen (1980: 19,6%, 1999: 34%).

6.3.5 Zahl der Habilitationen in ausgewählten Fächergruppen¹ und Studienbereichen 1977 - 1999, Anteil der Habilitationen von Frauen und Durchschnittsalter 1999 (in Jahren)

ausgewählte Fächergruppen ausgewählte Studienbereiche	Habilitationen						Frauenanteil	Durchschnittsalter in Jahren
	'77	'80	'85	'90	'95	'99	'99	'99
Sprach- und Kultur- wissenschaften	189	189	189	198	302	368	33,4	41,6
Psychologie	23	13	17	30	41	49	34,7	41,6
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	105	107	91	105	132	210	16,7	40,0
Rechtswissenschaft	32	24	21	19	26	55	20,0	38,2
Wirtschaftswiss.	41	46	29	33	51	83	14,5	38,5
Mathematik, Natur- wissenschaften	312	283	271	278	438	563	14,7	38,5
Physik/Astronomie	73	67	53	50	100	129	7,8	38,0
Chemie	63	60	34	39	64	74	12,2	37,9
Biologie	55	56	69	75	127	126	20,6	39,5
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	18	21	12	20	24	45	13,3	40,3
Ingenieurwissenschaften	52	49	35	42	55	64	4,7	41,5
Maschinenbau/Verfahrenst.	23	27	16	17	27	33	3,0	41,6
Elektrotechnik	9	7	3	12	13	13	15,4	39,3
Humanmedizin einschl. Zahnmedizin	353	353	345	428	524	625	12,2	39,6
Insgesamt ²	1.055	1.024	977	1.099	1.532	1.926	17,7	39,8

¹ ohne die Fächergruppen Sport, Veterinärmedizin und Kunst/Kunstwissenschaften

² einschließlich der Fächergruppen Sport, Veterinärmedizin und Kunst/Kunstwissenschaften

Quelle: StBA (7, 3), StBA/HIS-ICE

6.3.5 **Habilitationen in ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen 1977 - 1999, Anteil der Habilitationen von Frauen und Durchschnittsalter 1999**

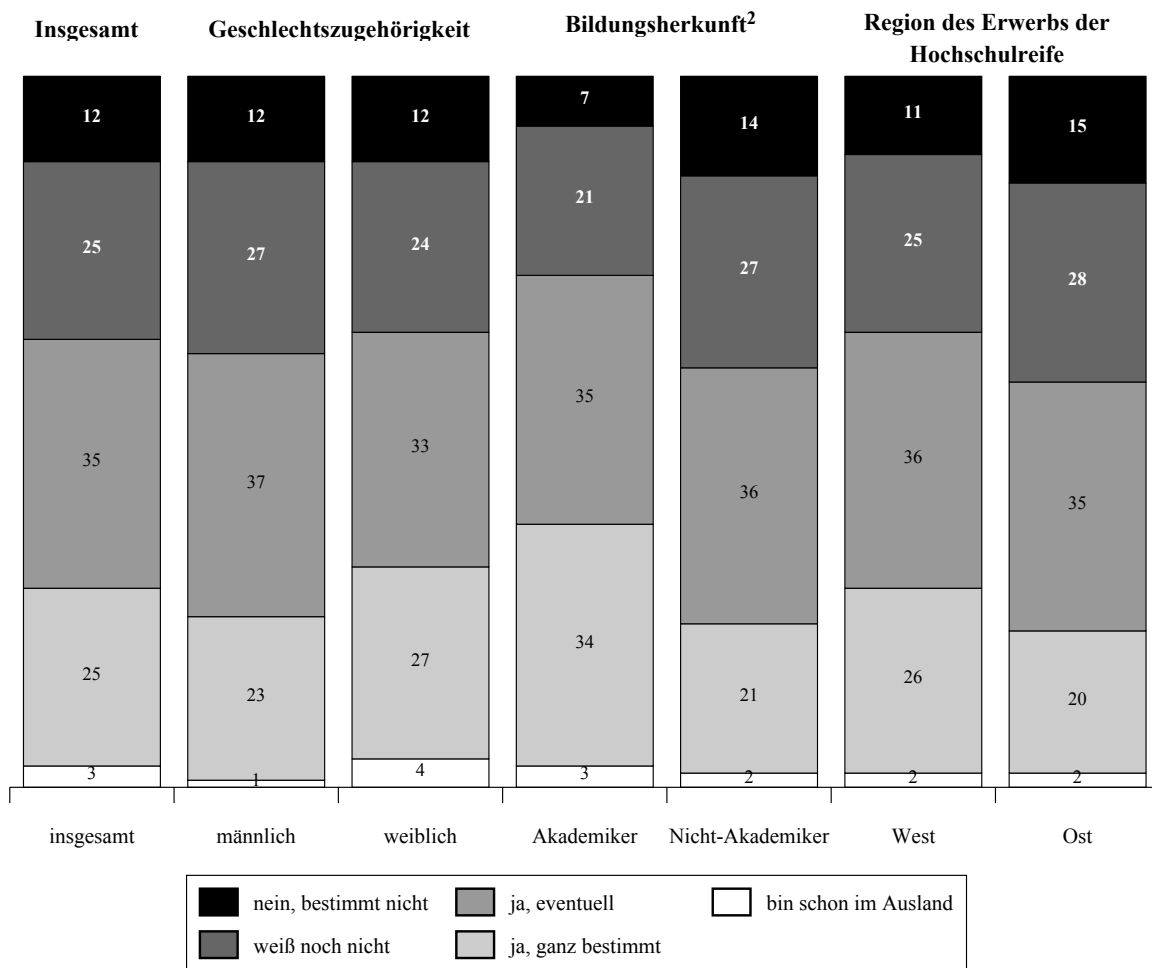
Zwischen 1977 und 1999 stieg die *Zahl* der jährlich erfolgreich abgeschlossenen Habilitationsverfahren von 1.055 auf 1.926, verdoppelte sich in diesem Zeitraum also nahezu. Allerdings sind hier zwei Phasen zu unterscheiden. Bis zum Ende der 80er Jahre ging die Zahl der Neu-Habilitationen leicht zurück, erst danach setzte der genannte Aufschwung ein, der nach Angaben des Statistischen Bundesamts auch 2000 anhält. Diese Phasenentwicklung ist nicht nur in allen Fächergruppen bzw. in den ausgewählten Studienbereichen zu beobachten; auch die Wachstumsdynamiken unterscheiden sich – im Gegensatz zu der der Promotionen (s. Bild 6.3.4) - nur geringfügig. Deutlich überdurchschnittlich hoch ist der Anstieg nur in Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften (Faktor 2,5), vergleichsweise gering dagegen nur in den Ingenieurwissenschaften und im Studienbereich Chemie (jeweils 1,2). In der Folge hat sich auch die *Zusammensetzung* im Zeitablauf nur wenig verändert. Die größte Gruppe stellt nach wie vor Medizin mit einem Drittel, gefolgt von Mathematik/Naturwissenschaften (29%) und Sprach- und Kulturwissenschaften (19%). Im Vergleich zu den Studierendenzahlen bemerkenswert klein sind die Zahl bzw. die Anteile der Neu-Habilitierten in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (11%) und besonders auch in den Ingenieurwissenschaften, für die sogar ein Rückgang des ohnehin geringen Anteils von 5% auf 3% zu beobachten ist.

Für 1999 betrug der *Frauenanteil* an allen Habilitierten 17,7%. In der formalen akademischen Qualifikationshierarchie – Studium-Studienabschluss-Promotion-Habilitation – ist auf jeder höheren Stufe ein geringerer Frauenanteil zu erkennen (s. auch Bild 6.3.4). Allerdings unterscheiden sich in dieser Hinsicht die verschiedenen Fächergruppen sehr voneinander; überdurchschnittlich hoch ist der Anteil in den Sprach- und Kulturwissenschaften (33,4%) und hier besonders in Psychologie (34,7%), aber auch in Biologie (20,6%) und in Rechtswissenschaft (20%), sehr klein dagegen in den Ingenieurwissenschaften (4,7%) und hier besonders in Maschinenbau (3%), aber auch in Physik (7,8%). Zu beachten ist aber auch, dass sich die Zahl der neu habilitierten Frauen in den vergangenen Jahrzehnten vervielfacht hat. Dadurch stieg ihr Anteil an allen Habilitierten erheblich von 4,8% (1980) auf 17,7% (1999).

1999 betrug das *durchschnittliche Lebensalter* der Neu-Habilitierten 39,8 Jahre. Die Variationsbreite umfasst minimal 38 Jahren (Physik) und maximal 41,6 Jahre (Sprach- und Kulturwissenschaften, Maschinenbau). 1980 betrug das Durchschnittsalter noch 38,1 Jahre, bis 1990 stieg es auf 40,2 Jahre und schwankt seither leicht um diesen Wert.

6.4 Studium im Ausland: Neigung, Auslandsstudienquoten und Auslandspläne nach Studienabschluss

6.4.1 Neigung zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach Geschlechtszugehörigkeit, Bildungsherkunft und regionaler Herkunft (in %)¹ - Studienberechtigte 1999



¹ Bezogen auf die Studienberechtigten, die sich für ein Studium als nachschulische Qualifikation entschieden haben.

² Akademiker: Mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluß, Nicht-Akademiker: beide Elternteile haben keinen Hochschulabschluß.

Quelle: HIS (1)

6.4.1 Neigung zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach Geschlechtszugehörigkeit, Bildungsherkunft und regionaler Herkunft - Studienberechtigte 1999

Die Neigung, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zumindest nicht grundsätzlich auszuschließen, ist sehr groß. Nur 12% der ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulreife befragten Studienberechtigten 1999, die sich für ein Studium entschieden haben, wollen „bestimmt nicht“ im Rahmen dieser Ausbildung ins Ausland gehen. Ein Viertel weiß es noch nicht, ein Drittel (35%) will diesen Schritt eventuell tun, ein weiteres Viertel ist fest zu einem Auslandsaufenthalt entschlossen und 3% waren zum Befragungszeitpunkt bereits an einer ausländischen Hochschule eingeschrieben.

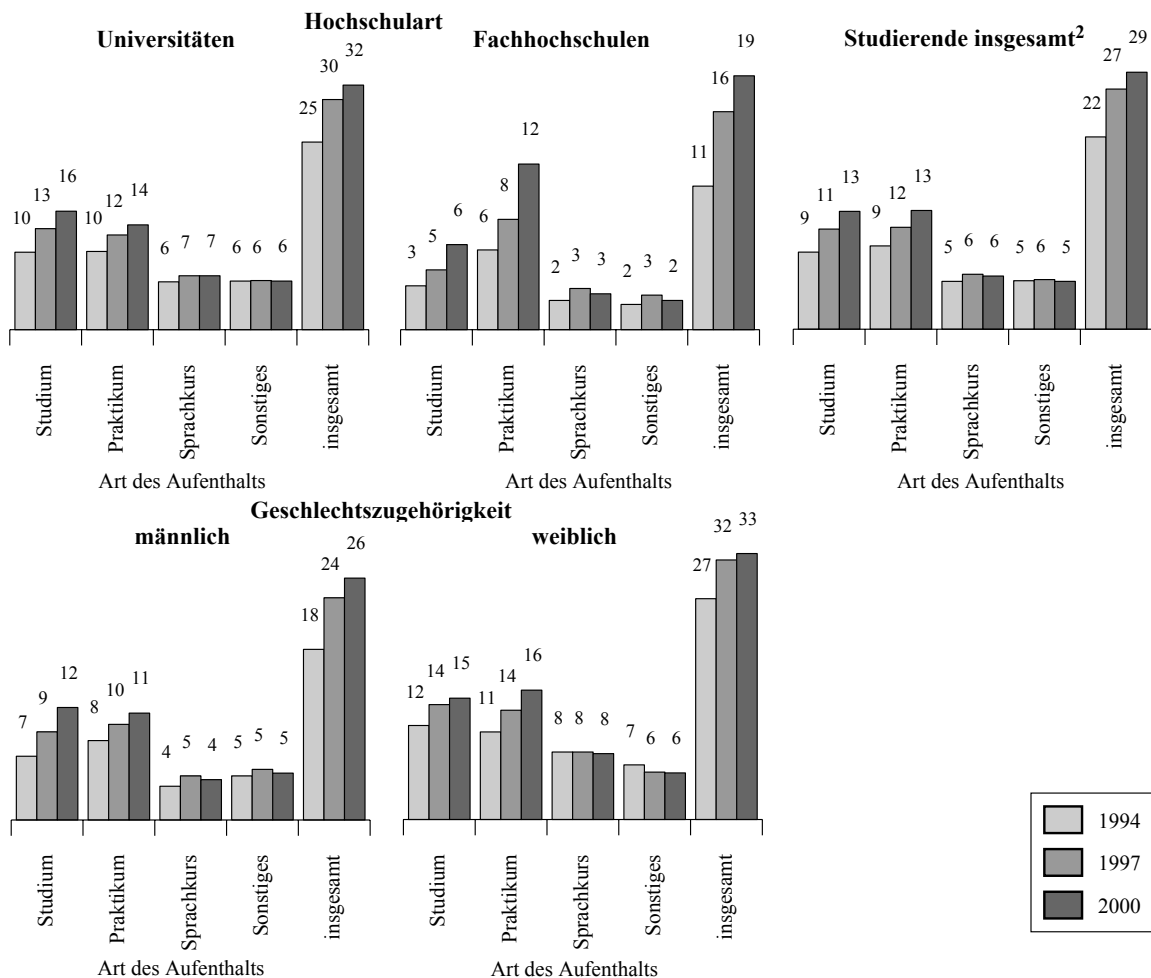
Bei *weiblichen Studienberechtigten* ist die Entschiedenheit für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt ausgeprägter als bei Männern. Für insgesamt knapp ein Drittel von ihnen (31%, Männer: 24%) ist der Auslandsaufenthalt entweder bereits realisiert (4%; Männer: 1%) oder doch fest geplant (27%; Männer: 23%). Umgekehrt ist bei *Männern* die Haltung gegenüber Auslandsaufenthalten durch größere Unentschiedenheit („weiß noch nicht“: 27% vs. 24%; „ja, eventuell“: 37% vs. 33%) gekennzeichnet. Ein Grund für diese Unterschiede dürfte in dem gegenüber Frauen sehr hohen Anteil von Männern liegen, die sich zum Befragungszeitpunkt in einer Übergangstätigkeit (Wehr- oder Zivildienst, Jobben, Urlaub etc.) befanden (72% vs. 17%) und die sich deshalb die entsprechende Entscheidung noch länger offen halten (konnten). Gestützt wird diese Vermutung durch den bei Frauen und Männer gleich hohen „Sockel“, der bestimmt nicht zum Studium ins Ausland gehen will.

Dagegen unterscheiden sich die Studienberechtigten deutlich in der Differenzierung nach ihrer *Bildungsherkunft*. Hat mindestens ein Elternteil einen Studienabschluss, steht für insgesamt 37% der Studienberechtigten der Auslandsaufenthalt entweder fest (34%) oder ist bereits realisiert (3%); trifft dieses Herkunftsmerkmal nicht zu, beträgt der Anteil der zum Auslandsaufenthalt entschlossenen 23% (darunter 21% „bestimmt“ und 2% „schon im Ausland“). Umgekehrt ist die Gruppe derjenigen, für die ein Studienaufenthalt im Ausland auf jeden Fall nicht in Frage kommt, bei den Studienberechtigten aus Nicht-Akademikerfamilien doppelt so hoch wie bei denen aus Akademikerfamilien (14% vs. 7%).

Weniger stark ausgeprägt als vielleicht zu erwarten, sind die Unterschiede nach der *Region des Erwerbs der Hochschulreife*. 28% der West-Studienberechtigten mit Entscheidung für ein Studium wollen zumindest einen Teil dieser Ausbildung im Ausland absolvieren; unter ihnen sind 26% mit fester Absicht und 2% mit bereits umgesetzter Entscheidung; bei ihren Kollegen mit in den neuen Länder erworbener Hochschulreife sind es insgesamt 22% (darunter 20% „ja, ganz bestimmt“ und 2% „bin schon im Ausland“). Der „harte Kern“ derjenigen, die für sich einen Auslandsaufenthalt ausschließen, umfasst in den alten Ländern 11% und in den neuen Ländern 15% der Studienberechtigten.

6.4.2

Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Hochschulart bzw. Geschlechtszugehörigkeit und nach Art des Auslandsaufenthalts (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern¹ 1994, 1997 und 2000



¹ deutsche Studierende in höheren Semestern - Universitäten: ab dem achten Hochschulsemester, Fachhochschulen: ab dem sechsten Hochschulsemester

² Anteil der Studierenden mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt. I.d.R. geringer als die Addition aus den Einzelanteilen, da mehrere Aufenthalte genannt werden konnten.

Quelle: DSW/HIS

Länderspezifische Ergebnisse

6.4.2 Studienbezogene Auslandsaufenthalte deutscher Studierender nach Art des Auslandsaufenthalts - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000

Der Anteil der Studierenden, der sich studienbezogen im Ausland aufgehalten hat, wird ermittelt unter Studierenden in höheren Semestern (an Universitäten ab dem achten Semester, an Fachhochschulen ab dem sechsten Semester). Mit der so ermittelten Auslandsquote (Quasi-Absolventenquote) lässt sich derzeit am ehesten ein realistisches Bild der Auslandsmobilität deutscher Studierender aufzeigen.

Seit 1994 zeigt sich hinsichtlich der Auslandsmobilität eine zunehmende Tendenz. Ausgehend von 22% der Studierenden, die sich studienbezogen im Ausland aufgehalten haben, ist ein Anstieg über 27% im Jahre 1997 auf 29% im Jahre 2000 festzustellen. Der Anteil der Studierenden, die zeitweilig im Ausland studiert haben, hat sich im Zeitraum 1994 bis 2000 von 9% auf 13% erhöht. Ein ebenso großer Anteil der Studierenden hat im Ausland ein Praktikum absolviert

Studierende an *Universitäten* vollziehen deutlich häufiger als Studierende an *Fachhochschulen* einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt (2000: 32% vs. 19%). Die häufigste Art des studienbezogenen Auslandsaufenthalts ist für Studierende der Universitäten das Auslandsstudium: 16% der Studierenden der Universitäten haben zeitweilig im Ausland studiert, hingegen nur 6% der Studierenden der Fachhochschulen. Für Studierende der Fachhochschulen ist mit 12% das im Ausland durchgeführte Praktikum die häufigste Art des Auslandsaufenthalts.

Der Anteil der *Studentinnen*, die zeitweilig im Ausland studiert haben oder überhaupt einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt haben, übersteigt deutlich den entsprechenden Anteil der Studenten (vgl. auch 6.4.4). Allerdings ist anzumerken, dass der Abstand der Auslandsquoten von Studentinnen und Studenten sich in der Tendenz verringert. Bei insgesamt steigenden Auslandsquoten ließen sich offensichtlich männliche Studierende in den letzten Jahren stärker für ein Auslandsstudium mobilisieren.

6.4.3 Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts und ausgewählten Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern¹ 1994, 1997 und 2000

Fächergruppe	Art des Auslandsaufenthalts				insgesamt ²	
	Studium	Praktikum	Sprachkurs	Sonstiges		
Ingenieurwissenschaften	1994	3	7	2	2	11
	1997	5	9	2	4	18
	2000	7	11	3	4	20
Sprach- und Kulturwissenschaften	1994	20	8	13	12	37
	1997	21	9	13	11	41
	2000	22	10	11	10	41
Mathematik, Naturwissenschaften	1994	7	6	2	6	17
	1997	8	9	3	8	25
	2000	11	11	3	8	27
Medizin	1994	7	30	4	4	35
	1997	8	35	4	2	40
	2000	10	33	5	3	40
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	1994	10	12	8	3	22
	1997	15	14	9	2	28
	2000	17	17	8	2	30
Sozialwiss./Psychologie/Pädagogik	1994	4	6	4	5	15
	1997	7	8	4	4	18
	2000	8	10	4	3	19

¹ deutsche Studierende in höheren Semestern, Universitäten: ab dem achten Hochschulsemester, Fachhochschulen: ab dem sechsten Hochschulsemester

² Anteil der Studierenden mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt. I.d.R. geringer als die Addition aus den Einzelanteilen, da mehrere Aufenthalte genannt werden konnten.

Quelle: DSW/HIS

6.4.3 Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalt und ausgewählten Fächergruppen - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000

Die Auslandsmobilität der Studierenden unterliegt auch fachspezifischen Einflüssen. Ausgehend von den Ergebnissen des Jahres 2000 haben von den Studierenden der Fächergruppe Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik mit 19% die wenigsten einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt, gefolgt von denen der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften mit 20%. Doppelt so häufig können Studierende der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften (41%) und der Fächergruppe Medizin (40%) einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt vorweisen.

Während von den Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften 22% zeitweilig im Ausland studiert haben, fällt dieser Anteil bei den Studierenden der Medizin mit 10% deutlich geringer aus. Für Studierende der Fächergruppe „Medizin“ ist das im Ausland absolvierte Praktikum die häufigste Art des Auslandsaufenthalts. Nach den Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften stellen die Studierenden der Fächergruppe „Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit 17% den zweithöchsten Anteil Studierender, die zeitweilig an einer ausländischen Hochschule immatrikuliert waren. Dabei fällt unter den Studierenden der Rechtswissenschaften der Anteil mit Auslandsstudium deutlich höher aus als unter den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (22% vs. 15%).

Während der Anteil der Studierenden, die zeitweilig im Ausland studiert haben, in den Sprach- und Kulturwissenschaften mit 20% bereits 1994 ein relativ hohes Niveau erreicht hatte und bis 2000 leicht weiter stieg, hat in den übrigen Fächergruppen, ausgehend von einem deutlich geringeren Niveau, im Zeitraum 1994-2000 das Auslandsstudium erheblich zugenommen.

6.4.4 Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts, ausgewählten Fächergruppen und nach Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern¹ 1994, 1997 und 2000

Fächergruppe	Geschlecht:	Art des Auslandsaufenthalts								insgesamt ²	
		Studium		Praktikum		Sprachkurs		Sonstiges			
		m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Ingenieurwissenschaften	1994	2	4	6	8	2	2	2	3	11	15
	1997	5	8	8	11	2	4	4	3	16	23
	2000	7	8	10	15	2	3	4	4	19	25
Sprach- und Kulturwiss.	1994	15	22	6	9	7	17	10	14	29	43
	1997	17	24	8	11	10	15	11	10	35	45
	2000	19	25	7	14	6	15	9	12	33	47
Mathematik, Naturwiss.	1994	7	7	5	8	2	3	6	5	16	19
	1997	8	9	8	12	3	3	8	8	24	27
	2000	10	11	8	16	2	4	9	7	25	30
Medizin	1994	7	7	27	34	4	4	5	3	33	39
	1997	7	9	30	39	3	5	2	3	35	46
	2000	11	9	33	33	5	5	3	1	41	40
Rechts- und Wirtschaftswiss.	1994	9	13	12	12	7	10	4	3	21	25
	1997	13	17	13	17	8	11	2	2	26	33
	2000	16	18	16	19	7	10	1	2	28	33
Sozialwiss./Psychologie/Pädagogik	1994	6	4	6	7	3	4	6	5	16	15
	1997	6	7	7	9	3	4	3	4	17	19
	2000	8	8	7	12	4	4	3	3	17	20

¹ deutsche Studierende in höheren Semestern, Universitäten: ab dem achten Hochschulsemester, Fachhochschulen: ab dem sechsten Hochschulsemester

² Anteil der Studierenden mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt. I.d.R. geringer als die Addition aus den Einzelanteilen, da mehrere Aufenthalte genannt werden konnten.

Quelle: DSW/HIS

6.4.4 Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts, ausgewählten Fächergruppen und nach Geschlechtszugehörigkeit - Studierende im Erststudium in höheren Semestern¹ 1994, 1997 und 2000

Die Ausführungen zur vorangehenden Darstellung (6.4.3) gelten hier entsprechend. Als zusätzliches Unterscheidungskriterium ist an dieser Stelle das Geschlecht der Studierenden hinzugekommen.

Wie bereits unter 6.4.2 ausgeführt, ist generell die Auslandsmobilität von Studentinnen höher als von Studenten. Dies bestätigt sich auch bei der Betrachtung der Studierenden nach einzelnen Fächergruppen: Der Anteil der Frauen mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten fällt in jeder Fächergruppe höher aus als der entsprechende Anteil der Männer. Auszunehmen ist hier nur die Fächergruppe Medizin, in der erstmals im Jahr 2000 ein geringfügig höherer Anteil der Männer mit Auslandserfahrungen festzustellen ist.

Wird allein auf das zeitweilige *Studium* im Ausland Bezug genommen, liegt der Anteil der Studenten der Fächergruppe Medizin mit einem Auslandsstudium im Jahr 2000 erstmals relativ deutlich höher als der Anteil der Studentinnen. In der Fächergruppe Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik liegt die Auslandsstudienquote der Studentinnen und Studenten im Jahr 2000 auf gleichem Niveau, während in den übrigen Fächergruppen mehr Frauen als Männer zeitweilig im Ausland studiert haben. Allerdings ist auch hier, wie bereits unter 6.4.2, darauf hinzuweisen, dass sich im Zeitraum 1994-2000 generell der Abstand der Auslandsquoten von Studentinnen und Studenten eher verringert.

6.4.5 Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts und sozialer Herkunftsgruppe (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern¹ 1994, 1997 und 2000

soziale Her- kunftsgruppe	Art des Auslandsaufenthalts				insgesamt ²	
	Studium	Praktikum	Sprachkurs	Sonstiges		
niedrig						
	1994	5	6	3	4	14
	1997	8	7	4	4	19
	2000	8	7	3	6	20
mittel						
	1994	7	7	4	5	18
	1997	9	9	5	5	23
	2000	9	11	4	5	23
gehoben						
	1994	9	9	5	6	22
	1997	11	11	7	6	26
	2000	13	14	6	5	30
hoch						
	1994	13	14	8	7	29
	1997	16	17	8	6	36
	2000	19	18	9	6	38

¹ deutsche Studierende in höheren Semestern, Universitäten: ab dem achten Hochschulsemester, Fachhochschulen: ab dem sechsten Hochschulsemester

² Anteil der Studierenden mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt. I.d.R. geringer als die Addition aus den Einzelanteilen, da mehrere Aufenthalte genannt werden konnten.

Quelle: DSW/HIS

6.4.5 Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts und sozialer Herkunftsgruppe - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000

Die soziale Herkunft der Studierenden hat einen erheblichen Einfluss auf die *Auslandsmobilität*. Je höher die soziale Herkunft, umso größer wird der Anteil der Studierenden, die sich studienbezogen im Ausland aufgehalten haben. Für 2000 steigt der Anteil kontinuierlich von 20% in der Gruppe mit niedriger sozialer Herkunft auf nahezu den doppelten Anteilswert (38%) in der hohen Herkunftsgruppe.

Ähnliche Relationen sind auch für das *Auslandsstudium* zu beobachten. Während von den Studierenden der unteren Herkunftsgruppe im Jahr 2000 lediglich 8% zeitweilig im Ausland studiert haben, fällt der entsprechende Anteil in der oberen Herkunftsgruppe mit 19% mehr als doppelt so hoch aus. Die Entwicklung von 1994 bis 2000 ist zwar dadurch gekennzeichnet, dass der Anteil der Studierenden, die zeitweilig im Ausland studierten, in allen Herkunftsgruppen deutlich gestiegen ist, wobei aber die herkunftsspezifischen „Abstände“ erhalten blieben.

Der Einfluss des materiellen Hintergrunds der Studierenden auf die Auslandsmobilität wird auch durch folgendes Ergebnis der 16. Sozialerhebung bestätigt: Die Studierenden selbst sehen sich am häufigsten durch die finanzielle Mehrbelastung an der Durchführung eines Auslandsaufenthalts gehindert (vgl. Bild 6.4.6). In Abhängigkeit von der sozialen Herkunft steigt der Anteil derer, die sich entsprechend geäußert haben, von 48% der Studierenden der oberen Herkunftsgruppe bis auf 71% der Studierenden der unteren Herkunftsgruppe.

Die Feststellung, dass die Auslandsmobilität der Studentinnen höher ist als die der Studenten (vgl. Bild 6.4.2 und 6.4.4), gilt bezogen auf das Auslandsstudium nicht für die beiden unteren sozialen Herkunftsgruppen. Der Anteil der Studentinnen und Studenten dieser beiden Herkunftsgruppen, die zeitweilig im Ausland studierten, liegt auf gleichem Niveau. Studentinnen der beiden oberen Herkunftsgruppen hingegen, haben dagegen deutlich häufiger zeitweilig im Ausland studiert als die Studenten dieser Herkunftsgruppen (Herkunftsgruppe „gehoben“: 16% vs. 11%, „hoch“: 21% vs 17%).

6.4.6 **Hindernisse für studienbezogene Auslandsaufenthalte nach ausgewählten Fächergruppen (in %)¹ - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 2000²**

Hinderungsgrund	Fächergruppe							
	Ingenieurwissenschaften	Sprach- und Kulturwiss.	Mathematik, Naturwiss.	Medizin	Rechts- und Wirtschaftswiss.	Sozialwiss./Psychologie/ Pädagogik	Insgesamt	Stud. mit Auslandserfahrung
Schwierigkeiten Informationen zu bekommen	18	15	17	16	16	20	17	19
Wohnprobleme im Gastland	13	12	11	12	13	13	12	12
Trennung von Partner(in), Kind, Freunden	41	38	44	34	40	49	41	23
Wegfall von Leistungen bzw. Verdienstmöglichkeiten	40	43	33	30	36	50	39	23
finanzielle Mehrbelastung	58	58	56	51	57	62	58	44
meine Trägheit	29	20	32	21	22	29	26	10
Zeitverluste im Studium	36	30	39	30	39	31	35	22
geringer Nutzen für mein Studium in Deutschland	21	23	26	13	21	24	22	13
Probleme mit der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen	18	22	23	26	21	19	21	23
Zugangsbeschränkungen des bevorzugten Ziellandes	9	10	9	23	11	9	11	11

¹ Anteil Studierender, die sich stark gehindert fühlen (Skalenwerte 1+2 auf einer Skala von 1 = sehr stark bis 5 = gar nicht in %)

² deutsche Studierende in höheren Semestern, Universitäten: ab dem achten Hochschulsesemester, Fachhochschulen: ab dem sechsten Hochschulsesemester

Quelle: DSW/HIS

6.4.6 Hindernisse für studienbezogene Auslandsaufenthalte nach Fächergruppen - Studierende 2000 im Erststudium in höheren Semestern

Die Tabelle gibt wieder, durch welche Gegebenheiten Studierende sich an der Durchführung eines Auslandsaufenthalts gehindert sahen (Mehrfachnennung). Ausgewiesen ist der Anteil der Studierenden je Fächergruppe und insgesamt, die sich durch den jeweiligen Grund stark gehindert sehen. Die dargestellten Ergebnisse spiegeln die subjektive Sicht der Studierenden im Sommer 2000.

Mit Abstand am häufigsten wurde die *finanzielle Mehrbelastung* als Hinderungsgrund genannt (58%). Unterschieden nach Fächergruppen weichen lediglich die Studierenden der Fächergruppe „Medizin“ mit 51% und der Fächergruppe „Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik“ mit 62% deutlich vom durchschnittlichen Anteil der Studierenden ab, die sich durch die finanzielle Mehrbelastung gehindert sehen ins Ausland zu gehen. Immerhin 44% der Studierenden, die im Ausland waren, empfanden die finanzielle Mehrbelastung als behindernd.

Als zweithäufigster Hinderungsgrund wurde von 41% der Studierenden die *Trennung von Partner(in), Kind, Freunden* angeführt, dicht gefolgt vom Hinderungsgrund *Wegfall von Leistungen bzw. Verdienstmöglichkeiten* den 39% der Studierenden geltend machten. Auch knapp ein Viertel der Studierenden mit Auslandserfahrungen (23%) nannte diesen Grund.

Immerhin 22% der Studierenden erwarten von einem Auslandsaufenthalt nur einen *geringen Nutzen für das Studium in Deutschland*. Von 13% der Studierenden, die im Ausland waren, wird dies quasi bestätigt.

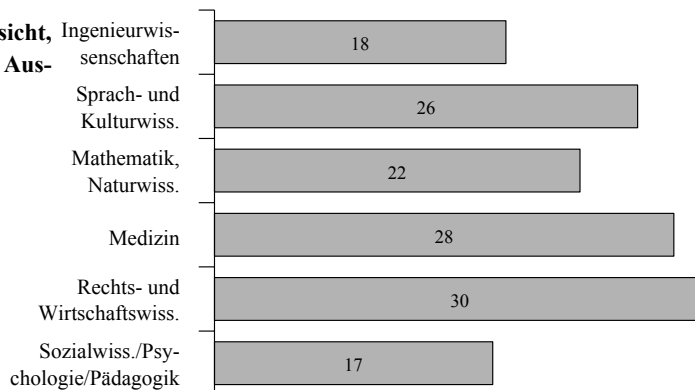
21% der Studierenden nennen als starken Hinderungsgrund *Probleme mit der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen*. Das solche Probleme nicht von der Hand zu weisen sind bestätigen 23% der Studierenden, die im Ausland waren.

Während im Durchschnitt 11% der Studierenden sich durch *Zulassungsbeschränkungen* des bevorzugten Zielandes an der Durchführung eines Auslandsaufenthalts gehindert sahen, fällt dieser Anteil bei Studierenden der Fächergruppe „Medizin“ mit 23% mehr als doppelt so hoch aus.

6.4.7 Absichten, nach Studienabschluss im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln, nach bisherigen studienbezogenen Auslandsaufenthalten und nach ausgewählten Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1997 und 2000¹

Absicht, ins Ausland zu gehen	2000			1997		
	insgesamt	mit studienbezog. Auslandsaufenthalt	ohne Auslandsaufenthalt	insgesamt	mit studienbezog. Auslandsaufenthalt	ohne Auslandsaufenthalt
- nein, kein Interesse	13	4	17	14	5	17
- nein, sehe keine Realisierungschance	9	5	11			
- weiß nicht	13	7	16	23	13	27
- ja, eventuell	41	44	40	44	47	43
- ja, ganz bestimmt	20	33	14	16	29	12
- ja, ich habe schon konkrete Vorbereitungen getroffen	4	7	2	3	6	2
insgesamt	100	100	100	100	100	100

Anteil der Studierenden 2000 mit fester Absicht, nach Studienabschluss Berufserfahrungen im Ausland zu sammeln nach Fächergruppen (in %)



¹ deutsche Studierende in höheren Semestern, Universitäten: ab dem achten Hochschulsemester, Fachhochschulen: ab dem sechsten Hochschulsemester

Quelle: DSW/HIS

6.4.7 Absichten, nach Studienabschluss im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1997 und 2000

Der Anteil der Studierenden in höheren Semestern, die die feste Absicht haben, nach dem Studium im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln, beläuft sich im Jahr 2000 auf knapp ein Viertel (24%) und fällt damit deutlich höher aus als im Jahre 1997 mit 19%. Unter den Studierenden *mit* studienbezogenen Auslandserfahrungen ist das Potential derer, die bereit sind nach dem Studium beruflich ins Ausland zu gehen, mit 40% erheblich höher als unter den Studierenden ohne Auslandserfahrungen (16%). Die Erfahrung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts trägt also stark dazu bei, die Auslandsmobilität zu erhöhen.

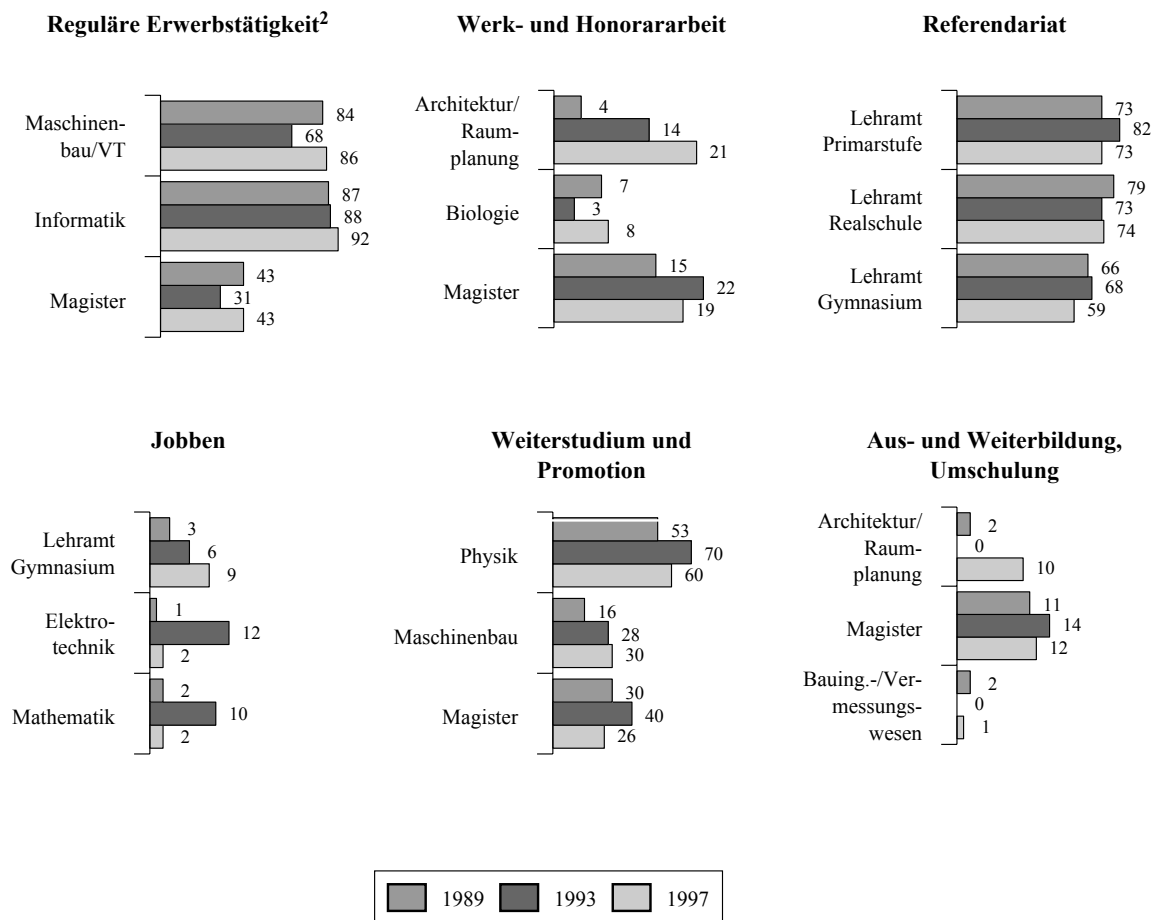
Im Vergleich zu den anderen Fächergruppen beabsichtigen die Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit 30% am häufigsten, nach dem Studium im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln. Bemerkenswert ist dabei, dass mit 34% dieser Anteil bei Studierenden der Rechtswissenschaft größer ist als bei denen der Wirtschaftswissenschaften (28%). Studierende der Fächergruppe Medizin beabsichtigen zu 28% im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln, gefolgt von 26% der Studierenden der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften.

Bei den Studierenden der übrigen Fächergruppen ist die feste Absicht, ins Ausland zu gehen, nur unterdurchschnittlich groß. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede innerhalb dieser Fächergruppen. So sind es in der Gruppe der Naturwissenschaften besonders Mathematiker und Informatiker, die mit 17% viel seltener die Absicht äußern, ins Ausland zu gehen als die Studierenden der Biologie/Chemie (26%) und der Geowissenschaften/Physik (28%). In der Gruppe der Ingenieurwissenschaften sind insbesondere die Elektrotechniker „auslandsresistent“; von diesen Studierenden beabsichtigen gerade 14%, im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln.

7 Übergang in das Beschäftigungssystem

7.1 Berufseinstieg von Hochschulabsolventen: Tätigkeiten und Erwerbstätigkeit

7.1.1. Tätigkeiten von Universitätsabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen (in %)¹ - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997



¹ Mehrfachnennung möglich

² Unter „reguläre Erwerbstätigkeit“ sind alle unselbständigen und selbständigen Tätigkeiten erfasst, außer (i.d.R. kurzfristige) Werk- und Honorartätigkeiten, Übergangsjobs und weitere Ausbildungsphasen, wie z. B. AiP, Referendariat, Volontariat etc.

Quelle: HIS (3)

7.1.1 Tätigkeiten von Universitätsabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997

Fokussiert auf die Situation, die sich ein Jahr nach dem Examen ergibt, sind in der grafischen Darstellung für ausgewählte Fachrichtungen typische Übergangsverläufe aus dem Studium abgebildet. Die Einmündung in *reguläre Erwerbstätigkeit* zeigt im Jahrgangvergleich deutlich die Effekte unterschiedlicher Arbeitsmarktlagen zu den jeweiligen Zeitpunkten. Absolventen des Maschinenbaus, deren Übergänge denen der (hier nicht abgebildeten) Elektroingenieure und der Mathematiker ähneln, repräsentieren den Einbruch der Beschäftigungschancen in der ersten Hälfte der 90er Jahre, die - auf niedrigerer Erwerbsstufe - auch die Magisterabsolventen trafen.

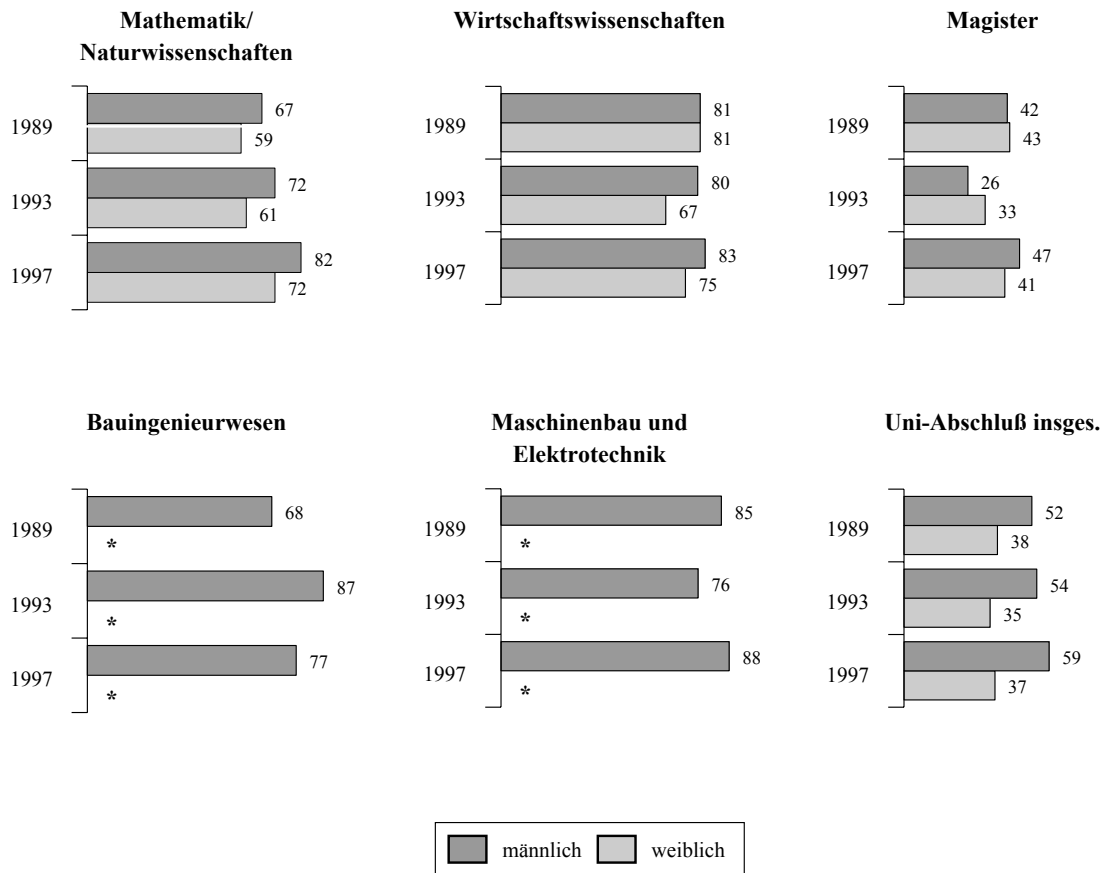
Für Magisterabsolventen ist die berufliche Integration traditionell vergleichsweise häufig durch *Werk- und Honorartätigkeiten* bestimmt, die in der schwierigen Lage der ersten Hälfte der 90er Jahre vermehrt ausgeübt wurden. Für Architekten scheint sich diese Beschäftigungsform unter dem Eindruck der lang anhaltenden Krise der Bauwirtschaft von einer (kurzen) Übergangstätigkeit zu einer typischen Beschäftigungsform herauszubilden.

Der mittlerweile offenbar gewordene Lehrermangel hat bis zum Ende der 90er Jahre nicht zu einer erhöhten Übernahme ins *Referendariat* geführt. Bei Absolventen des Lehramtsstudiums für Gymnasien ist für den Prüfungsjahrgang '97 sogar ein Rückgang der Aufnahme des Referendariats zu verzeichnen.

Die Beschäftigungskrise in der ersten Hälfte der 90er Jahre zwang Ingenieure, Mathematiker, Natur- und Geisteswissenschaftler außergewöhnlich häufig, für eine längere Übergangsperiode mit meist unterqualifizierten *Jobs* vorlieb zu nehmen.

Weitere *akademische Qualifizierungen*, vor allem Promotionen, wurden unter Bedingungen der Stellenknappheit in der privaten Wirtschaft für Absolventinnen und Absolventen des Jahrgangs '93 zu einer häufiger genutzten Möglichkeit, Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Auch Maschinenbauingenieure griffen hierauf verstärkt zurück. Anders aber als bei den Magisterabsolventen und den Physikern bleibt ihre „Promotionsquote“ aber trotz stark rückläufiger Absolventenzahlen nach der Beschäftigungskrise auf dem Niveau des Jahrgangs '93.

7.1.2 Reguläre Erwerbstätigkeit¹ von Universitätsabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997



¹ Unter „reguläre Erwerbstätigkeit“ sind alle unselbständigen und selbständigen Tätigkeiten erfaßt, außer (i.d.R. kurzfristige) Werk- und Honorartätigkeiten, Übergangsjobs und weitere Ausbildungsphasen, wie z. B. AiP, Referendariat, Volontariat etc.

* Fallzahl zu gering

Quelle: HIS (3)

7.1.2 Reguläre Erwerbstätigkeit von Universitätsabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997

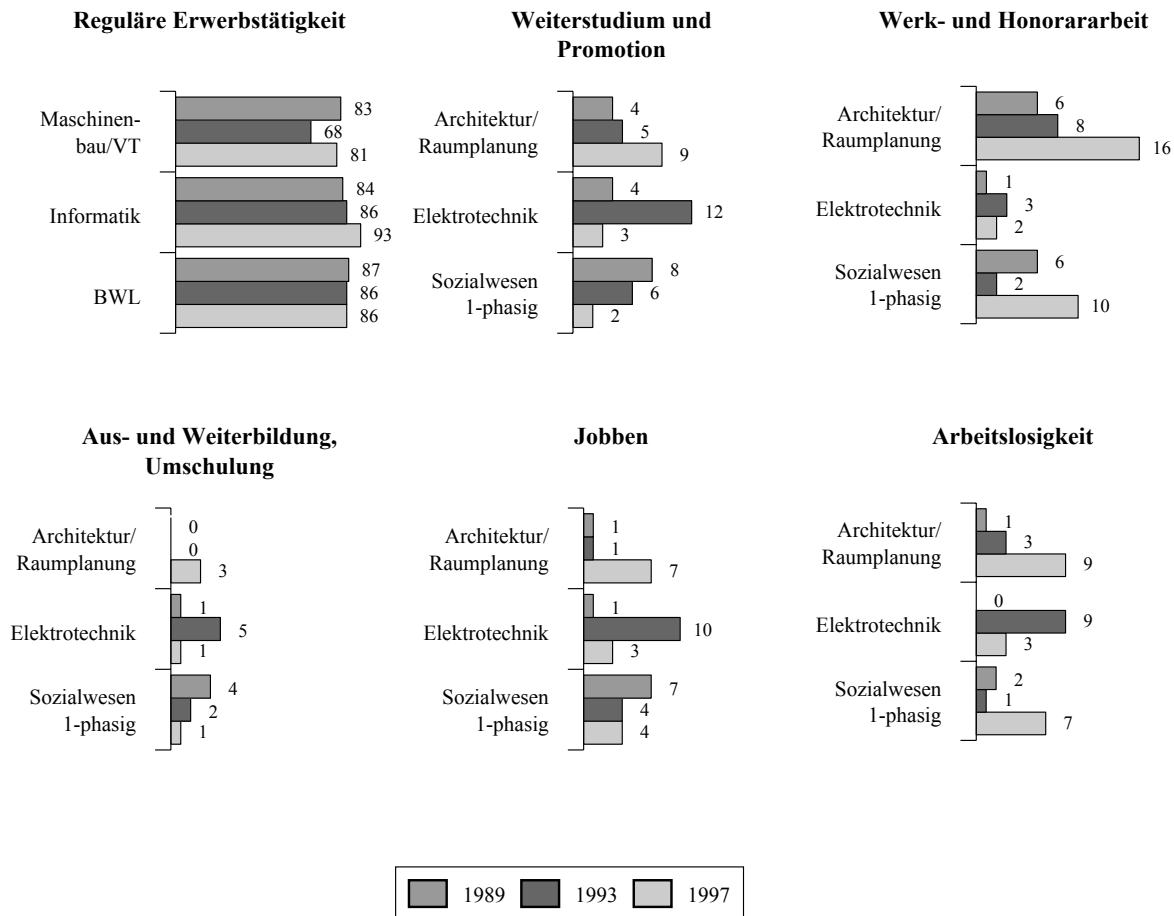
Reguläre Erwerbstätigkeit von Universitätsabsolventinnen liegt für alle drei Vergleichsjahrgänge mit jeweils ähnlich deutlichem Abstand unterhalb des Anteils bei männlichen Universitätsabsolventen. Ein Teil dieser Differenzen geht auf geschlechtsspezifische Fächerwahlen zurück: Frauen haben überproportional Studiengänge abgeschlossen, die im ersten Jahr nach dem Examen allgemein relativ selten in reguläre Erwerbsarbeit münden (insbesondere pädagogische und geisteswissenschaftliche Studiengänge). Jedoch auch innerhalb einzelner Fachrichtungen weichen die Übergänge von Frauen in reguläre Erwerbstätigkeit mehr oder weniger deutlich vom Durchschnitt nach „unten“ ab.

Neben der geschlechtsspezifischen Fachrichtungswahl kann die geringere „reguläre“ Erwerbsquote von Frauen ein Jahr nach dem Examen nur durch ein Bündel von Ursachen erklärt werden: Neben Ressentiments von Beschäftigten kommen Nachteile im Falle von Kindern, zum Teil geringere Mobilität und teilweise auch weniger gut verwertbare Fachschwerpunkte innerhalb gleicher Fachrichtungen zum Tragen.

Bei Erweiterung der Beobachtung der Erwerbsverläufe von Frauen auf fünf Jahre nach dem Examen (Jahrgang 1993) wird deutlich, dass Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen, aber auch Wirtschafts- und Rechtswissenschaftlerinnen, höhere Erwerbsquoten als Hochschulabsolventinnen im Durchschnitt erreichen (Minks 2001). Frauen einiger Fachrichtungen, z. B. Ingenieurinnen, Natur- und Wirtschaftswissenschaftlerinnen erreichen bis zu diesem Zeitpunkt sogar die gleiche Quote regulärer Erwerbstätigkeit wie Männer - sofern kein Kind vorhanden ist. Insgesamt bleiben Frauen jedoch im Durchschnitt auch unter dieser Bedingung etwas unterhalb der Erwerbsquote von Männern.

7.1.3

Tätigkeiten von Fachhochschulabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen (in %)¹ - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997



¹ Mehrfachnennung möglich

² Unter „reguläre Erwerbstätigkeit“ sind alle unselbständigen und selbständigen Tätigkeiten erfasst, außer (i.d.R. kurzfristige) Werk- und Honorartätigkeiten, Übergangsjobs und weitere Ausbildungsphasen, wie z. B. AiP, Referendariat, Volontariat etc.

Quelle: HIS (3)

7.1.3 **Tätigkeiten von Fachhochschulabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997**

Die Einmündungen von Fachhochschulabsolventen in *reguläre Erwerbstätigkeit* zeigen im Jahrgangsvergleich ähnliche Veränderungen wie bei entsprechenden universitären Abschlüssen: Die zyklischen Schwankungen der Beschäftigung von Ingenieuren sind hier ebenso festzustellen wie bei universitären Abschlüssen. Informatiker und Wirtschaftswissenschaftler berührte die Krise in der ersten Hälfte der 90er Jahre dagegen auf der Ebene des prinzipiellen Gelingens der beruflichen Einmündung ebensowenig wie ihre Fachkollegen mit Uni-Diplom.

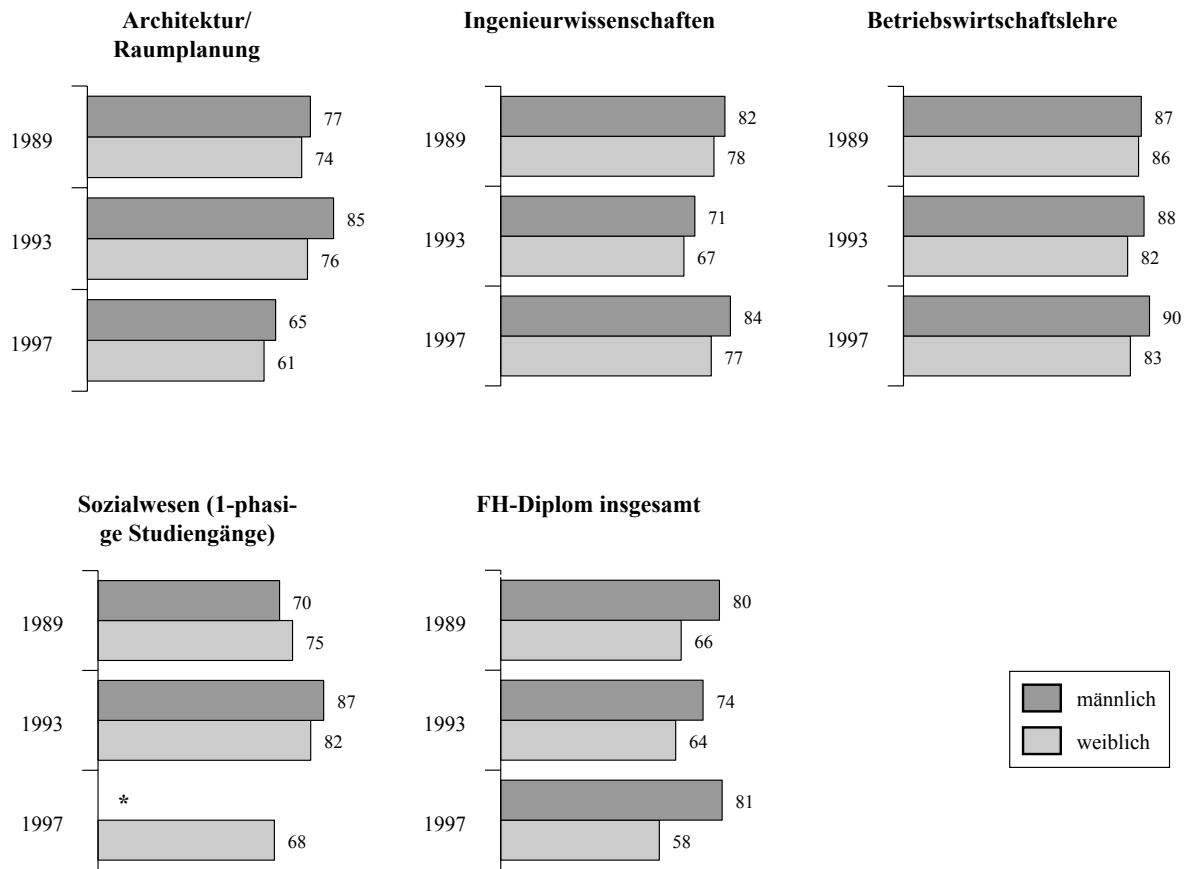
Werk- und Honorartätigkeiten spielen ein Jahr nach dem Examen nur bei Absolventen der Architektur und der sozialpflegerischen Studiengänge eine nennenswerte Rolle, bei beiden im Jahrgangsvergleich eindeutig eine Folge der verschlechterten Auftragslage bzw. der nachgelassenen Nachfrage.

Ingenieure des Maschinenbaus und der Elektrotechnik und auch Architekten strebten *weitere akademische Qualifizierungen* - i.d.R. Aufbaustudien - nicht allein unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Feinabstimmung, sondern in hohem Maße auch wegen mangelnder Beschäftigungsalternativen in der Wirtschaft an. Für Absolventinnen und Absolventen der einphasigen Studiengänge des Sozialwesens standen die im Jahrgangsvergleich sinkenden Anteile an akademischen Zusatzqualifizierungen in keinem direkten Zusammenhang zur Beschäftigungslage.

Jobben stand vor allem in den jeweiligen Krisenphasen als Ausweg aus der Arbeitslosigkeit für Ingenieure der Elektrotechnik und des Maschinenbaus (Jahrgang '93) sowie für Architekten (Jahrgang '97) relativ hoch im Kurs. Dies verhinderte jedoch nicht, dass *Sucharbeitslosigkeit* in diesen Phasen über einen relativ langen Zeitraum auf hohem Niveau verharrte. Letzteres ist auch für den Jahrgang '97 der sozialpflegerischen Studiengänge zu konstatieren.

Insgesamt zeigen die Verläufe des Übergangs aus dem Studium, dass sich zwischen regulärer Erwerbstätigkeit auf der einen und Arbeitslosigkeit auf der anderen Seite ein breites Spektrum an Alternativen und Ausweichmöglichkeiten anbietet.

7.1.4. Reguläre Erwerbstätigkeit¹ von Fachhochschulabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit (in%) - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997



¹ Unter „reguläre Erwerbstätigkeit“ sind alle unselbständigen und selbständigen Tätigkeiten erfaßt, außer (i.d.R. kurzfristige) Werk- und Honorartätigkeiten, Übergangsjobs und weitere Ausbildungsphasen, wie z. B. AiP, Referendariat, Volontariat etc.

* Fallzahl zu gering

Quelle: HIS (3)

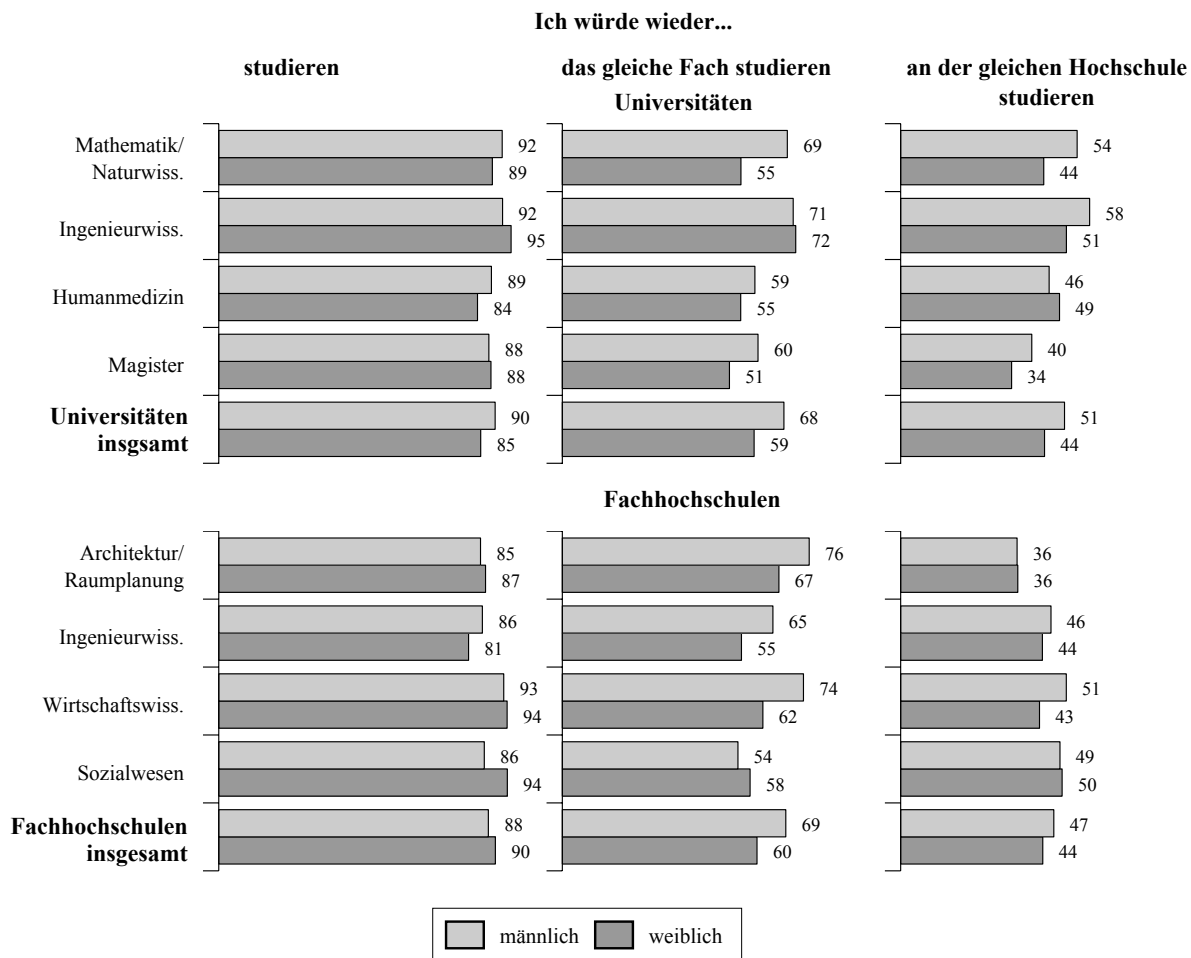
7.1.4 Reguläre Erwerbstätigkeit von Fachhochschulabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997

Ähnlich wie bei den Absolventinnen und Absolventen der Universitätsstudiengänge liegt der Anteil regulärer Erwerbstätigkeit unter den Fachhochschulabsolventinnen ein Jahr nach dem Examen weit unter dem der männlichen Absolventen. Ein wesentlicher Grund dafür liegt in dem geschlechtsspezifisch jeweils relativ einseitigen Fächerspektrum der Fachhochschulen. Auch hier sind die Chancen der Ausübung einer regulären Erwerbstätigkeit in den männerdominierten Studiengängen (Ingenieurwissenschaften) in der Regel günstiger, als in den vornehmlich von Frauen präferierten Studiengängen. Ein erheblicher Teil der Fachhochschulabsolventinnen, überwiegend Sozialpädagoginnen/-arbeiterinnen des zweiphasigen Studienganges, befindet sich ein Jahr nach dem Studienabschluss noch im für die staatliche Anerkennung erforderlichen Berufspraktikum oder in anderen zweiten Ausbildungsphasen (Inspektorenanwartschaft). Das sind beim Jahrgang '97 immerhin gut 20 Prozent aller Fachhochschulabsolventinnen, aber nur vier Prozent ihrer ehemaligen männlichen Kommilitonen. *Innerhalb* der Studiengänge fallen die Unterschiede in der regulären Erwerbsbeteiligung zwischen Frauen und Männern deutlich geringer aus als in ihrer Summe.

Die Entwicklung regulärer Erwerbstätigkeit zwischen den Jahrgängen 1989, 1993 und 1997 folgt bei männlichen Fachhochschulabsolventen insgesamt weitgehend den konjunkturellen Wellen, was im Wesentlichen auf die bekannten Veränderungen in der Beschäftigungslage von Absolventen der (männerdominierten) Ingenieurwissenschaften zurückzuführen ist. Für die sozialpflegerischen Studiengänge hat sich nach einer günstigen Beschäftigungslage für den Jahrgang 1993 vier Jahre später eine deutliche Verschlechterung ergeben, die die Gesamtentwicklung regulärer Erwerbsarbeit insbesondere bei Fachhochschulabsolventinnen negativ beeinflusst und nebenbei eine Erhöhung von Werk- und Honorararbeit mit sich gebracht hat.

7.1.5

Ausbildungsentscheidungen von Hochschulabsolventen in der rückschauenden Bewertung nach Hochschulart, ausgewählten Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit (in %)¹ - Prüfungsjahr 1997



¹ Anteile derjenigen, die die gleiche Entscheidung noch einmal treffen würden (Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1="auf jeden Fall bis 5="auf keinen Fall")

Quelle: HIS (3)

7.1.5 Ausbildungsentscheidungen von Hochschulabsolventen in der rückschauenden Bewertung nach Hochschulart, ausgewählten Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit - Prüfungsjahr 1997

Die ganz überwiegende Mehrheit der Absolventinnen und -absolventen steht rückblickend weitgehend uneingeschränkt zu ihrer grundsätzlichen *Entscheidung für ein Hochschulstudium*. Bei den universitären Studiengängen sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern signifikant, wenn auch nicht bedeutend. Auch *innerhalb* der Fachrichtungen sind keine nennenswerten geschlechtsspezifischen Unterschiede zu beobachten.

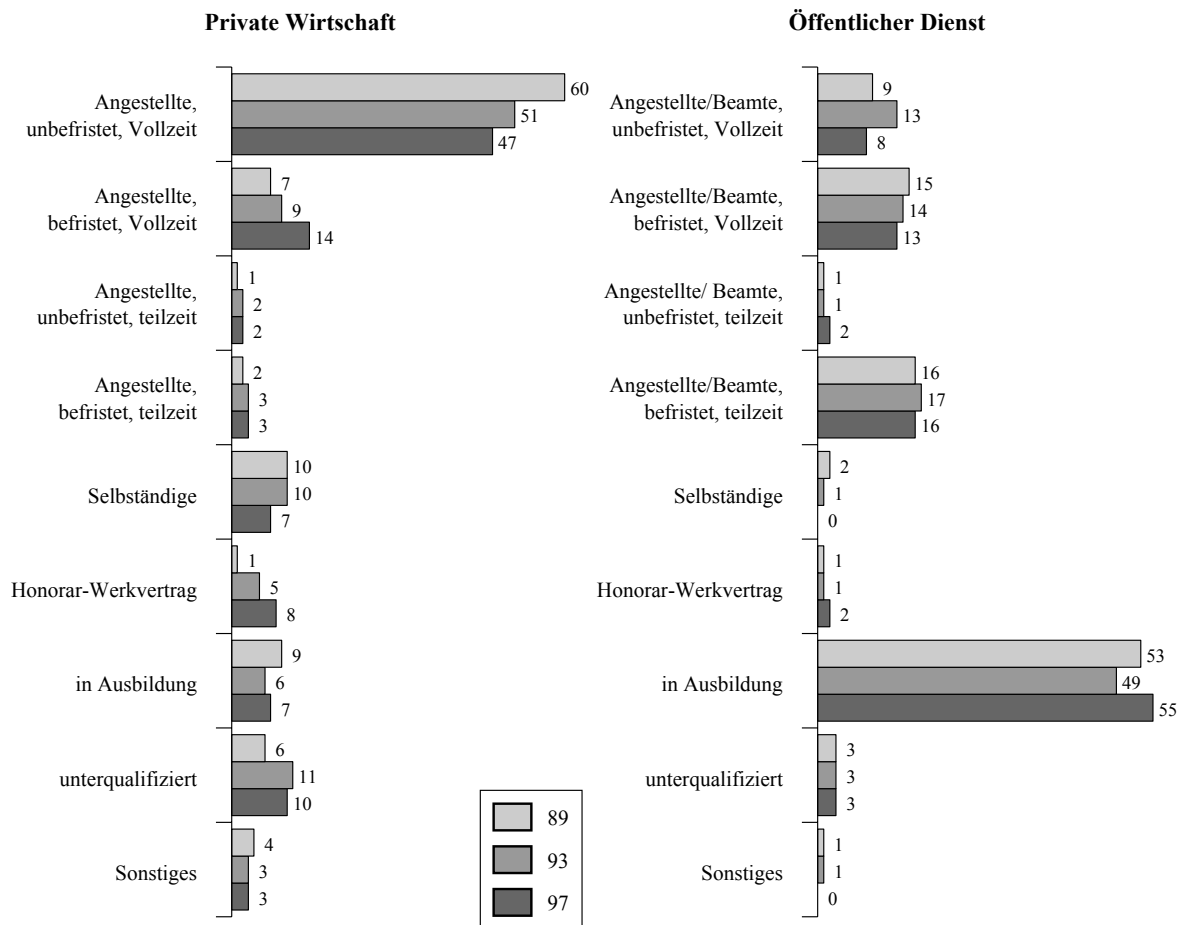
Dagegen herrscht mit der getroffenen *Studienfachwahl* in der Retrospektive deutlich geringere Verbundenheit. Nur etwa zwei Drittel der Männer und 59% der Absolventinnen stimmen rückblickend zumindest weitgehend mit der früheren Studienfachwahl überein. Besonders klein sind die Anteile derjenigen, die das gleiche Studienfach nochmals wählen würden, unter den männlichen Absolventen der Humanmedizin und der sozialpflegerischen Fachhochschul-Studiengänge. Bei den Frauen trifft dies vor allem auf die ingenieurwissenschaftlichen FH-Studiengänge zu. Die Magisterstudiengänge würden beide Geschlechter nur in deutlich unterdurchschnittlichem Umfang wieder wählen. Für die geringe Identifikation mit dem gewählten Fach bzw. die geringe fachliche Wiederwahlquote dürften hauptsächlich drei Ursachen verantwortlich sein: Aufnahme eines Studienfaches zweiter Wahl aufgrund von Zulassungsbeschränkungen oder anderer restriktiver Einflüsse in der Studienwahlsituation, Enttäuschungen über das Studium und enttäuschte Erwartungen hinsichtlich der beruflichen Verwertbarkeit bzw. der Tätigkeitsinhalte.

Noch einmal deutlich geringer ist die Verbundenheit mit der *Wahl der Hochschule*. Nur die Hälfte der Absolventen und sogar nur gut zwei Fünftel der Absolventinnen stehen uneingeschränkt zu dieser früheren Entscheidung. Besonders klein sind die Wiederwahlquoten (wiederum) bei den Magister-Absolventen der Universitäten und bei den FH-Absolventen der Fächergruppe Architektur/Raumplanung, jeweils beiderlei Geschlechts. Ein zentraler Grund liegt darin, dass die Wahl des Hochschulortes oft nicht von fachlichen Qualitätsaspekten, sondern von anderen, eher studienfernen Motiven dominiert wird. Ausschlaggebend sind bei der Studienortentscheidung häufig die Nähe zum Heimatort, zu Freunden oder nahen Angehörigen. *Nach* dem Studium stellt sich dann eine andere Wertigkeit ein: etwa Fragen der Qualität der Hochschulausbildung, der beruflichen Verwertbarkeit und Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt sind nun wichtig und lassen in unterschiedlichem Maße Zweifel an der Richtigkeit der früheren Wahl der Hochschule aufkommen. Ein Teil der geringen Verbundenheit mit der Hochschule muss aber auch den Zulassungsbeschränkungen zugerechnet werden.

7.2 Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen, Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen und Einkommen

7.2.1

Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen bis ca. ein Jahr nach dem Examen nach Wirtschaftssektoren (in %) - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997



Quelle: HIS (3)

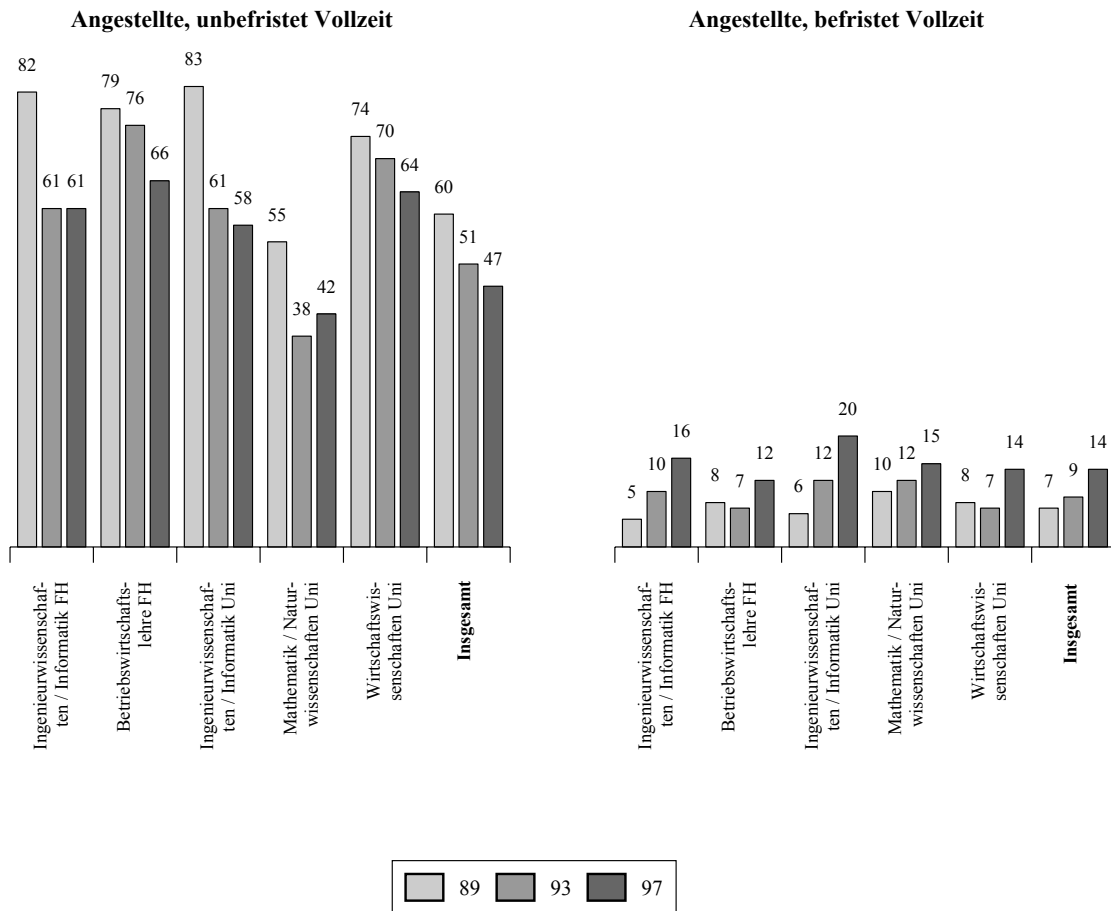
7.2.1 Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen bis ca. ein Jahr nach dem Examen nach Wirtschaftssektoren - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997

Die unbefristete vollzeitige abhängige Beschäftigung - in der Literatur häufig als „Normalarbeitsverhältnis“ bezeichnet - hat insofern Normcharakter als es nicht nur die übliche, sondern auch diejenige Form der Erwerbstätigkeit ist, auf der die Sozialsysteme fußen. Im vergangenen Jahrzehnt hat sich nicht nur in Deutschland eine allgemeine Tendenz zum Rückgang der Normalerwerbstätigkeit durchgesetzt. Wenngleich diese Erwerbsform in der Vergangenheit für Akademiker durchaus nicht die allein bestimmende war, zeigt sich in den 90er Jahren beim Übergang aus dem Studium in die Erwerbsarbeit ein deutliches Absinken von unbefristeten abhängigen Vollzeittätigkeiten. Diese Entwicklung beschränkt sich im wesentlichen auf Beschäftigungsverhältnisse in der privaten Wirtschaft. Dort nehmen mit dem Absinken der Normalerwerbstätigkeit, vor allem befristete Vollzeitstellen und freie Werk- und Honorartätigkeiten an Gewicht zu. Ob dies primär eine Erscheinung sich wandelnder Berufsstartphasen von Akademikern ist, oder ob sich diese Tendenz in der privaten Wirtschaft auch über längere Erwerbszeiträume fortsetzt, lässt sich erst mit den folgenden Längsschnittuntersuchungen sicher nachzeichnen. Zumindest für den Prüfungsjahrgang 1993 steigen die Anteile unbefristet Vollzeiterwerbstätiger im Laufe der ersten fünf Jahre nach dem Examen in der privaten Wirtschaft von gut 51 auf 66 % an.

Für den öffentlichen Dienst spielen beim Berufsstart nach dem Examen weitere Ausbildungsphasen (Referendariat, AiP, Inspektorenanwartschaft und Berufspraktika) eine wesentliche Rolle. Alles in allem hat sich in diesem Sektor in den 90er Jahren keine wesentliche Veränderung der Erwerbsformen beim Berufseinstieg ergeben. Im Verlauf von fünf Jahren nach dem Examen nähern sich die Anteile Normalerwerbstätiger im öffentlichen Dienst bei Fachhochschulabsolventen an die der in der privaten Wirtschaft Tätigen an. Bei Universitätsabsolventen bleibt ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Sektoren erhalten, der auf weiterhin häufige Befristungen, Teilzeittätigkeiten und verspätete Aufnahme von Zweitausbildungen zurückzuführen ist. Insgesamt steigt für den Prüfungsjahrgang 1993 der Anteil der unbefristet Vollzeiterwerbstätigen im Laufe der ersten fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss von 13 auf 44 % an.

7.2.2

Vollzeiterwerbstätigkeit von Hochschulabsolventen ca. ein Jahr nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach ausgewählten Studienrichtungen (in %) - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997



Quelle: HIS (3)

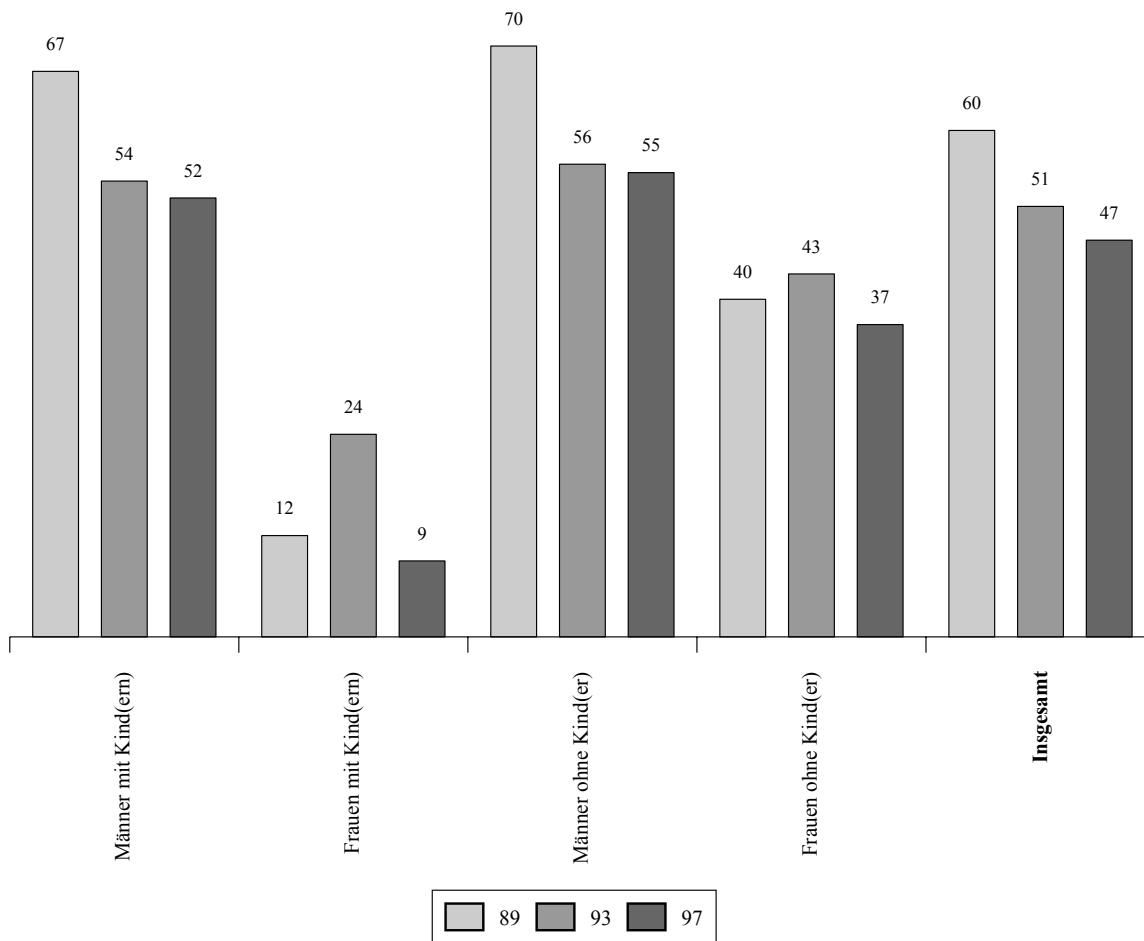
7.2.2 Vollzeiterwerbstätigkeit von Hochschulabsolventen ca. ein Jahr nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach ausgewählten Studienrichtungen - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997

Anhand der Auswahl einiger großer Studienrichtungen lässt sich zeigen, dass die Entwicklung des Rückgangs von sog. Normalerwerbstätigkeit (s. hierzu den Text zu Bild 7.2.1) fächerspezifisch unterschiedlich verlief. Der zentrale Ausgangspunkt hierfür liegt in der wirtschaftlichen Krisenphase in der ersten Hälfte der 90er Jahre; während dieser Zeit verringerte sich unbefristete Vollzeittätigkeit vor allem bei Absolventinnen und Absolventen der *Ingenieur- und Naturwissenschaften*, die besonders stark von der Beschäftigungskrise betroffen waren. Für *Wirtschaftswissenschaftler(innen)* zog sich der Rückgang schrittweise über die 90er Jahre hin. Während mit der wieder einsetzenden Konjunktur, der Rückgang bei Ingenieurinnen und Ingenieuren gestoppt und bei Naturwissenschaftlern sogar ein wenig kompensiert werden konnte, hatte der Aufschwung in der zweiten Hälfte der 90er Jahre hinsichtlich der Entwicklung von Normalerwerbstätigkeit bei Wirtschaftswissenschaftler(inne)n keine Umkehrwirkung.

Mit einer Verdreifachung befristeter Vollzeitstellen beim Berufseinstieg zwischen den Jahrgängen 1989 und 1997 zeigt sich die Tendenz zur Diversifizierung der Beschäftigungsformen besonders stark bei den Ingenieurberufen.

7.2.3

Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen¹ von Hochschulabsolventen in der ersten Beschäftigung nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach Geschlechtszugehörigkeit und Kindern (in %) - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997



¹ Normalarbeitsverhältnis = unbefristete, vollzeitige und abhängige Erwerbstätigkeit

Quelle: HIS (3)

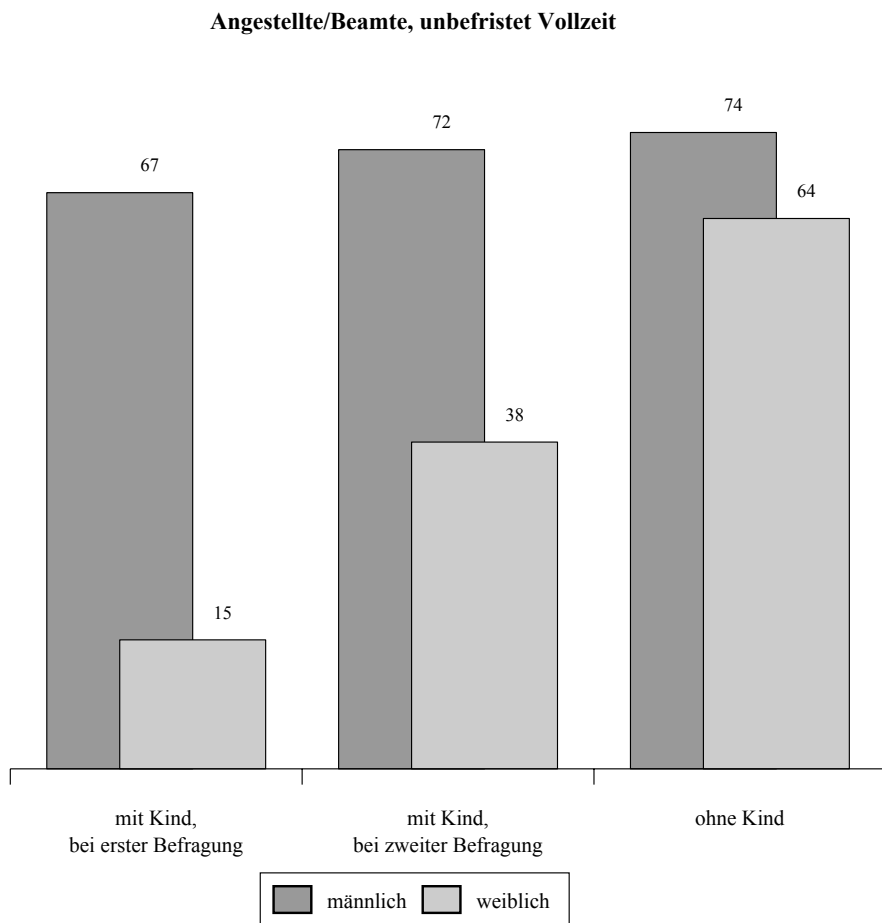
7.2.3 Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen von Hochschulabsolventen in der ersten Beschäftigung nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach Geschlechtszugehörigkeit und Kindern - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997

Der größte Teil des Abbaus von Normalarbeitsverhältnissen in den 90er Jahren (s. hierzu auch Bild 7.2.1) ist - weitgehend unabhängig von der Existenz von Kindern - konzentriert auf männliche Berufsanfänger in der privaten Wirtschaft. Der Anteil von Normalarbeitsverhältnissen liegt bei Frauen - ohne eine eindeutige Entwicklung in den 90er Jahren - erheblich niedriger als bei Männern. In der privaten Wirtschaft konnten Frauen des Prüfungsjahrgangs 1993 etwas häufiger als zuvor und danach unbefristete Vollzeitstellen einnehmen; der wesentliche Grund für diesen Anstieg liegt in einer jahrgangsspezifisch unterschiedlichen Fächerzusammensetzung der in der privaten Wirtschaft beschäftigten Frauen. In den von Frauen selten gewählten Ingenieurwissenschaften, aber auch in den Wirtschaftswissenschaften bilden sich Normalarbeitsverhältnisse bei Frauen ähnlich wie bei Männern zurück.

Ein Anstieg von befristeten Stellen ist außer bei Müttern in allen Gruppen der in der privaten Wirtschaft Tätigen festzustellen. Mütter werden hingegen immer seltener in befristeten Vollzeit- und Teilzeitstellen beschäftigt, zunehmend dafür in Werk- und Honorartätigkeiten oder in unterqualifizierter Beschäftigung. Sie sind insofern die Verlierer der verschiedenen Krisen in den einzelnen Branchen der privaten Wirtschaft.

7.2.4

Normalarbeitsverhältnisse¹ bis fünf Jahre nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach Geschlechtszugehörigkeit und Zeitpunkt der Realisierung des Kinderwunsches (in %) - Prüfungsjahrgang 1993



¹ Normalarbeitsverhältnis = unbefristete, vollzeitige und abhängige Erwerbstätigkeit

Quelle: HIS (3)

7.2.4 Normalarbeitsverhältnisse bis fünf Jahre nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach Geschlechtszugehörigkeit und Zeitpunkt der Realisierung des Kinderwunsches - Prüfungsjahrgang 1993

Um die Auswirkungen von Elternschaft auf die Berufsstartphase und die weitere Entwicklung genauer analysieren zu können, werden in Bezug auf Kinder drei Gruppen unterschieden: Absolventinnen und Absolventen ohne Kind, mit Kind schon zum Zeitpunkt der ersten Befragung ca. ein Jahr nach dem Examen und mit Kind erst nach der ersten Befragung bis fünf Jahre nach dem Examen. Diese Unterscheidung geschieht, weil anzunehmen war, dass Absolventinnen mittelfristig bessere Chancen auf eine angemessene berufliche Integration haben, wenn sie kein Kind haben bzw. wenn sie zunächst die Phase der beruflichen Erstintegration durchlaufen, bevor ein Kinderwunsch realisiert wird.

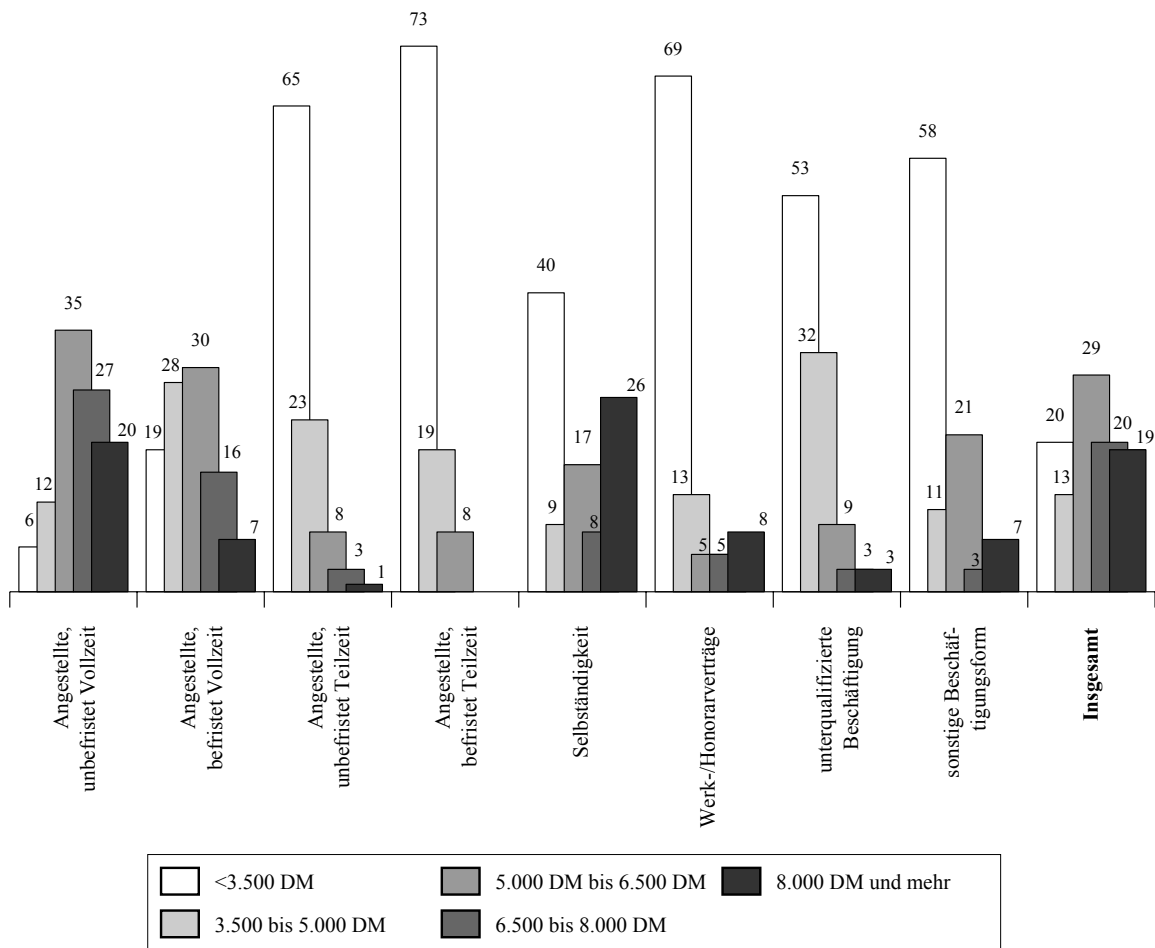
Zunächst wird deutlich, dass weder der Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes noch die Vaterschaft überhaupt für die Entwicklung der Beschäftigungsformen von *Männern* eine wesentliche Rolle spielt.

Von den *Absolventinnen* ohne Kind sind bis fünf Jahre nach dem Examen immerhin knapp zwei Drittel in Normalerwerbstätigkeiten eingemündet. Von den Müttern, die schon kurz nach dem Examen das erste Kind hatten, gelangten nur 15% in unbefristete Vollzeitstellen gegenüber knapp zwei Fünfteln der Frauen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt Mütter wurden. Unabhängig vom Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes sind 20 Prozent der Mütter in unbefristeten Teilzeitjobs beschäftigt. Wie zu erwarten, ist die Chance auf berufliche Etablierung für Hochschulabsolventinnen mit Kinderwunsch unter den gegebenen Bedingungen günstiger, wenn sie zunächst erste Schritte der beruflichen Integration machen, ehe dieser realisiert wird.

Von entscheidender Bedeutung für die Weiterentwicklung der Gleichstellung der Geschlechter in Beruf und Familie ist die Tatsache, dass fast alle Mütter eine *angemessene* berufliche Karriere fortführen wollen.

7.2.5

Durchschnittliches Brutto-Monatseinkommen (in DM, gruppiert) von Hochschulabsolventen in der privaten Wirtschaft bis fünf Jahre nach dem Examen nach Beschäftigungsform (in %) - Prüfungsjahrgang 1993



Quelle: HIS (3)

7.2.5 Durchschnittliches Brutto-Monatseinkommen von Hochschulabsolventen in der privaten Wirtschaft bis fünf Jahre nach dem Examen nach Beschäftigungsform - Prüfungsjahrgang 1993

In der privaten Wirtschaft ist zwischen befristeten und unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen eine deutliche Einkommensdifferenz zugunsten der unbefristet Beschäftigten gegeben. Bei Vollzeittätigkeit liegen die monatlichen Brutto-Einkommen (inklusive Zulagen) der unbefristet Angestellten im Durchschnitt um etwa 1.800 DM über denen der im Zeitvertrag Beschäftigten. Im Dienstleistungssektor ist die Kluft mit etwa 2.100 DM Differenz nahezu doppelt so groß wie im produzierenden Gewerbe. Die kritische Einkommensgrenze bei Vollzeittätigen, bei der die Anteile der Unbefristeten die der Befristeten übersteigen, liegt um 5.000 DM. Weniger als 5.000 DM beziehen 47 Prozent der befristet Vollzeitbeschäftigten aber nur 18 Prozent derjenigen, die in Normalarbeitsverhältnissen (s. hierzu auch den Text zu Bild 7.2.1) beschäftigt sind. Bei Teilzeitbeschäftigten erscheinen die Differenzen unbedeutend; sie liegen dort für unbefristet Beschäftigte im Durchschnitt nur um knapp 300 DM über den Brutto-Gehältern der befristeten Teilzeitkräfte. *Ein* Grund könnte darin liegen, dass befristete zeitreduzierte Jobs möglicherweise im Durchschnitt geringeren Zeitumfangs sind als unbefristete Teilzeitbeschäftigung.

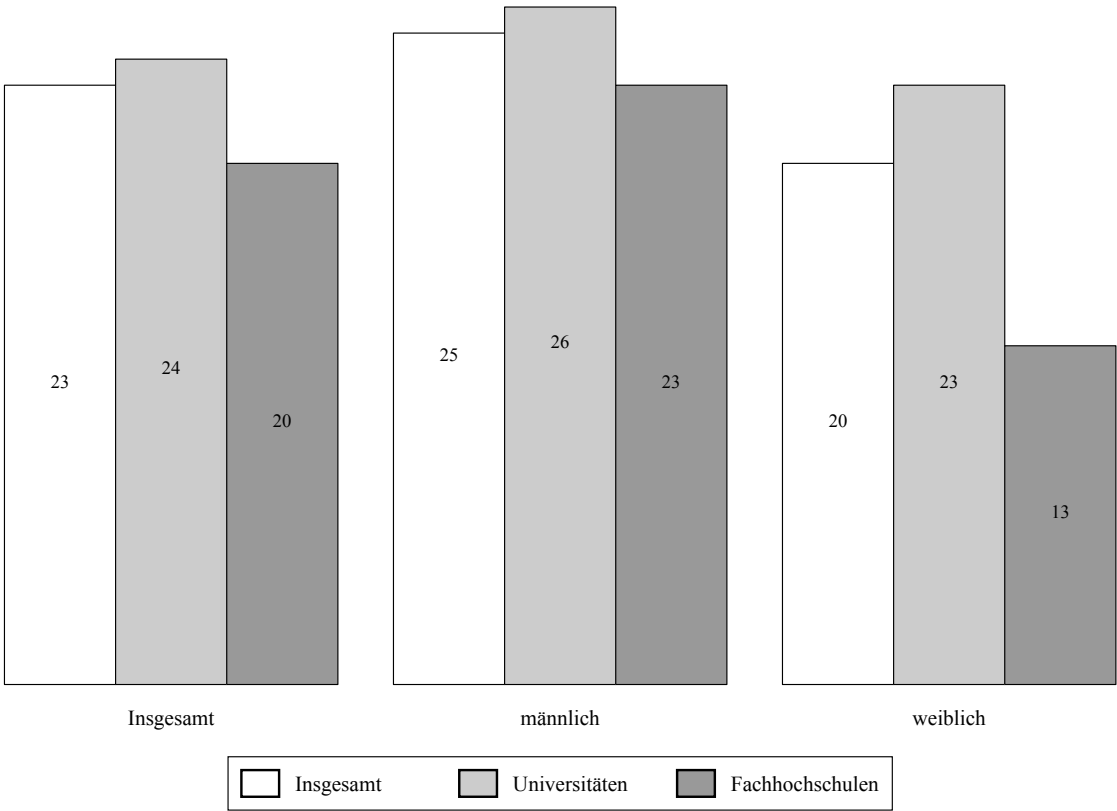
Die beschriebenen Einkommensunterschiede zwischen befristet und unbefristet Beschäftigten bleiben bei einer nach Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen differenzierten Betrachtung jeweils in der Richtung und in den Größenordnungen weitgehend erhalten.

Etwas oberhalb der Einkommen von Angestellten in Normalarbeitsverhältnissen liegen die Durchschnittseinkommen der Selbständigen. Hier ist allerdings eine gewisse Polarität zwischen geringen und sehr hohen Einkommen gegeben. 40 Prozent der Selbständigen erwirtschaften weniger als 3.500 DM im Monat, 26 Prozent mehr als 8.000 DM. Selbständige des Dienstleistungsgewerbes können ein deutlich höheres Einkommen erzielen als Jungunternehmer im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe. Erwartungsgemäß gering sind die Einkommen der über Honorar- bzw. Werkverträge und der eindeutig unterqualifiziert Beschäftigten. Sie liegen im Durchschnitt jeweils bei knapp 3.600 bzw. 3.800 DM.

8 Ergänzung Studienabbruch

8.1 Studienabbruch: Quoten, Studiendauer bis zum Abbruch und Abbruchgründe

8.1.1 Studienabbruchquoten¹ nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart



¹ Zur Bestimmung der Studienabbruchquote s. Text

Quelle: HIS (3)

8.1.1 Studienabbruchquoten nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart

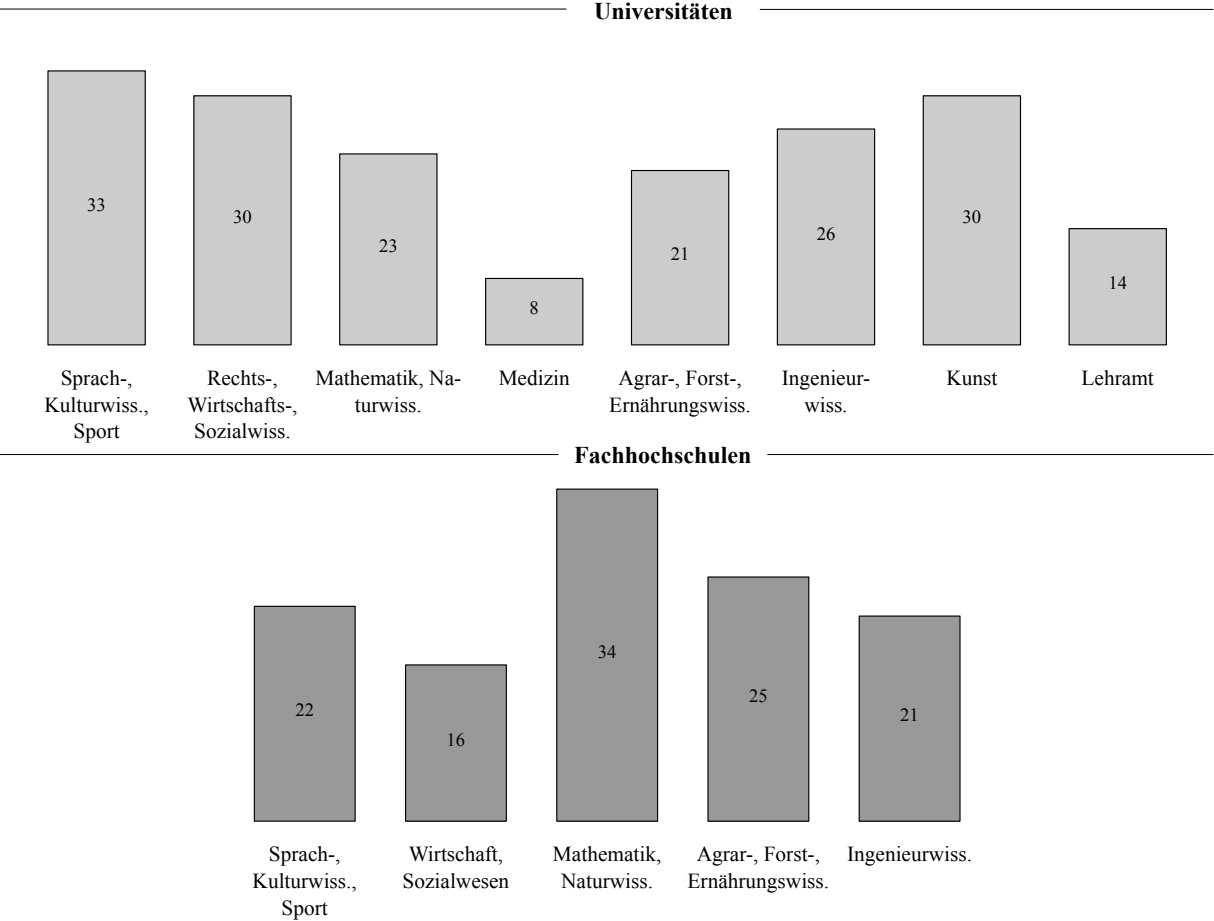
Als Studienabbrecher werden ehemalige Studierende verstanden, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen und ihr Studium auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen. Die dargestellten Studienabbruchquoten wurden nach einem von HIS entwickelten Verfahren berechnet, das über einen Kohortenvergleich von Absolventen- mit korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen den Umfang des Studienabbruchs ermittelt. Dabei werden Bestandsdaten der amtlichen Statistik über Absolventen und Studienanfänger in Beziehung gesetzt mit Ergebnissen von bundesweit repräsentativen HIS-Stichprobenuntersuchungen.

Die Berechnungen zum Studienabbruch ergeben für die Studienanfängerjahrgänge von Mitte der 90er Jahre eine Gesamtquote von 23%; d. h. von 100 aller Studienanfänger beenden 23 ihr Studium ohne Examen. dabei lassen sich deutliche Unterschiede in der Abbruchquote zwischen Studienanfängerinnen und ihren männlichen Kommilitonen feststellen. Während von den *Frauen* eines Studienanfängerjahrgangs 20% ihr Studium ohne Wiederaufnahme oder Neueinschreibung in einem anderen Fach abgebrochen haben, liegt dieser Wert für die *Männer* bei 25%. Eine geringere Studienabbrecherquote unter den Frauen lässt sich sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen feststellen. Allerdings fällt die entsprechende Differenz zwischen den männlichen Studierenden weitaus geringer aus als die zwischen den jeweiligen Gruppen von Studentinnen. Von 100 Studienanfängerinnen, die Anfang und Mitte der 90er Jahre ihr Studium an einer Universität aufgenommen haben, beenden 23 dieses, ohne ein Examen zu erwerben. An den Fachhochschulen liegt dieser Studienabbrecheranteil bei 13 Studienanfängerinnen von 100. Diesem Zehn-Prozentpunkte-Unterschied bei Frauen stehen bei Männern nur drei Prozentpunkte Differenz gegenüber. An den Universitäten beträgt die Studienabbrecherquote unter den männlichen Studierenden 26%, an den Fachhochschulen 23%.

Damit wird im Durchschnitt aller Fächer an den *Universitäten* häufiger ein Studium abgebrochen als an den *Fachhochschulen*. Von 100 Studienanfängern, die sich an einer Universität eingeschrieben haben, erreichen 24 keinen Studienabschluss. An den Fachhochschulen betrifft dies dagegen 20 von 100 Studienanfängern.

Die geringere Neigung zum Studienabbruch an den Fachhochschulen ist im Zusammenhang mit den dort bestehenden Studienbedingungen zu sehen. Die durchgehend stärkere Strukturierung der Studienpläne sowie der schon im Grundstudium intensivere Praxisbezug der Lehre wirken abbruchvermeidend. Von Bedeutung dürfte aber auch sein, dass sich die Fachhochschulen nach wie vor durch höhere Anteile von Studienanfängern mit Berufsausbildung und Arbeitserfahrung auszeichnen. Diesen Studierenden sind häufiger klare berufliche Vorstellungen und Lebensorientierungen eigen.

8.1.2 Studienabbruchquoten¹ nach Hochschulart und Fächergruppen



¹ Zur Bestimmung von Studienabbruch s. Text zu Bild 8.1.1

Quelle: HIS (3)

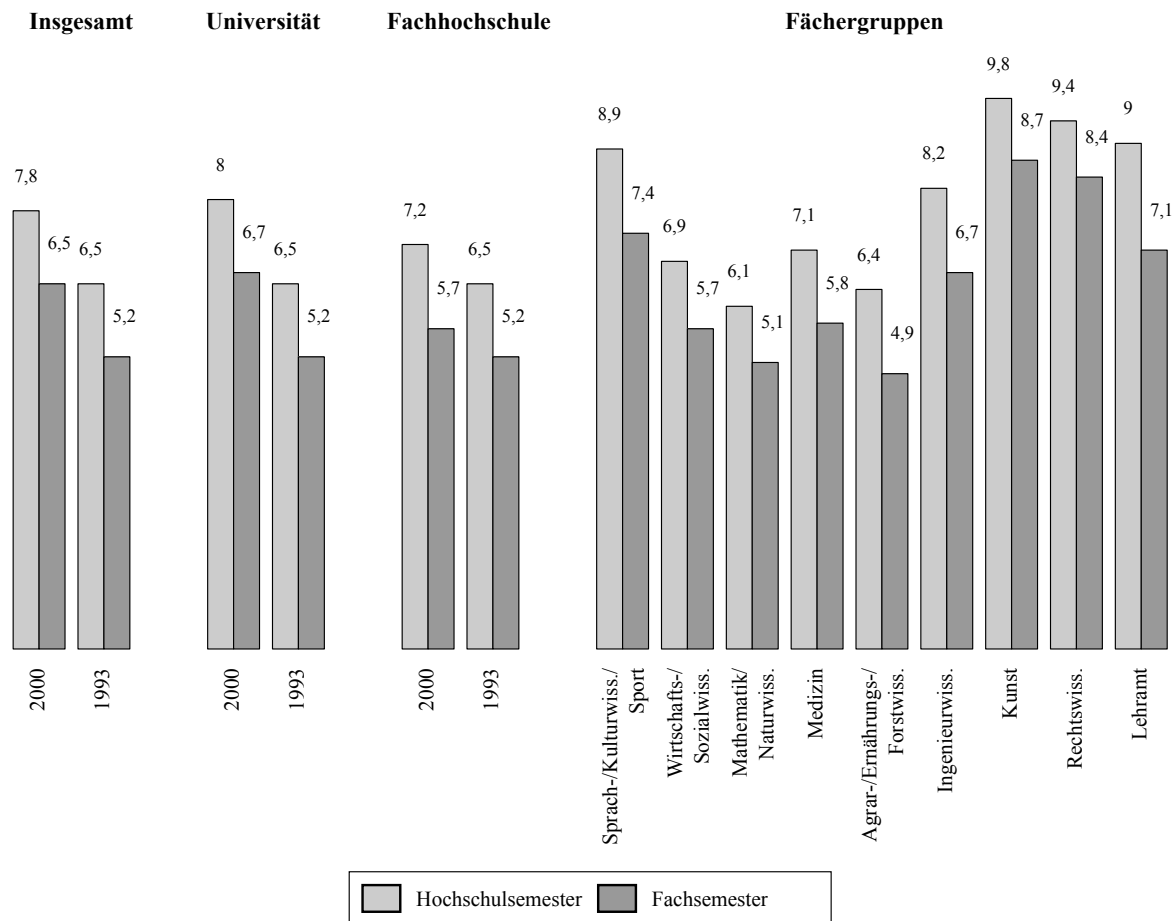
8.1.2 Studienabbruchquoten nach Hochschulart und Fächergruppen

Wie in Bild 8.1.1 gezeigt, wird im Durchschnitt an den Universitäten häufiger ein Studium abgebrochen als an den Fachhochschulen. Von 100 Studienanfängern, die sich an einer Universität eingeschrieben haben, erreichen 25 keinen Studienabschluss. An den Fachhochschulen betrifft dies dagegen 20 von 100 Studienanfängern (zur Bestimmung von Studienabbruch s. Bild 8.1.1).

An den *Universitäten* weisen vor allem die Fächergruppen Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport und Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften mit 33% bzw. 30% einen relativ hohen Studienabbrecheranteil auf. 30% beträgt auch die Studienabbruchquote in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaften. Niedriger fällt dagegen diese Quote in Mathematik/Naturwissenschaften, in Ingenieurwissenschaften und in Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften aus. Über alle Studienbereiche hinweg beenden von 100 Studienanfängern in mathematischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen 23 ihr Studium ohne Examen. Die entsprechende Quote in den Ingenieurwissenschaften liegt bei 26 von 100 Studienanfängern und in den Agrarwissenschaften bei 21 von 100 Studienanfängern. Die niedrigsten Studienabbruchquoten an Universitäten sind in Medizin und in Lehramts-Studiengängen zu verzeichnen. Von 100 Studienanfängern in Medizin erreichen nur 8 keinen Hochschulabschluss. Diese günstige Bilanz dürfte den Zulassungsbeschränkungen, aber ebenso transparenten Studienstrukturen, hoher Studienmotivation und klaren Berufsvorstellungen zuzuschreiben sein. In den Lehramtsstudiengängen beträgt die Studienabbruchquote im Durchschnitt 14%.

An den *Fachhochschulen* fallen die meisten fächergruppenbezogenen Studienabbruchquoten niedriger aus als an den Universitäten. Allerdings gibt es zwei Ausnahmen: So erreicht die Abbrecherquote in Mathematik/Naturwissenschaften an den Fachhochschulen den Wert von 34%. Diese Situation ist der Entwicklung in den Informatik-Studiengängen geschuldet, die diese Fächergruppe dominieren. Hohe Leistungsanforderungen zum einen und lukrative Beschäftigungsangebote zum anderen könnten zu dieser Quote beigetragen haben. Eine höhere Abbruchquote ist auch in der Fächergruppe Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften festzustellen. Sie beträgt hier 25%. Dagegen liegt dieser Wert in Sprach-/Kulturwissenschaften bei 22%, in Ingenieurwissenschaften bei 21% sowie in Wirtschaftswissenschaften/Sozialwesen sogar nur bei 16%.

8.1.3 Studiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschulart und nach Fächergruppen (in Zahl der Semester) - Studienabbrecher 1993/94 und 2000/01



Quelle: HIS (4)

8.1.3 Studiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschulart und nach Fächergruppen - Studienabbrecher 1993/94 und 2000/01

Die Studienabbrecher im Studienjahr 2000/2001 haben durchschnittlich 7,8 Hochschulseмester bis zu ihrer Exmatrikulation studiert. Das sind 1,3 Semester mehr als noch bei den Studienabbrechern im Jahr 1993/94. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch unterschiedliche Gruppen von Abbrechern. Auffällig ist vor allem jenes knappe Viertel der Studienabbrecher, die länger als sechs Jahre immatrikuliert waren. Ein mit 26% etwa genauso großer Anteil hat hingegen bereits nach zwei Hochschulseмestern das Studium beendet. Die Fachstudiendauer im zuletzt studierten Studienfach hat sich im Vergleich zum Studienjahr 1993/94 ebenfalls um mehr als ein Semester erhöht. Nach durchschnittlich 6,5 Fachseмestern haben sich die Studienabbrecher des Studienjahres 2000/2001 exmatrikuliert.

Die Studiendauer bis zum Studienabbruch ist u.a. durch die besuchte Hochschulart bestimmt. An den *Fachhochschulen*, die sich durch ein stärker strukturiertes Studium auszeichnen, waren die Studienabbrecher durchschnittlich 7,2 Hochschulseмester immatrikuliert, an den *Universitäten* 8 Semester. Im Vergleich zum Studienjahr 1993/94 hat sich dabei die Studiendauer bis zum Studienabbruch an Universitäten stärker erhöht als an Fachhochschulen (+1,5 vs. +0,7 Hochschulseмester).

Deutliche Differenzen in der Studiendauer bis zum Studienabbruch bestehen auch in Abhängigkeit von der *Fächergruppe*. Die Abbrecher in Mathematik/Naturwissenschaften und Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften beendeten ihr Studium vergleichsweise früh. 6,1 bzw. 6,4 Hochschulseмester studierten sie im Mittel bis zur Exmatrikulation. Besonders hoch ist in diesen Fächergruppen mit rund 35% der Anteil der Studienabbrecher, die sich bereits in den ersten beiden Seмestern exmatrikulierten. In Kunst und Rechtswissenschaften lassen sich hingegen die längsten Studienzeiten bis zum Studienabbruch beobachten. Durchschnittlich 9,8 bzw. 9,4 Hochschulseмester waren die Abbrecher dieser Fächergruppen immatrikuliert. 38% der Studienabbrecher in Rechtswissenschaft verließen erst nach mehr als sechs Jahren das Hochschulsystem ohne Examen. Überdurchschnittlich ist die mittlere Studiendauer bis zum Studienabbruch auch in den Lehramtsstudiengängen (9 Hochschulseмester) und in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport (8,9).

8.1.4 **Entscheidende Gründe für den Studienabbruch nach Fächergruppen (in %)¹ - Studienabbrecher 2000/01**

	Fächergruppe									Insgesamt
	Sprach-/ Kultur- wiss./ Sport	Wirtschafts-/ So- zialwiss.	Mathematik/ Na- turwiss.	Medizin	Agrar-/ Forst-/ Ernährungswiss.	Ingenieurwiss.	Kunst/ Kunstwis- senschaften	Rechtswiss.	Lehramt	
problematische Studienbedingungen	7	9	6	9	7	7	7	9	12	8
Probleme mit Studienanforderungen	7	8	19	14	10	19	5	8	3	11
Orientierung auf praktische Berufstätigkeit	17	21	19	10	19	13	40	13	19	18
mangelhafte Studien- und Berufsidentifikation	14	10	14	8	17	12	10	14	17	13
familiäre Probleme	14	11	6	10	8	9	12	7	11	10
Probleme mit der Studienfinanzierung	16	19	13	14	8	19	13	11	11	16
Prüfungsversagen	2	9	8	17	11	7	-	25	7	8
Krankheit	8	3	5	8	3	4	3	3	8	5
Sonstige	16	11	11	10	17	11	10	10	13	12

¹ Spaltenprozentuierung

Quelle: HIS (4)

8.1.4 Entscheidende Gründe für den Studienabbruch nach Fächergruppen - Studienabbrecher 2000/01

In der Regel sind es mehrere Gründe, die zur Entscheidung führen, das Studium abzubrechen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit beschränkt sich die Darstellung aber auf die Motive, die als entscheidend für eine Exmatrikulation ohne Studienabschluss genannt wurden. Sie lassen sich zu neun Motivgruppen zusammenfassen.

Am häufigsten wird von den Studienabbrechern im Studienjahr 2000/2001 die Orientierung auf eine praktische Berufstätigkeit als maßgeblich für die Abbruchentscheidung vorgebracht. 18% der vorzeitig Exmatrikulierten verweisen darauf. Kaum weniger bedeutend als entscheidender Abbruchgrund sind Probleme mit der Studienfinanzierung. Sie werden von 16% der Studienabbrecher für die Exmatrikulation verantwortlich gemacht. Hinter diesem Aspekt stehen aber nicht allein finanzielle Engpässe, vielmehr ließ sich häufig die für die Studienfinanzierung notwendige Erwerbstätigkeit nicht mehr mit dem Studium vereinbaren. Weitere 13% der Studienabbrecher mangelte es an der notwendigen Studien- und Berufsidentifikation. Viele von ihnen haben ihr Studium schon mit falschen Erwartungen aufgenommen, bei anderen hat das Fachinteresse im Laufe des Studiums nachgelassen. Keine wesentliche Rolle spielen in diesem Zusammenhang schlechte Arbeitsmarktchancen. Diese werden nur von 2%-3% der Studienabbrecher als maßgeblich für ihre Exmatrikulation vorgebracht.

Rund ein Zehntel der vorzeitig Exmatrikulierten ist an den Studienanforderungen gescheitert. Für ein Teil von ihnen waren nicht nur Leistungsanforderungen zu hoch oder der Stoff zu umfangreich, sondern sie hatten auch erhebliche Zweifel an ihrer persönlichen Studierneignung. Ein weiteres Zehntel ließ sich aus familiären Gründen exmatrikulieren; und 8% mussten wegen nicht bestandener Zwischen- oder Abschlussprüfung die Hochschule verlassen. Ebenfalls 8% der Abbrecher führen ihre Exmatrikulation maßgeblich auf die problematischen Studienbedingungen zurück. Als wesentlich werden dabei vor allem fehlende Berufs- und Praxisbezüge sowie schlechte Studienorganisation genannt. 5% der Studienabbrecher beenden ihr Studium aus gesundheitlichen Gründen.

In den einzelnen Fächergruppen zeigen sich spezifische Motivationsprofile für den Studienabbruch. Bezeichnend für Mathematik/Naturwissenschaft sind häufige Probleme mit den Studienanforderungen (19%). Dies trifft auch auf die Studienabbrecher aus Ingenieurwissenschaften (19%) und Medizin (14%) zu. Während in Ingenieurwissenschaften noch überdurchschnittlich oft finanzielle Problemlagen festzustellen sind (19%), ist für Medizin auch häufiges Prüfungsversagen charakteristisch (17%). Dieser Abbruchgrund ist ebenfalls in Rechtswissenschaften besonders häufig entscheidend (25%). Orientierung auf praktische Berufstätigkeit führt überdurchschnittlich oft in Kunst/Kunstwissenschaften sowie in Wirtschafts-/Sozialwissenschaften zum Studienabbruch (40% bzw. 21%). In letztgenannter Fächergruppe haben auch viele Studienabbrecher Probleme mit der Studienfinanzierung (19%). Für Abbrecher aus Lehramtsstudiengängen sind vor allem mangelnde Studien- und Berufsidentifikation (17%) bezeichnend.

8.1.5 Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation nach Fächergruppen (in%)¹ - Studienabbrecher 2000/01

	Fächergruppe									Insgesamt
	Sprach-/ Kultur- wiss./ Sport	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Na- turwiss.	Medizin	Agrar-/ Forst-/ Ernährungswiss.	Ingenieurwiss.	Kunst/ Kunstwis- senschaften	Rechtswiss.	Lehramt	
Berufsausbildung/Umschulung	29	38	34	31	26	32	25	48	42	34
Selbstständigkeit	9	10	7	3	17	9	19	6	10	9
Berufstätigkeit	34	33	34	41	26	42	37	29	28	34
Praktikum	5	2	3	6	5	3	-	5	7	4
Wehr-/Zivildienst	1	1	1	-	1	1	-	2	0	1
Arbeitslos	8	9	13	8	15	7	3	4	4	8
Haushalts-/Familiientätigkeit	9	3	4	9	7	4	9	3	6	5
Sonstige	4	4	4	2	4	3	8	2	3	4

¹ Spaltenprozentuierung

Quelle: HIS (4)

8.1.5 Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Fächergruppen - Studienabbrecher 2000/01

Die Tätigkeit der Studienabbrecher im Studienjahr 2000/2001 wurde etwa ein halbes Jahr nach Exmatrikulation, erfasst. Der größte Teil der ehemaligen Studierenden, über drei Viertel, ist entweder berufstätig oder in einer Berufsausbildung. Insgesamt 34% der Studienabbrecher sind befristet oder fest angestellt und gehen einer Berufstätigkeit nach. Besonders groß ist dieser Anteil unter den Abbrechern aus medizinischen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (41% bzw. 42%). Hier wurden offensichtlich im Studium oder in dessen Vorfeld besonders häufig Qualifikationen erworben, die einen direkten Übergang in eine Berufstätigkeit ermöglichten. 9% der Studienabbrecher haben sich selbständig gemacht. Vor allem unter den ehemaligen Studierenden aus agrarwissenschaftlichen und aus künstlerischen Studiengängen ist das der Fall (17% bzw. 19%). In einer Berufsausbildung befinden sich 34% der Studienabbrecher, einschließlich 5%, die eine Umschulung aufgenommen haben. Besonders hohe Anteile von Auszubildenden befinden sich unter den ehemals in Rechtswissenschaften oder in ein Lehramtsstudium Immatrikulierten (48% bzw. 42%). Hier ist der Studienabbruch offensichtlich mehr als in anderen Fächergruppen mit einer fachlichen Neuorientierung verbunden.

Weitere Tätigkeitsformen sind nur in geringem Maße von Belang. Lediglich 4% der Studienabbrecher befinden sich in einem Praktikum, 1% leistet seinen Wehr- oder Zivildienst ab und 5% gehen Haushalts- oder Familientätigkeiten nach. Die letztgenannte Tätigkeitsform ist vor allem unter Abbrechern jener Fächergruppen anzutreffen, die sich durch einen relativ hohen Anteil weiblicher Studierender auszeichnen.

Durchschnittlich nur 8% der Studienabbrecher sind ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation arbeitslos. Auch dies stellt sich in den verschiedenen Fächergruppen unterschiedlich dar. Besonders hohe Anteile an Arbeitslosen sind unter den Abbrechern aus Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften (15%) und aus Mathematik/Naturwissenschaften (13%) auszumachen; geringe Anteile dagegen unter den ehemaligen Studierenden in Kunst/Kunstwissenschaften (3%), in Rechtswissenschaften (4%) und in Lehramtsstudiengängen (4%).

A. Definitionen und Abgrenzungen

Um die Grafiken, Tabellen und Texte übersichtlich zu halten, wurden Begriffe, Klassifikationen, Definitionen und Aggregationen, die häufig benötigt worden sind, in einem eigenen Teil zusammengestellt. Gleichzeitig ist damit der einheitliche Gebrauch dieser Begriffe und Kategorien über den gesamten Ergebnisspiegel hinweg sichergestellt. Alle definierten Begriffe sind alphabetisch geordnet, um sie im Bedarfsfall leicht auffinden zu können. Begriffe *in* den folgenden Definitionstexten, die an anderer Stelle ihrerseits definiert sind, werden durch **Fettdruck** hervorgehoben.

Abschlußprüfungen Siehe unter **Prüfungen** und unter **Prüfungsart**.

Absolventen

Absolventen sind Personen, die ein Studium mit bestandener Abschlußprüfung abgeschlossen haben. Die Zahl der Absolventen ist nicht identisch mit der der Hochschulabgänger, also derjenigen, die nach Studienabschluß die Hochschule verlassen. Ein Teil der Absolventen verbleibt, z.B. wegen Aufnahme eines **Zweit-, Aufbau- oder Ergänzungsstudiums**, weiterhin an der Hochschule. Ausgewiesen sind jeweils Angaben für die "Studienjahre" der amtlichen Prüfungsstatistik (Winter- und folgendes Sommersemester). Prinzipiell zu unterscheiden sind:

- Erstabsolventen: Absolventen mit erstem Studienabschluss;
- Zweitabsolventen: Absolventen mit Abschluss eines Zweit-, Aufbau- oder Ergänzungsstudiums bzw. einer Promotion, sofern dieser ein erster Abschluß vorangegangen ist;
- Absolventen insgesamt: Erst- und Zweitabsolventen

Art der Berufsausbildung (ohne Hochschulausbildung)

Es werden drei Arten der Berufsausbildung von Studienberechtigten außerhalb der Hochschulen unterschieden, die vor oder nach Erwerb der Hochschulreife, in Ergänzung oder als Alternative zum Studium stattfinden können:

- Betriebliche Ausbildung (Lehre): Duale Ausbildung, i. d. R. in einem anerkannten Ausbildungsberuf,
- schulische Ausbildung: Besuch einer Berufsfachschule, einer Fach- oder Berufsakademie oder einer Schule des Gesundheitswesens und

- Beamtenausbildung: Dieser Begriff wird hier als Kürzel für den Vorbereitungsdienst einer Laufbahn im öffentlichen Dienst verwendet. In der Regel bereitet diese Ausbildung auf eine Laufbahn im gehobenen Dienst vor und umfaßt auch den Besuch einer Verwaltungsfachhochschule (vgl. **Hochschulart**). Die Vorbereitungsdienste, die sich an ein Staatsexamen anschließen (Referendariate), sind hier nicht mit erfaßt.

Art der Hochschulreife

Vereinfachend werden nur die beiden wichtigsten Arten der Hochschulreife bzw. Hochschulzugangsberechtigung unterschieden:

- allgemeine Hochschulreife (Abitur): Dieser wird auch die fachgebundene Hochschulreife zugeordnet;
- Fachhochschulreife: Damit ist jene Hochschulzugangsberechtigung angesprochen, die zum Studium an einer Fachhochschule oder in einem integrierten bzw. Fachhochschulstudiengang an einer Gesamthochschule oder an einer Universität berechtigt.

Ausländische Studierende

Ausländische Studierende sind **Studierende** mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die an einer deutschen Hochschule im Bundesgebiet immatrikuliert sind. Ausländische Studierende können 'Bildungsinländer' oder 'Bildungsausländer' sein.

Berufliche Stellung

Die berufliche Stellung des Familienvorstandes wird - wie von der amtlichen Statistik erhoben - nach den sozialversicherungsrechtlichen Kategorien aufgegliedert nach:

- Beamten
- Angestellten
- Selbständigen
- Arbeitern

s. auch **soziale Herkunftsgruppe**

Bildungsherkunft

Hinsichtlich der Bildungsherkunft, also des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern, werden vier Gruppen unterschieden:

- Universität: Zumindest einer der Elternteile hat einen Abschluß einer Universität oder einer anderen Hochschule (außer Fachhochschulen) erreicht;
- Fachhochschule: Zumindest einer der Elternteile hat einen Fachhochschulabschluß bzw. einen Ausbildungsabschluß erlangt, der etwa dem heutigen Fachhochschulabschluß entspricht. Häufig dürfte es sich dabei um die Absolventen der früheren Ingenieurschulen handeln, die später in der Regel in Fachhochschulen umgewandelt wurden;
- Abitur: Zumindest einer der beiden Elternteile hat die Hochschulreife erlangt;
- Mittlere Reife: Zumindest einer der beiden Elternteile hat die Mittlere Reife erlangt.
- Hauptschule: Kein Elternteil hat einen höheren Schulabschluß erlangt als den Volksschul- bzw. Hauptschulabschluß. Inbegriffen sind auch Eltern ohne Schulabschluß.

An einigen Stellen wird die Bildungsherkunft auch dichotomisiert nach

- Akademiker: mindestens ein Elternteil hat einen hochschulischen (universitären oder Fachhochschul)Abschluss erworben,
- Nicht-Akademiker: kein Elternteil verfügt über einen solchen Abschluss.

Brutto-Studierquote siehe unter **Quote**

Exmatrikulierte

Exmatrikulierte sind Absolventen, Studienabbrecher und -unterbrecher, Hochschulwechsler (aus der Sicht der einzelnen Hochschule) und von Amts wegen Exmatrikulierte, bei denen der Exmatrikulationsgrund nicht mehr nachvollziehbar ist. Im HIS-Ergebnisspiegel ist der Begriff des Exmatrikulierten in der Regel eingeschränkt auf

Absolventen. Ausgewiesen sind Angaben für die Studienjahre der Prüfungsstatistik (Winter- und folgendes Sommersemester).

Fächersystematik:

Die amtliche Statistik hat in ihrer Fächersystematik die Vielzahl der **Studienfächer** zu insgesamt 58 **Studienbereichen** und diese wiederum zu 9 **Fächergruppen** zusammengefasst (vgl. StBA (4), Wintersemester 2000/2001, S. 408ff). Zum Teil beziehen sich die grafischen und tabellarischen Darstellungen auf ausgewählte einzelne Studienfächer, zum Teil auf ausgewählte Studienbereiche. Die meisten fachrichtungsorientierten Abbildungen folgen jedoch der Differenzierung nach Fächergruppen. Diese Gliederung wurde für den HIS-Ergebnisspiegel geringfügig wie folgt leicht modifiziert:

- Sprach- und Kulturwissenschaften einschl. Sport
- Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Mathematik, Naturwissenschaften
- Medizin (z. T. differenziert in Humanmedizin und Veterinärmedizin)
- Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften
- Ingenieurwissenschaften
- Kunst, Kunstwissenschaften
- Lehramt (die Lehramtsstudiengänge sind aus den einzelnen Fächergruppen herausgerechnet und als gesonderte Fächergruppe dargestellt worden).

In einigen Übersichten werden auch nur Daten über ausgewählte Fächergruppen präsentiert.

Da die „amtlichen“ Fächergruppen häufig sehr heterogen zusammengesetzt sind (z.B. umfassen die Ingenieurwissenschaften neben Maschinenbau und Elektrotechnik auch Architektur und Bauingenieurwesen) wird in manchen Darstellungen auch die von HIS entwickelte Differenzierung nach 16 **Studienrichtungen** verwendet, die damit im Verhältnis zu den Fächergruppen und den Studienbereichen auf einer „mittleren“ Aggregationsebene angesiedelt ist: Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, Architektur/Bauwesen, Geowissenschaften/Physik, Biologie/Chemie/Pharmazie, Elektrotechnik, Kultur- und Sprachwissenschaften, Kunst- und Gestaltungswissen-

schaften, Maschinenbau, Mathematik/Informatik, Medizin, Pädagogik/Sport, Psychologie, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaften/Sozialwesen, Wirtschaftswissenschaften und Lehramtsstudiengänge.

Fachsemester

Fachsemester sind Semester, die im Hinblick auf die im Erhebungssemester angestrebte Abschlussprüfung im Studienfach verbracht worden sind; dazu können auch einzelne Semester aus einem anderen Studienfach oder Studiengang gehören, wenn sie angerechnet werden (s. auch **Hochschulsemester**).

Fachstudiendauer

Die Fachstudiendauer erfasst den Zeitraum, den ein Absolvent von der Aufnahme des Studiums bis zum Examen oder ein Studienabbrecher von der Studienaufnahme bis zum Studienabbruch in einen *bestimmten* Studiengang verbracht hat. Beurlaubungen und Unterbrechungen bleiben unberücksichtigt. In einem anderen Studiengang verbrachte und nach einem Fachwechsel für das neue Studienfach *anerkannte* Semester werden jedoch zur Fachstudiendauer hinzugezählt. Ausgedrückt wird die Fachstudiendauer in Fachsemestern.

Fachwechsel

Wechsel des Hauptstudienfaches während des Studiums.

Gesamtstudiendauer (Verweildauer an der Hochschule)

Die Gesamtstudiendauer ermittelt per definitionem die "gesamte" Zeit, die ein Hochschulabgänger von der Erstimmatrikulation bis zur Exmatrikulation im Hochschulsystem verbringt, unabhängig davon, ob er die Hochschule mit oder ohne Examen verläßt. Nur wenn der **Studierende** seinen Studentenstatus zeitweise aufgibt, also sein Studium unterbricht, gehört dieser Zeitabschnitt nicht zur Gesamtstudiendauer.

Im Vergleich zur **Fachstudiendauer** gibt die Gesamtstudiendauer vor allem Auskunft über

- nicht anerkannte Studienzeiten (z. B. bei einem Studienfachwechsel);
- Zeiten für ein Zweit-, Promotions- oder Aufbaustudium;

- im Anschluß an ein Erststudium an der Hochschule verbrachte Zeiten, in denen nicht ernsthaft ein weiterer Abschluß angestrebt wird, sondern der Studentenstatus lediglich aus formalen Gründen beibehalten wird

Die Gesamtstudiendauer wird ausgedrückt in **Hochschulsemestern**.

Hochschulart

Hochschulen sind alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen, unabhängig von der Trägerschaft. Sie dienen der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium und bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftl. Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung erfordern.

In der Regel werden innerhalb des HIS-Ergebnispiegels nur zwei Hochschularten unterschieden:

- Universitäten u. a. (Uni): Universitäten, Technische Hochschulen/Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen;
- Fachhochschulen (FH): Diese umfassen alle Fachhochschulen mit Ausnahme der Verwaltungsfachhochschulen, die dem Vorbereitungsdienst für eine Beamtenlaufbahn zugerechnet werden (vgl. **Art der Berufsausbildung**). In Ausnahmefällen war es aufgrund der Datenlage nicht möglich, die Verwaltungsfachhochschulen von den Fachhochschulen zu trennen, was aber durch Fußnoten jeweils kenntlich gemacht worden ist.

Bei amtlichen Statistikdaten sind die Gesamthochschulen den Universitäten u. a. zugeordnet (s. o.). Bei Auswertungen von Stichprobenerhebungen wurden die Daten über Gesamthochschulen i. d. R. nach der Art der Studiengänge - Fachhochschul- vs. Universitätsstudiengänge - differenziert, in den Studienanfängerbefragungen werden sie dagegen ebenfalls den Universitäten zugerechnet.

Hochschulsemester

Hochschulsemester sind Semester, die insgesamt im Hochschulbereich verbracht worden sind; sie müssen nicht in Beziehung zum Studienfach des **Studierenden** im Erhebungssemester stehen.

Hochschulwechsel

Wechsel der Hochschule während des Studiums, auch innerhalb eines Hochschulortes.

"Normalstudent"

Hierzu zählen alle ledige **Studierenden** im Erststudium, die außerhalb des Elternhauses wohnen. Dieser Typus wird zur Beschreibung der wirtschaftlichen Lage der Studierenden verwendet.

Prüfungen

Die angestrebten Abschlussprüfungen werden erfasst, sofern sie ein Hochschulstudium beenden; d.h. ohne Vor- und Zwischenprüfungen, aber einschließlich der Abschlüsse von Aufbau-, Ergänzungs-, Zusatz- und Zweitstudiengängen.

Prüfungsart (Abschlußprüfungen)

Es werden folgende Prüfungsarten unterschieden:

- Uni-Diplom und entsprechende Abschlussprüfungen (Magister, Staatsexamen (ohne Lehramt), Lizentiat, Fakultätsprüfung, Kirchliche Prüfung, künstlerischer Abschluss sowie Bachelor- und Masterabschluss an Universitäten);
- Lehramtsprüfungen;
- FH-Diplom: Diplm an Fachhochschulen, in Fachhochschulstudiengängen an Universitäten und Gesamthochschulen sowie Bachelor- und Masterabschluss an Fachhochschulen
- Promotionen (setzen häufig eine andere erste Abschlußprüfung voraus, können aber auch der erste Abschluß sein).

Quoten

- **Brutto-Studierquote:** Die Brutto-Studierquote ist der Anteil all jener Hochschulzugangsberechtigten eines Schulentlassjahrgangs, die ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule aufnehmen - unabhängig vom erfolgreichen Abschluss dieses Studiums. Sie wird ermittelt durch die Addition des Anteils der **Studienberechtigten**, die bis zum Befragungszeitpunkt bereits ein Studium aufgenommen haben, und des Anteils derjenigen, die noch Studienabsichten bekunden. Die bisher von HIS durchgeführten Längsschnittbefragungen von Studienberechtigten haben gezeigt, dass die in der jeweils *ersten* Befragung (ein halbes Jahr nach Schulabgang) ermittelte Brutto-Studierquote bereits ein sehr genauer Frühindikator für den "endgültigen" Umfang der Studienaufnahme eines Studienberechtigtenjahrgangs ist, da sich diese Quote in den Folgebefragungen nur noch wenig, maximal um 1 bis 2 Prozentpunkte, ändert.

Bezugsgröße sind bei der Brutto-Studierquote die Studienberechtigten eines Schulentlassjahrgangs, während bei den anderen hier genannten Quoten als Bezugsgruppe die entsprechenden Altersjahrgänge der Bevölkerung zugrund liegen.

- **Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten:** Die Anzahl der Studienberechtigten bzw. der **Studienanfänger** eines Berichtsjahrgangs aus den einzelnen Sozialgruppen (Arbeiter, Angestellte, Beamte, Selbständige) wird jeweils in Relation zur altersgleichen Bevölkerung gesetzt, die ebenfalls nach den Sozialgruppen gegliedert ist. Die Berechnung erfolgt analog der Berechnung der Studienanfänger- und Studienberechtigtenquoten (s. u.).
- **Studienanfängerquote:** Die Anzahl der **Studienanfänger** im ersten Hochschulse semester eines Berichtsjahrgangs insgesamt in Relation zur 18- bis unter 22jährigen Bevölkerung. Stichtag für die zugrundegelegte Bevölkerungsstatistik ist der 1.1. des jeweiligen Berichtsjahres.
- **Studienberechtigtenquote:** Die Anzahl der Studienberechtigten eines Berichtsjahrgangs insgesamt in Relation zur 18- bis unter 21jährigen Bevölkerung. Stichtag für die Bevölkerungsstatistik ist auch hier der 1.1. des jeweiligen Berichtsjahres.

Regelstudienzeit

In den Prüfungsordnungen sind die Studienzeiten vorzusehen, in denen ein berufsqualifizierender Abschluss erworben werden kann (Regelstudienzeit). Die Regelstudienzeit schließt Zeiten einer in den Studiengang eingeordneten berufspraktischen Tätigkeit und Prüfungszeiten ein. Die Regelstudienzeit ist maßgebend für die

Gestaltung der Studiengänge durch die Hochschule, für die Sicherstellung des Lehrangebots, für die Gestaltung des Prüfungsverfahrens sowie für die Ermittlung und Festsetzung der Ausbildungskapazitäten und die Berechnung von Studierendenzahlen bei der Hochschulplanung. Die Regelstudienzeit bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss beträgt bei den Fachhochschulstudiengängen höchstens vier Jahre und bei anderen Studiengängen viereinhalb Jahre.

Schulart

Der Zugang zum Studium verläuft über verschiedene Schularten. Die große Vielfalt wird zunächst zu zwei großen Gruppen zusammengefasst, allgemeinbildende und berufliche Schulen, und dann jeweils in zwei bzw. drei Untergruppen unterteilt. Insgesamt ergibt sich folgende Gliederung:

- Allgemeinbildende Schulen
 - = Gymnasium
 - = Gesamtschule (einschließlich Freier Waldorfschule)
 - = Abendgymnasium/Kolleg
- Berufliche Schulen
 - = Fachgymnasium (einschließlich Berufliches Gymnasium und Berufsoberschule)
 - = Fachoberschule
 - = sonstige berufliche Schulen (Berufsfachschulen, Fachschulen, Höhere Handelsschulen etc.).

Soziale Herkunftsgruppen

Teilweise werden die Daten aus den von HIS durchgeführten Sozialerhebungen nach der sozialen Herkunft der Studierenden differenziert. Das Konstrukt der sozialen Herkunftsgruppe ist ein Grobindikator, der Zusammenhänge zwischen ökonomischer Situation und Bildungstradition im Elternhaus und studentischem Verhalten messbar macht. Die Hierarchien innerhalb der Kategorien des Merkmals „Stellung im Beruf“, die eine grobe Abstufung der beruflichen Tätigkeit nach den Kriterien Entscheidungsautonomie, Prestige und indirekt auch Einkommen ermöglichen sollen, werden im Herkunftsmodell der Sozialerhebung zu einer einzigen Hierarchie zusammengefasst. Unter der Hypothese, dass der Bildungserfolg der Eltern ebenfalls die Bildungsentscheidungen der

Studierenden prägt, ist der höchstmögliche Ausbildungsabschluss der Eltern - der Abschluss der Hochschule - als Korrekturfaktor berücksichtigt worden. Auf diese Weise ergeben sich folgende vier Gruppen: *Hohe* soziale Herkunft: Größere Selbstständige mit und ohne Hochschulabschluss, Beamte des höheren Dienstes, Angestellte in gehobener Position und mittlere Selbstständige jeweils *mit* Hochschulabschluss; *gehobene* soziale Herkunft: Beamte des höheren Dienstes, Angestellte in gehobener Position und mittlere Selbstständige jeweils *ohne* Hochschulabschluss, Beamte des gehobenen Dienstes, Angestellte mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position und kleiner Selbstständige jeweils *mit* Hochschulabschluss; *mittlere* soziale Herkunft: Beamte des gehobenen Dienstes, Angestellte mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position und kleinere Selbstständige jeweils *ohne* Hochschulabschluss; *niedrige* soziale Herkunft: Beamte des einfachen und mittleren Dienstes, Angestellte mit ausführenden Tätigkeiten, Facharbeiter, unselbstständige Handwerker, ungelernte und angelernte Arbeiter mit oder ohne Hochschulabschluss.

Studienanfänger

Studienanfänger sind **Studierende** im ersten Hochschulsemester (Erstimmatrikulierte) bzw. erstmals an einer Hochschule im Bundesgebiet Immatrikulierte.

Ausgewiesen sind entweder Angaben für "Studienjahre" (Sommer- und folgendes Wintersemester) oder - im Falle von Ergebnissen aus HIS-Studienanfängerbefragungen - für einzelne Wintersemester.

Studienanfängerquote

Siehe unter **Quoten**.

Studienberechtigte

Studienberechtigte sind Personen, die in Deutschland an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (s. **Schulart**) die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife (s. **Art der Hochschulreife**) erworben haben. Zu dem Studienberechtigten gehören sowohl Deutsche als auch Bildungsinländer.

In die von HIS durchgeführten Längsschnittuntersuchungen über die nachschulischen Werdegänge von Studienberechtigten sind bislang die hochschulzugangsberechtigten Schulabsolventen der Entlassjahre 1976, 1978, 1980, 1983, 1986, 1990, 1992, 1994, 1996 und 1999 einbezogen worden. Die Befragungen erfolgen bundesweit

und sind auf Bundes- wie auf Landesebene repräsentativ. Seit dem Entlassjahrgang 1990 werden auch die Studienberechtigten aus den neuen Ländern befragt.

Studienberechtigtenquote Siehe unter **Quoten**

Studiengangwechsel

Der Studiengangwechsel umfasst sowohl den Wechsel des Hauptstudienfaches (s. **Fachwechsel**) als auch den Wechsel des angestrebten Hochschulexamens.

Studierende

Studierende sind in einem Fachstudium immatrikulierte Personen ohne Beurlaubte, Besucher eines Studienkollegs sowie Gast- und Nebenhörer. Studierende an Verwaltungsfachhochschulen werden nicht mitgezählt, da sich diese Ausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes für den öffentlichen Dienst vollzieht und im HIS-Ergebnisspiegel den Berufsausbildungen zugeordnet ist (s. **Art der Berufsausbildung**). Ausgewiesen sind i.d.R. Angaben für Wintersemester.

Wege zur Hochschulreife

Es wird zwischen vier Wege zur Hochschulreife unterschieden:

- Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ohne zuvor abgeschlossene Berufsausbildung,
- Erwerb der allgemeinen Hochschulreife nach – in seltenen Fällen auch parallel zu – einer abgeschlossenen Berufsausbildung,
- Erwerb der Fachhochschulreife ohne zuvor abgeschlossene Berufsausbildung und
- Erwerb der Fachhochschulreife nach – in seltenen Fällen auch parallel zu – einer abgeschlossenen Berufsausbildung.

Zweit-, Ergänzungs- oder Aufbaustudium

Unter einem Ergänzungs- oder Aufbaustudium wird hier in der Regel die von einer Hochschule angebotene Möglichkeit verstanden, nach einem ersten Studienabschluss weitere Qualifikationen in einem ergänzenden Studiengang von meistens vier, in Ausnahmefällen sechs Semestern Länge zu erlangen. Unter Zweitstudium ist hingegen die Aufnahme eines weiteren Studiums zu verstehen, das nicht auf einem erfolgreich abgeschlossenen ersten Studiengang aufbaut bzw. diesen voraussetzt.

B. Verzeichnis der Bilder

2 Übergang von der Schule zur Hochschule

2.1 Quantitative Entwicklung der Studienberechtigten

Bild 2.1.1	Jahrgangsstärken der 18- bis unter 21jährigen Bevölkerung und Zahl der Studienberechtigten nach Art der Hochschulreife 1980 - 2015 (in Tsd.)	6
Bild 2.1.2	Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquoten) nach Art der Hochschulreife 1980 - 2015	8

2.2 Bildungsherkunft, Wege zur Hochschulreife und Noten bei Schulabgang

Bild 2.2.1	Studienberechtigte nach Bildungsherkunft 1980 - 1999 (in %)	12
Bild 2.2.2	Wege zur Hochschulreife nach Bildungsherkunft - Studienberechtigte 1980 - 1999 (in %).....	14
Bild 2.2.3	Durchschnittsalter der Studienberechtigten bei Schulabgang nach Wegen zur Hochschulreife und Geschlechtszugehörigkeit, 1986 - 1999 (in Jahren).....	16
Bild 2.2.4	Studienberechtigte nach Art der besuchten Schule und Geschlechtszugehörigkeit 1980 - 1999 (in %).....	18
Bild 2.2.5	Durchschnittsnoten der Studienberechtigten nach Art der Hochschulreife, Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsherkunft 1976 - 1999	20

2.3 Motive der Tätigkeitswahl, Berufs- und Lebensziele, Studienaufnahme

Bild 2.3.1	Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl (in %) - Studienberechtigte 1980, 1996 und 1999	24
------------	---	----

Bild 2.3.2	Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl nach regionaler Herkunft (in %) - Studienberechtigte 1990 und 1999.....	26
Bild 2.3.3	Motive von Studienberechtigten für die Wahl eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung (in %) - Studienberechtigte 1999	28
Bild 2.3.4	Motive von Studienberechtigten für die nachschulische Ausbildungs- und Tätigkeitswahl nach Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Studienberechtigte 1999	30
Bild 2.3.5	Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach Art der gewählten Qualifizierung (in %) - Studienberechtigte 1999	32
Bild 2.3.6	Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Studienberechtigte 1999.....	34
Bild 2.3.7	Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach regionaler Herkunft (in %) - Studienberechtigte 1999	36
Bild 2.3.8	Berufs- und Lebensziele von Studienberechtigten nach gewählter Studienrichtung (in %) - Studienberechtigte 1999.....	38
Bild 2.3.9	Brutto-Studierquote der Studienberechtigten 1976 - 1999.....	40
Bild 2.3.10	Brutto-Studierquote der Studienberechtigten 1976 - 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit.....	42
Bild 2.3.11	Brutto-Studierquote nach Bildungsherkunft und Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1999	44
Bild 2.3.12	Studienberechtigte nach gewählter Studienrichtung und nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienberechtigte 1990 und 1999 (in v.H. aller Studienberechtigten.....	46
Bild 2.3.13	Studienberechtigte nach gewählter Studienrichtung und nach Bildungsherkunft (in v.H. aller Studienberechtigten) - Studienberechtigte 1990 und 1999	48

Bild 2.3.14	Gründe für die Nichtaufnahme eines Studiums - Studienberechtigte 1999 (in %)	50
-------------	--	----

2.4 Einschätzungen der Arbeitsmarkt- und Berufsaussichten

Bild 2.4.1	Einschätzungen der Berufsaussichten nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Bildungsherkunft (in %) - Studienberechtigte 1994, 1996 und 1999	54
------------	---	----

Bild 2.4.2	Einschätzungen der Berufsaussichten nach Art der nachschulischen Qualifizierung (in %) - Studienberechtigte 1994, 1996 und 1999	56
------------	---	----

3 Situation zu Studienbeginn

3.1 Quantitative Entwicklung der Studienanfänger und Bildungsbeteiligungsquoten

Bild 3.1.1	Studienanfänger nach Geschlechtszugehörigkeit und Art der Hochschule 1975 - 2000 (in Tsd.)	60
------------	--	----

Bild 3.1.2	Bildungsbeteiligungsquoten nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart - Studienanfänger 1984 - 2000	62
------------	---	----

Bild 3.1.3	Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten - Studienanfänger 1986 - 2000 ..	64
------------	--	----

3.2 Fächer- und Hochschulwahl, Frauenanteile im Studium und regionale Mobilität

Bild 3.2.1	Studienanfänger an Universitäten 1972 - 2000 nach Fächergruppen (in Tsd.)	68
------------	---	----

Bild 3.2.2	Studienanfänger an Fachhochschulen 1980 - 2000 nach Fächergruppen (in Tsd.)	70
Bild 3.2.3	Studienanfängerinnen an Universitäten 1972 - 2000 nach Fächergruppen 1972 - 2000 - (in % von allen Studienanfängern).....	72
Bild 3.2.4	Studienanfängerinnen an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1980 - 2000 - (in % von allen Studienanfängern).....	74
Bild 3.2.5	Angestrebte Abschlussprüfungen nach Geschlechtszugehörigkeit, Hochschulart und nach Fächergruppe - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in %).....	76
Bild 3.2.6	Anteil der Abiturienten an den Studienanfängern an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1985 - 2001	78
Bild 3.2.7	Region der Hochschule nach der Region des Erwerbs der Hochschulreife der Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in %)	80

3.3 Verzögerte Studienaufnahme und typische Übergangswege ins Studium

Bild 3.3.1	Abstand zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienanfängern mit verzögerter Studienaufnahme nach Geschlechtszugehörigkeit (in Jahren) - Studienanfänger 1990 - 2000.....	84
Bild 3.3.2	Typische Übergangswege ins Studium nach Geschlechtszugehörigkeit - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in % bzw. in Monaten)	86

3.4 Alter bei Studienbeginn und Bildungsherkunft von Studienanfängern

Bild 3.4.1	Durchschnittsalter bei Schulabschluss und zu Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in Jahren) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	90
------------	--	----

Bild 3.4.2	Studienanfänger nach Bildungsherkunft und Hochschulart 1992 - 2000 (in %)	92
------------	---	----

3.5 Berufliche Qualifikationen bei Studienaufnahme

Bild 3.5.1	Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Hochschulart 1990, 1994, 1996 und 2000 (in %).....	96
------------	--	----

Bild 3.5.2	Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Hochschulart und ausgewählten Studienbereichen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	98
------------	---	----

3.6 Motive, Einschätzungen und Haltungen hinsichtlich der Studien- und Hochschulwahl

Bild 3.6.1	Berufs- und Lebensziele von Studienanfängern nach Geschlechtszugehörigkeit und Fächergruppen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	102
------------	---	-----

Bild 3.6.2	Studienwahlmotive von Studienanfängern nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	104
------------	---	-----

Bild 3.6.3	Studienwahlmotive von Studienanfängern nach Fächergruppen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	106
------------	--	-----

Bild 3.6.4	Gründe für die Wahl eines Bachelor-Studienganges nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	108
------------	--	-----

Bild 3.6.5	Bewertung von arbeitsmarktbezogenen Studienstrategien nach Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	110
------------	---	-----

Bild 3.6.6	Nutzung und Bewertung von Informationsquellen zum Studium (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01.....	112
------------	---	-----

Bild 3.6.7	Informationsstand vor Studienbeginn über Studien- und Arbeitsmarktaspekte - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (in %).....	114
Bild 3.6.8	Arbeitsmarktüberlegungen im Zusammenhang mit der Studienwahl nach Fächergruppen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	116
Bild 3.6.9	Motive der Hochschulwahl nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	118
Bild 3.6.10	Bei Studienbeginn beabsichtigter Studienfachwechsel nach Fächergruppen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	120

3.7 Studienverwartungen, Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Qualifikationsziele

Bild 3.7.1	Erfüllung von Studienerwartungen bei Studienbeginn nach Fächergruppen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01.....	124
Bild 3.7.2	Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	126
Bild 3.7.3	Qualifikationen, die die Arbeitsmarktchancen verbessern bzw. im Studium angestrebt werden (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	128

4 Studium, soziale Situation und Zeitbudget der Studierenden

4.1 Quantitative Entwicklung der Studierenden und Fächerwahl

Bild 4.1.1	Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlechtszugehörigkeit 1975 - 2000 (in Tsd.)	132
Bild 4.1.2	Studierende an Universitäten nach Fächergruppen 1975 - 2000 (in Tsd.)	134
Bild 4.1.3	Studierende an Fachhochschulen nach Fächergruppen 1975 - 2000 (in Tsd.)	136
Bild 4.1.4	Studierende im Wintersemester 2000/01 nach Geschlechtszugehörigkeit und Fächergruppen (in %)	138

4.2 Sozialstruktur der Studierenden und Fächerwahl

Bild 4.2.1	Studierende nach dem höchsten Ausbildungsabschluss der Eltern 1985 - 2000 (in %)....	142
Bild 4.2.2	Studierende nach der beruflichen Stellung des Vaters 1982 - 2000 (in %)	144
Bild 4.2.3	Studierende nach der sozialen Herkunft 1982 -2000 (in %)	146
Bild 4.2.4	Studierende je sozialer Herkunftsgruppe nach Fächergruppen - 1994 und 2000 (in %)...	148

4.3 Soziale Bedingungen des Studiums: Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit

Bild 4.3.1	Studierende nach der Höhe der monatlichen Einnahmen im Jahr 2000 und Entwicklung der monatlichen Einnahmen (Mittelwerte) 1991 - 2000 (Studierende in %, Mittelwerte in DM).....	152
Bild 4.3.2	Quellen der monatlichen Einnahmen der Studierenden 1982 - 2000 bzw. 1991 - 2000 (in %).....	154
Bild 4.3.3	Bedarfssätze und Freibeträge gemäß BAföG im Verhältnis zu Lebenshaltungskosten und Nettoeinkommen, alte Länder 1971 - 1998 (1971=100), neue Länder 1991-1998 (1991=100).....	156
Bild 4.3.4	Anteil der nach dem BAföG geförderten Studierenden (BAföG-Quote) 1973 - 2000 und Höhe des monatlichen Förderbetrags 2000 (in DM).....	158
Bild 4.3.5	Anteil der nach dem BAföG geförderten Studierenden (BAföG-Quote) nach ausgewählten Fächergruppen 1991 - 2000	160

4.4 Zeitbudget im Studium: Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit

Bild 4.4.1	Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Erwerbstätigkeit im Sommersemester 2000.....	164
Bild 4.4.2	Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Studienrichtungen im Sommersemester 2000.....	166

Bild 4.4.3	Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche) und Erwerbstätigenquote - Studierende im Erststudium nach Studiendauer im Sommersemester 2000	168
------------	---	-----

5 Erfahrungen und Kenntnissen im Bereich von Computernutzung und Neuen Medien

5.1 Studienberechtigte und Studienanfänger

Bild 5.1.1	Erfahrungen mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule (in %) - Studienberechtigte 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit, Typ der besuchten Schule und Herkunftsregion	172
Bild 5.1.2	Lernerfolge mit computergestützten Lehr- und Lernprogrammen in der Schule (in %) - Studienberechtigte 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit, Typ der besuchten Schule und Herkunftsregion (in %).....	174
Bild 5.1.3	Einschätzung der Computerkenntnisse in ausgewählten Bereichen (in %) - Studienberechtigte 1999 nach Geschlechtszugehörigkeit, Typ der besuchten Schule und Herkunftsregion	176
Bild 5.1.4	Praktische Computerkenntnisse bei Studienbeginn nach Geschlechtszugehörigkeit, Hochschulart und Fächergruppen (in %) - Studienanfänger im Wintersemester 2000/01	178

5.2 Studierende

Bild 5.2.1	Nutzung von Computern und Internet nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000.....	182
------------	---	-----

Bild 5.2.2	Computernutzung im Hochschulbereich und Zeitaufwand für studienbezogene Computernutzung nach Studienrichtungen (in % bzw. Stunden pro Woche) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000.....	184
Bild 5.2.3	Vertrautheit mit Computeranwendungen nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Hochschulart (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000	186
Bild 5.2.4	Vertrautheit mit Computeranwendungen nach Studienrichtungen (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000	188
Bild 5.2.5	Bewertung der Vertrautheit mit Computeranwendungen und ihrer Nützlichkeit für das Studium - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000 (Mittelwerte)	190
Bild 5.2.6	Nutzung internetgestützter Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000	192

5.3 Hochschulabsolventen

Bild 5.3.1	Defizitempfinden hinsichtlich der Vermittlung von EDV-Kenntnissen nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (in %) - Hochschulabsolventen 1997 ..	196
Bild 5.3.2	Bewertung der Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart (in %) - Hochschulabsolventen 1997 .	198
Bild 5.3.3	Bewertung der Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen bei der Stellensuche nach ausgewählten Fächergruppen bzw. Studienbereichen, nach Hochschulart und Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Hochschulabsolventen 1997	200

6 Studienverlauf und Studienerfolg

6.1 Fach-, Studiengang- und Hochschulwechsel

Bild 6.1.1	Studiengangwechsler bzw. Fachwechsler nach ausgewählten Studienrichtungen und Hochschulart (in %) - Studierende 1982 - 2000	204
Bild 6.1.2	Studienfachwechsel nach Studienrichtungen (in %) - Studierende im Erststudium im Sommersemester 2000	206
Bild 6.1.3	Hochschulwechsler nach ausgewählten Studienbereichen bzw. Studienrichtungen und Hochschulart (in %) - Studierende 1991 - 2000	208

6.2 Studiendauer und Alter der Hochschulabsolventen

Bild 6.2.1	Durchschnittsalter bei Examensabschluß nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen sowie nach Art des Hochschulabschlusses 1993 - 1999 (in Jahren).....	212
Bild 6.2.2	Studienzeiten und Förderungshöchstdauer nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in ausgewählten Studienbereichen an Universitäten (in Semestern und in %) - deutsche Hochschulabsolventen des Jahres 1998	214
Bild 6.2.3	Mittlere Fachstudiendauer und Abweichungen zwischen einzelnen Universitäten nach ausgewählten Studienbereichen bzw. Studienfächern (in Semestern) - deutsche Erstabsolventen des Jahres 1998.....	216

6.3 Abgeschlossene Prüfungen an Universitäten und Fachhochschulen

Bild 6.3.1	Bestandene Abschlussprüfungen nach Hochschulart und Prüfungsart 1975 - 2000 (in Tsd.)	220
Bild 6.3.2	Bestandene Abschlussprüfungen an Universitäten nach Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit 1980 - 1999 (in Tsd.)	222
Bild 6.3.3	Bestandene Abschlussprüfungen an Fachhochschulen nach Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit 1975 - 1999 (in Tsd.)	224
Bild 6.3.4	Promotionen nach ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen 1975 - 1999 (in Tsd.) und Anteil der weiblichen Promovierten 1999	226
Bild 6.3.5	Zahl der Habilitationen in ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen 1977 - 1999, Anteil der Habilitationen von Frauen und Durchschnittsalter 1999	228

6.4 Studium im Ausland: Neigung, Auslandsstudienquoten und Auslandspläne nach Studienabschluss

Bild 6.4.1	Neigung zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach Geschlechtszugehörigkeit, Bildungsherkunft und regionaler Herkunft (in %) - Studienberechtigte 1999	232
Bild 6.4.2	Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Hochschulart bzw. Geschlechtszugehörigkeit und nach Art des Auslandsaufenthalts (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000	234
Bild 6.4.3	Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts und ausgewählten Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000	236

Bild 6.4.4	Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000	238
Bild 6.4.5	Studierende mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt nach Art des Auslandsaufenthalts und sozialer Herkunftsgruppe (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1994, 1997 und 2000.....	240
Bild 6.4.6	Hindernisse für studienbezogene Auslandsaufenthalte nach ausgewählten Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 2000	242
Bild 6.4.7	Absichten, nach Studienabschluss im Ausland Berufserfahrungen zu sammeln, nach bisherigen Erfahrungen mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten und nach ausgewählten Fächergruppen (in %) - Studierende im Erststudium in höheren Semestern 1997 und 2000	244

7 **Übergang in das Beschäftigungssystem**

7.1 **Berufseinstieg der Hochschulabsolventen: Tätigkeiten und Erwerbstätigkeit**

Bild 7.1.1	Tätigkeiten von Universitätsabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen (in %) - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997	248
Bild 7.1.2	Reguläre Erwerbstätigkeit von Universitätsabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997	250

Bild 7.1.3	Tätigkeiten von Fachhochschulabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen (in %) - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997	252
Bild 7.1.4	Reguläre Erwerbstätigkeit von Fachhochschulabsolventen 12 Monate nach dem Examen nach ausgewählten Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Prüfungsjahre 1989, 1993 und 1997	254
Bild 7.1.5	Ausbildungsentscheidung von Hochschulabsolventen in der rückschauenden Bewertung nach ausgewählten Fachrichtungen und Geschlechtszugehörigkeit (in %) - Prüfungsjahr 1997	256
7.2	Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen, Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen und Einkommen	
Bild 7.2.1	Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen bis ca. ein Jahr nach dem Examen nach Wirtschaftssektoren (in %) - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997	260
Bild 7.2.2	Vollzeiterwerbstätigkeit von Hochschulabsolventen ca. ein Jahr nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach ausgewählten Studienrichtungen (in %) - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997	262
Bild 7.2.3	Entwicklung von Normalarbeitsverhältnissen von Hochschulabsolventen in der ersten Beschäftigung nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach Geschlechtszugehörigkeit und Kindern (in %) - Prüfungsjahrgänge 1989, 1993 und 1997	264
Bild 7.2.4	Normalarbeitsverhältnisse bis fünf Jahre nach dem Examen in der privaten Wirtschaft nach Geschlechtszugehörigkeit und Zeitpunkt der Realisierung des Kinderwunsches (in %) - Prüfungsjahrgang 1993	266
Bild 7.2.5	Durchschnittliches Brutto-Monatseinkommen (in DM, gruppiert) von Hochschulabsolventen in der privaten Wirtschaft bis fünf Jahre nach dem Examen nach Beschäftigungsform (in %) - Prüfungsjahrgang 1993	268

8 Ergänzung Studienabbruch

8.1 Studienabbruch: Quoten, Studiendauer bis zum Abbruch und Abbruchgründe

Bild 8.1.1	Studienabbruchquoten nach Geschlechtszugehörigkeit und Hochschulart	272
Bild 8.1.2	Studienabbruchquoten nach Hochschulart und Fächergruppen	274
Bild 8.1.3	Studiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschulart und nach Fächergruppen - Studienabbrecher 1993/94 und 2000/01	276
Bild 8.1.4	Entscheidende Gründe für den Studienabbruch nach Fächergruppen - Studienabbrecher 2000/01	278
Bild 8.1.5	Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Fächergruppen - Studienabbrecher 2000/01	280

C. Quellen- und Literaturverzeichnis

a) Quellen

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung

- (1) Grund- und Strukturdaten, verschiedene Jahrgänge, Bonn

DSW = Deutsches Studentenwerk

7. bis 9. Sozialerhebung; seit 1982 (= 10. Sozialerhebung) führt HIS diese regelmäßigen Befragungen der Studierenden im Auftrag des DSW durch, vgl. auch DSW/HIS.

DSW/HIS = Deutsches Studentenwerk/HIS Hochschul-Informations-System GmbH

10. bis 16. Sozialerhebung; seit 1982 (10. Sozialerhebung) führt HIS diese regelmäßigen Befragungen der Studierenden im Auftrag des DSW durch. Aktuelle Ausgabe: „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System“

Bundestag = Dreizehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2; Bundestagsdrucksache 14/1927 vom 04.01. 2000

HIS = HIS Hochschul-Informations-System GmbH Hannover

- (1) bundesweite Studienberechtigtenbefragungen/Studienberechtigtenpanel
'76.1 - '76.4 = 1. bis 4. Befragung der Studienberechtigten 1976
'78.1 - '78.4 = 1. bis 4. Befragung der Studienberechtigten 1978
'80.1 - '80.3 = 1. bis 3. Befragung der Studienberechtigten 1980
'83.1 - '83.3 = 1. bis 3. Befragung der Studienberechtigten 1983
'86.1 - '86.2 = 1. bis 2. Befragung der Studeinberechtigten 1986
'90.1 - '90.3 = 1. bis 3. Befragung der Studienberechtigten 1990
'92.1 - 92.2 = 1. bis 2. Befragung der Studienberechtigten 1992
'94.1 - 94.2 = 1. bis 2. Befragung der Studienberechtigten 1994
'96 = einmalige Befragung der Studienberechtigten 1996
'99.1 = 1. Befragung der Studienberechtigten 1999

- (2) bundesweite Studienanfängerbefragungen, 1983/84 - 1996/97 jährlich, 1998/99, 2000/01
- (3) bundesweite Absolventenuntersuchungen/Befragung zur beruflichen Integration von Hochschulabsolventen der Prüfungsjahrgänge
 - 1984
 - 1989
 - 1993 = 1. und 2. Befragung
 - 1997

KMK = Kultusministerkonferenz

- (154) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2015 (= Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation 154), Bonn 2001

StBA = Statistisches Bundesamt

- (1) Nichtmonetäre Hochschulstatistische Kennzahlen 1980 - 1999 (= Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.3.1), Wiesbaden 2001
- (2) Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahr 2050. Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden 2000
- (3) Hochschulstandort Deutschland 2001, Wiesbaden 2001
- (4) Studierende an Hochschulen (= Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.1), verschiedene Jahrgänge
- (5) Bevölkerungsstatistik, unveröffentlichte Arbeitsmaterialien, verschiedene Jahrgänge
- (6) Mikrozensus, unveröffentlichte Arbeitsmaterialien
- (7) Prüfungen an Hochschulen (= Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.2), verschiedene Jahrgänge

StBA/HIS-ICE

Daten des Statistischen Bundesamts - Sonderauswertungen aus der HIS-ICE- Datenbank (ICE = Information, Controlling, Entscheidung)

WR = Wissenschaftsrat

Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998, Köln 2001

b) Literatur

Bathke, Gustav-Wilhelm; Jochen Schreiber: Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger - Entwicklungstrends der 90er Jahre (= HIS-Kurzinformation, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Bd. A9/2000), Hannover 2000

Durrer, Franz; Heine, Christoph: Studienberechtigte 1999. Ergebnisse der 1. Befragung der Studienberechtigten 99 ein halbes Jahr nach Schulabgang und Vergleich mit den Studienberechtigten 90, 92, 94 und 96 - eine vergleichende Länderanalyse (= HIS-Kurzinformation, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Bd. A 3/2201), Hannover 2001

Heine, Christoph; Durrer, Franz: Computer und neue Medien in der Schule. Erfahrungen mit EDV- gestützten Lernprogrammen und Erwerb von Computerkenntnissen während der Schulzeit. Befunde aus der Befragung der studienberechtigten Schulabgänger 1999 (= HIS-Kurzinformation, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Bd. A 5/2001), Hannover 2001

Heine, Christoph; Durrer, Franz; Bechmann, Martin: Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidung und im Studienverlauf. Ergebnisse aus HIS-Längsschnittuntersuchungen von Studienberechtigten (= HIS-Hochschulplanung, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Bd. 156), Hannover 2002

Holtkamp, Rolf; Imsande, Jens: Selbstständigkeit von Hochschulabsolventen. Entwicklungen, Situation und Potential (= HIS-Kurzinformation, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Bd. A 2/2201), Hannover 2001

Holtkamp, Rolf; Koller, Petra und Minks, Karl-Heinz: Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989, 1993 und 1997 (= HIS-

Hochschulplanung, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Bd. 143), Hannover 2000

Isserstedt, Wolfgang; Klaus Schnitzer: Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland - Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2002

Leszczensky, Michael: HIS-Ergebnisspiegel 1987, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover 1987

Leszczensky, Michael; Bastian Filaretow: HIS-Ergebnisspiegel 1990, hrsg. vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover 1990

Leszczensky, Michael; Michael Ostertag: HIS Ergebnisspiegel 1993, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover 1993

Lewin, Karl; Ulrich Heublein; Michael Ostertag und Dieter Sommer: HIS Ergebnisspiegel 1997, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover 1998

Lewin, Karl; Ulrich Heublein; Jochen Schreiber und Dieter Sommer: Studienanfänger im Wintersemester 1998/99 (= HIS-Hochschulplanung, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Bd. 138), Hannover 1999

Lewin, Karl; Ulrich Heublein; Jochen Schreiber; Heike Spangenberg und Dieter Sommer: Studienanfänger im Wintersemester 2000/01 (= HIS-Hochschulplanung, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Bd. 155), Hannover 2001

Middendorff, Elke: Computernutzung und Neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2002

Minks, Karl-Heinz: Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen - neue Chancen zwischen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft (= HIS-Hochschulplanung, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Bd. 153), Hannover 2001

- Minks, Karl-Heinz:** Aufbaustudium - Karriereleiter, Nachholqualifikation oder Wartehalle des Arbeitsmarktes? (= HIS-Kurzinformation, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Bd. A11/97), Hannover 1997
- Minks, Karl-Heinz und Schaeper, Hildegard:** Modernisierung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen zur beruflichen Integration von Hochschulabsolventinnen- und absolventen (= HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, unveröffentlicher Projektbericht), Hannover 2001
- Müßig-Trapp, Peter:** Die Ausbildungssituation an deutschen Hochschulen im Urteil der Studierenden, hrsg. vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996
- Schaeper, Hildegard und Minks, Karl-Heinz:** Studiendauer - eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt (= HIS-Kurzinformation, hrsg. von der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Bd. A1/97), Hannover 1997
- Schnitzer, Klaus:** Der Zeithaushalt der Studierenden, hrsg. vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996
- Schnitzer, Klaus:** Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW), hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999
- Schnitzer, Klaus; Wolfgang Isserstedt; Peter Müßig-Trapp und Jochen Schreiber:** Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1998 (15. Sozialerhebung des DSW)
- Schnitzer, Klaus; Wolfgang Isserstedt; Peter Müßig-Trapp und Jochen Schreiber:** Student Life in Germany - The Socio-Economic Picture. Summary of the 15th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk (DWS) produced by HIS Hochschul-Informationen-System. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999
- Schnitzer, Klaus; Wolfgang Isserstedt und Elke Middendorff:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001

Schnitzer, Klaus; Wolfgang Isserstedt und Elke Middendorff: Economic and Social Conditions of Student Life in Germany 2000. Summary of the 16th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk (DWS) produced by HIS Hochschul-Informationen-System. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2002

Schnitzer, Klaus und Manuela Schröder: Auslandsstudienaufenthalt deutscher Studierender, hrsg. vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996

D. Register

Abbruch

- Gründe für 278-279
- neigung 273
- quoten 272-273, 274-275
- Studiendauer bis zum 276-277
- Tätigkeit nach dem 280-281

Abitur 6-7, 8-9, 14-15, 16-17, 20-21, 71

Abiturienten 6-7, 8-9, 17, 21, 75, 78-79,

- anteil 78-79

- quote 8-9

Abschlussarten 196-197, 198-199, 200-201, 212-213, 214-215, 216-217, 220-221, 269

Abschlußprüfungen 76-77, 220-221, 222-223, 224-225

Absolventen 196-197, 198-199, 200-201, 212-213, 214-215, 216-217, (244-245), 248-249, 250-251, 252-253, 254-255, 256-257, 260-261, 262-263, 264-265, 266-267, 268-269

allgemeine Hochschulreife 6-7, 8-9, 14-17, 20-21, 71, 73, 78-79,

alte Länder 9, 26-27, 36-37, 92-93, 153, 155, 156, 172-173, 174-175, 176-177, 232-233

Alter, durchschnittliches

- Studienberechtigte 16-17
- Studienanfänger 90-91
- Hochschulabsolventen 212-213
- bei Habilitation 228-229

Arbeiterkinder 64-65, 144-145

Arbeitschancen 128-129

Arbeitslosigkeit 248-249, 252-253

Arbeitsmarkt 110-111, 114-115, 116-117, 248-249

Arbeitsverhältnis (vgl. Beschäftigungsformen)

Art der Hochschule, Differenzierung nach 60-61, 76-

77, 90-91, 92-93, 96-97, 98-99, 132-133, 142-143, 144-145, 146-147, 160-161, 178-179, 182-183, 186-187, 196-197, 198-199, 200-201, 204-205, 208-209, 212-213, 220-221, 234-235, 248-255, 256-257, 260-261, 268-269

Ausbildung 51

Ausbildungswahl 24-25, 26-27, 30-31

Ausbildungsentscheidung 32-33, 51, 256-257

Auslandsaufenthalt 232-233, 234-235, 236-237, 238-239

Auslandsaufenthalt, Hindernisse für 242-243

Auslandsstudium 234-235, 236-237, 238-239, 240-241, 242-243

Bachelor-Studiengänge 108-109, 114-115

BAföG 153, 154-155, 156-157, 158-159, 160-161, 214-215

Bedarf, Bedarfssatz 153, 156-157, 159

berufliche Stellung

- der Eltern 64-65, 144-145

Berufsausbildung 28-29, 32-33, 51, 54-55, 56-57, 96-97, 98-99

Berufsaussichten, Einschätzung der 50-51, 54-55, 56-57

Berufstätigkeit (244-245), (260-269)

Berufs- und Lebensziele 32-33, 34-35, 36-37, 38-39, 102-103

Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventen 260-261, 262-263, 264-265, 266-267, 268-269

Bevölkerung, altersgleiche

- 18 bis unter 21jährige 6-7

Bevölkerungsdaten 6-7

Bildungs-

- beteiligung 8-9, 62-63, 64-65,
- chancen 63, 65
- herkunft, Differenzierung nach 12-13, 14-15, 20-21, 44-45, 48-49, 54-55, 92-93, 142-143, 232-233

Bruttostudierquote 40-41, 42-43, 44-45, 47, 61, 73, 75

Chancengleichheit 62-63, 64-65,

Computerbasiertes Lernen in der Schule 172-173, 174-175

Computernutzung 182-183, 184-185, 190-191, 192-193

Computerkenntnisse, -kompetenzen von

- Studienberechtigten 176-177
- Studienanfängern 178-179
- Studierenden 186-187, 188-189, 190-191
- Hochschulabsolventen 196-197, 198-199, 200-201

Durchschnittsalter (vgl. Alter)

Durchschnittsnoten bei Schulabgang 20-21

EDV-Kenntnisse (vgl. Computerkenntnisse)

Einkommen 156-157, 268-269

Einnahmen 152-153, 154-155

Erstimmatrikulation 68-69, 70-71, 72-73

Erwerb der Hochschulreife 6-9, 96-97, 98-99, 172-173

Erwerbstätigkeit 164-165, 166-167, 168-169, 248-249, 250-251, 252-253, 254-255, 260-261, (262-269)

Fächergruppen, Differenzierung nach

68-69, 70-71, 72-73, 74-75, 76-77, 78-79, 102-103, 106-107, 116-117, 120-121, 124-125, 134-135, 136-137, 138-139, 148-149, 160-161, 178-179, 192-193, 200-201, 212-213, 222-223, 224-225, 226-227, 228-229, 236-237, 238-239, 242-243, 244-245, 256-257, 274-275, 276-277, 278-279, 280-281

Fächerwahl 79

Fachhochschulen 9, 15, 60-61, 62-63, 70-71, 74-75, 76-77, 78-79, 90-91, 92-93, 96-97, 98-99, 104-105, 108-109, 118-119, 126-127, 132-133, 136-137, 142-143, 144-145, 146-147, 148-149, 158-159, 160-161, 178-179, 182-183, 186-187, 196-197, 198-199, 200-201, 204-205, 208-209, 212-213, 220-221, 224-225, 234-235, 252-253, 254-255, 256-257, 261, 262-263, 272-273, 274-275, 276-277

Fach-

- hochschulreife 6-7, 8-9, 14-15, 16-17, 20-21, 71, 75, 96-97
- richtungen 196-197, 198-199, 216-217, 248-249, 250-251, 252-253, 254-255, 262-263
- semester 276-277
- studiidauer 214-215, 216-217
- wechsel 206-207
- wechselabsichten 120-121
- quoten 204-205

Finanzierungs-

- quellen 154-155
- struktur 154-155

Frauen 9, 16-17, 18-19, 20-21, 30-31, 34-35, 42-43, 44-45, 46-47, 54-55, 60-61, 62-63, 73, 75, 76-77,

84-85, 86-87, 90-91, 102-103, 104-105, 108-109, 110-111, 118-119, 126-127, 132-133, 137, 138-139, 172-173, 174-175, 176-177, 178-179, 182-183, 186-187, 191, 200-201, 222-223, 224-225, 227, 228, 232-233, 234-235, 238-239, 241, 250-251, 253-255, 256-257, 264-265, 266-267, 272-273, 281

Frauenanteil 72-73, 74-75, 133, 226-227, 228-229
Freibeträge 156-157, 159

Gefördertenquote 158-159, 160-161

Geschlechtszugehörigkeit

- Differenzierung nach 16-17, 18-19, 20-21, 30-31, 34-35, 42-43, 44-45, 46-47, 54-55, 62-63, 76-77, 84-85, 90-91, 102-103, 104-105, 108-109, 110-111, 118-119, 126-127, 132-133, 138-139, 172-173, 174-175, 176-177, 178-179, 182-183, 186-187, 191, 200-201, 222-223, 224-225, 232-233, 234-235, 238-239, 250-251, 254-255, 256-257, 264-265, 266-267, 272-273

Gymnasien 18, 19, 172-173, 174-175, 176-177

Habilitationen 228-229

Hochschul-

- absolventen (vgl. Absolventen)
- art, Differenzierung nach 60-61, 62-63, 76-77, 90-91, 92-93, 96-97, 98-99, 108-109, 118-119, 126-127, 132-133, 142-143, 144-145, 146-147, 178-179, 182-183, 186-187, 198-199, 200-201, 204-205, 208-209, 212-213, 220-221, 234-235, 248-255, 256-257, 260-261, 272-273, 274-275, 276-277
- reife, Differenzierung nach Art der 6-7, 8-9,

16-17, 20-21,

- reife, Erwerb der 80-81, 84-85
- reife, Wege zum Erwerb der 14-15, 16-17, 84-85
- semester 168-169, 204-205, 276-277
- wahl 80-81, 92-93, 118-119
- wechsel 208-209
- zugangsberechtigung 9, 15, 19

Informationen

- vor Studienbeginn 112-113, 114-115

internetgestützte Lehrveranstaltungen 192-193
Internetnutzung (vgl. Computernutzung)

Jahrgangsstärken 6-7, 61

Kenntnisse

- bei Studienbeginn 126-127

Lebenshaltungskosten 153

Lebensunterhalt 152-153, 154-155, 156-157

Lehramts-

- absolventen 196-197, 198-199, 200-201, 212-213, 248-249
- prüfungen 220-221, 222-223
- studenten 134-135,
- studienanfänger 68-69, 72-73, 76-77, 102-103, 106-107, 124-125, 178-179
- studium 38-39, 46-47, 134-135, 274-275, 276-277, 278-279, 280-281

Mobilität, regionale

- bei Studienbeginn 80-81

Motive 24-25, 26-27, 28-29, 30-31, 104-105, 106-107, 108-109, 118-119, 257, 278-279

Neue Länder 9, 20-21, 26-27, 36-37, 62-63, 64-65, 80-81, 92-93, 142-143, 144-145, 146-147, 152-153, 154-155, 156-157, 158-159, 164-165, 172-173, 174-175, 176-177, 232-233

Normalstudent 152-153, 154-155

Normalarbeitsverhältnis (vgl. Beschäftigungsformen)

Promotionen 226-227, 248-249

Promovierte 226-227

Prüfungsart

- Differenzierung nach 196-197, 198-199, 200-201, 212-213, 214-215, 220-221, 269

Qualifikationsziele 128-129

Regionale Herkunft 26-27, 36-37, 93, 142-143, 144-145, 146-147, 152-153, 154-155, 156-157, 158-159, 164-165, 172-173, 174-175, 176-177

Referendariat 248-249

Schulabgang 16-17, 40-41, 90-91

Schularten 18-19, 172-173, 174-175, 176-177

Sekundarbereich II 15

soziale

- Herkunft 64-65, 146-147, 148-149, 240-241

- Zusammensetzung 65, 145-146

Stellensuche von Hochschulabsolventen 198-199, 200-201, (248-249)

Studentenzahlen 132-133, 134-135, 136-137

Studien-

- abbruch 272-273, 274-275, 276-277, 278-279, 280-281

- abbruchquote 272-273, 274-275

- anfänger 62-63, 68-69, 70-71, 72-73, 74-75, 78-81, 84-85, 90-91, 92-93, 96-97, 98-99, 102-103, 104-105, 108-109, 110-111, 112-113, 114-115, 116-117, 120-121, 124-125, 126-127, 128-129, 178-179

- anfängierzahlen 60-61, 68-69, 70-71,

- anfängerquote 62-63

- aufnahme 40-41, 42-43, 44-45, 51, 84-85, 90-91, 116-117,

- berechnete 6-7, 12-13, 14-15, 16-17, 18-19, 20-21, 24-25, 26-27, 28-29, 30-31, 32-33, 34-35, 36-37, 38-39, 40-41, 42-43, 46-47, 48-49, 50-51, 54-55, 56-57, 84-85, 96-97, 172-173, 174-175, 176-177

- berechnetenquote 8-9, 13, 61, 73, 75

- berechnetenzahlen 6-7

- berechnete, Differenzierung nach 98-99, 184-185, 200-201, 208-209, 212-213, 214-215, 216-217, 226-227, 228-229

- beginn 80-81, 90-91, 112-113, 114-115, 125-127

- dauer 104-105, 106-107, 108-109, 168-169, 214-215, 216-217, 276-277

- erwartungen 124-125

- fachwahl 105, 107, 115, 116-117

- finanzierung 45, 50-51, 152-153, 154-155, 156-157, 158-159, 160-161

- fachwechsel 120-121, 206-207

- gangwechselquoten 204-205

- richtungen 38-39, 46-49, 166-167, 188-189,

208-209, 262-263

- strategien 110-111

- verzicht 50-51

Studierende 132-133, 134-135, 136-137, 142-143,
144-145, 146-147, 148-149, 152-153, 154-155,
156-157, 158-159, 160-161, 164-165, 166-167,
182-183, 186-187, 188-189, 192-193, 204-205,
206-207, 208-209, 234-235, 236-237, 238-239,
240-241, 242-243, 244-245

Studier-

- quote (vgl. Bruttostudierquote)

Studium 28-29, 30, 32, 40-41, 42-43, 44-45, 54-55,
56-57, 152-153, 154-155, 164-165, 166-167, 168-
169, 182-183, 184-185, 208-209, 244-245

Tätigkeiten nach Hochschulabschluss 248-249,
250-251, 252-253, 254-255

Übergang ins Studium 84-85, 86-87, 90-91

Universitäten 60-61, 62-63, 68-69, 72-73, 76-77, 90-
91, 92-93, 96-97, 98-99, 104-105, 108-109, 118-
119, 126-127, 132-133, 134-135, 142-143, 144-
145, 146-147, 148-149, 157-158, 160-161, 178-
179, 182-183, 186-187, 196-197, 198-199, 200-
201, 204-205, 208-209, 212-213, 214-215, 216-
217, 220-221, 223-224, 234-235, 248-249, 250-
251, 256-257, 261, 262-263, 272-273, 274-275,
276-277

Verweildauer an Hochschulen 133

Wanderungsbewegungen 80-81,

Zeitbudget 164-165, 166-167, 168-169

zeitverschobene Studienaufnahme 84-85, 86-87

Zweiter Bildungsweg 14-15



ISBN 3-930447-48-7