



August 1999

KURZINFORMATION

HOCHSCHUL - INFORMATIONEN - SYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER, TEL. 0511/1220-0

A 5 / 99

Heinz Griesbach

Zum Abschied in den Ruhestand

Klaus Schnitzer

Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland

*Franz Durrer
Christoph Heine*

**Nach dem Abitur - wird die Studienaufnahme immer
mehr verzögert?**

Zum Abschied in den Ruhestand	1
<i>Heinz Griesbach</i>	

Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland

Klaus Schnitzer

Zusammenfassung	7
1. Akkreditieren, Lizenzen, Zertifizieren, Validieren - Gütesiegel mit kleinen Unterschieden	8
2. Akkreditierung amerikanischer Hochschulen	8
3. Akkreditierung in Großbritannien?.....	11
4. Holländische Validierung	13
5. Ausblick	15

Nach dem Abitur – wird die Studienaufnahme immer mehr verzögert?	17
---	-----------

Franz Durrer, Christoph Heine

Zum Abschied in den Ruhestand

Dr. Heinz Griesbach

Im Juli 1999 bin ich 65 Jahre alt geworden. Deshalb beende ich nach fast 40jähriger Berufstätigkeit - davon 30 Jahre bei HIS und fast 24 Jahre als Leiter der Abteilung „Studentenforschung, Organisation von Studium und Lehre, Hochschulsteuerung und -finanzierung“ - meine Erwerbstätigkeit. Da zu meiner Abschiedsveranstaltung, die HIS mir im Leibnizhaus in Hannover bereitet hat, nicht alle Arbeits- und Gesprächspartner, mit denen ich in den vielen Jahren meiner Tätigkeit bei HIS zusammen gearbeitet und Kontakte gepflegt habe, eingeladen werden konnten, möchte ich mich auch auf diesem Wege von Mitstreitern, geistigen Anregern, Interessenten an der Durchführung von Untersuchungen, Nutzern von Ergebnissen der HIS-Projekte, kurz: von allen Partnern, mit denen sich zuweilen „freundschaftliche Dienstverhältnisse“ im Laufe der Zeit entwickelt haben, verabschieden.

Im Rückblick auf meine 30jährige Tätigkeit bei HIS möchte ich auf Aspekte, Fragestellungen und Aufgabenbereiche hinweisen, aus denen meines Erachtens sichtbar wird, wie sich das Umfeld der Hochschulforschung geändert oder auch nicht gewandelt hat und wie schnelllebig oder (zäh-) beständig Fragestellungen waren bzw. sind.

Nachdem es, nach den programmatischen Auffassungen der Bundesregierungen bis zu den 60er Jahren nur den mikro-ökonomischen Einheiten, den Wirtschaftsunternehmen und den Haushalten „gestattet“ war zu planen, setzte sich Anfang der 70er Jahre vor allem mit der Einrichtung der sozial-liberalen Koalition die Meinung durch, daß das wirtschaftliche und gesellschaftliche Wohlergehen durch Makroplanung wesentlich befördert werden kann. Es entstand geradezu eine Planungseuphorie, die im Bildungsbereich, dem hohe politische Priorität beigemessen wurde, auch die Verwirklichung der bildungspolitischen Zielsetzung der Chancengleichheit unterstützen sollte. In diesem Kontext entwickelte das damalige Bundeswissenschaftsministerium ein Programm zur Durchführung fachspezifischer Hochschulabsolventen-Bedarfsprognosen. Mir

wurde damals die Verantwortung für zwei Bedarfsprognosen übertragen: „Vorausschätzung des Bedarfs an Hochschullehrern und Hochschullehrernachwuchs bis 1995“ und „Beschäftigungslage und Berufschancen für Wirtschaftswissenschaftler, Juristen und Sozialwissenschaftler 1961 bis 1990“. Bei diesen Aufträgen handelte es sich nicht nur um die Anwendung eines erprobten Instrumentariums für Bedarfsprognosen, sondern im wesentlichen auch um dessen Entwicklung bzw. Weiterentwicklung. Insbesondere bei der zweiten oben erwähnten Untersuchung haben die methodischen Ergebnisse hohe Anerkennung erfahren. Dennoch wurde bereits bei der Erörterung dieser Ergebnisse in einer vom damaligen Bundeswissenschaftsministerium organisierten Expertendiskussion die Frage nach der Zulässigkeit und Sinnhaftigkeit solcher Bedarfsprognosen erörtert. Die Diskussion entzündete sich an der Frage, ob die Ergebnisse solcher Bedarfsprognosen veröffentlicht werden dürfen bzw. sollten, weil dadurch die Selbsterfüllung der jeweiligen Prognose im positiven wie im negativen Sinne bewirkt werden könnte und damit bildungspolitisch nicht gewollte Entwicklungen verstärkt oder ausgelöst werden könnten. Außerdem stellte sich die Frage, wer die Verantwortung für staatlich geförderte Fehleinschätzungen, nach denen sich viele junge Menschen orientieren, übernimmt. Andererseits wurde die Auffassung vertreten, daß durch mittel- bis langfristige Bedarfsprognosen bildungspolitische Entscheidungen zielsicherer orientiert und abgesichert werden können. Ohne daß ich dies im einzelnen belegen kann, waren die zuerst genannten Gründe wohl auch Anlässe, die bald dazu geführt haben, daß dieses Programm der Langfristprognosen ausgelaufen ist. Auch die Unvorhersehbarkeit vor allem politischer Entscheidungen, die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen stimulieren (sollen) und grundlegende Faktoren von Prognosen verändern und diese schnell absolet werden lassen, war ebenfalls ausschlaggebend.

Obwohl diese Untersuchungen von HIS damals hohe Anerkennung erfahren haben, nicht

zuletzt wegen der Methodenentwicklung, hat HIS wegen der skizzierten, heute noch nicht endgültig beantworteten Fragen darauf verzichtet, weitere fachspezifische Bedarfsprognosen durchzuführen, war aber jederzeit bereit, dafür erforderliche Informationen aus seinen Untersuchungen den Anforderungen entsprechend auszuweisen und bereitzustellen, vor allem wenn sie von staatlich getragenen Planungsinstitutionen, wie Gremien der Kultusministerkonferenz, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung oder dem Wissenschaftsrat, benötigt wurden.

1973 hat mir HIS die Verantwortung für eine vom Bundeswissenschaftsministerium geförderte bundesweite Exmatrikuliertenbefragung übertragen, mit der dringend benötigte Informationen für Bildungsentscheidungen bereitgestellt werden sollten. Mit dieser Untersuchung sollten gesicherte Informationen über Studienzeiten und Studienabbruch ermittelt werden, da die amtliche Hochschulstatistik noch im Aufbau begriffen war und solche Informationen (noch) nicht bereitstellen konnte. Die Informationen interessierten damals nicht so sehr im Hinblick auf Arbeitsmarktakzeptanz und Lebensbiographien von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern, wie dies seit etwa Ende der 70er Jahre bis heute der Fall ist. Damals wurden die Informationen vor allem für eine bildungspolitische Diskussion benötigt, die sich mit der Frage beschäftigte, ob der damals noch laufende, sehr teure Ausbau des Hochschulbereichs ausschließlich oder überwiegend nur dafür erfolgt, daß eine etwa gleichbleibende oder nur leicht zunehmende Zahl an Studienanfängern immer länger studieren kann, also die zusätzlich geschaffenen Kapazitäten überwiegend für eine bildungspolitisch nicht gewollte, ja damals schon wegen des Verlustes an Kreativität für Gesellschaft und Wirtschaft verpönte Entwicklung in Anspruch genommen wird. Der Umfang des Studienabbruchs interessierte unter ähnlichen Aspekten. Damals konnte ansatzweise verdeutlicht werden, daß Langzeitstudierende in der Regel nicht wesentlich mehr Nachfrage nach Lehrkapazität entfalten als Kurzzeitstudierende. Nach weiterer Absicherung der ersten Ergebnisse hat diese Erkenntnis dazu geführt, daß bei kapazitätsbezogenen Überlegungen und Planungen zunehmend mit der Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit agiert wird.

Die Themen Studienzeit und Studienabbruch haben mich über 25 Jahre mehr oder weniger intensiv begleitet. Das Thema Studienzeit erreichte 1988 mit einem von HIS veranstalteten Kolloquium „Studienzeiten auf dem Prüfstand“ einen Höhepunkt im HIS-Arbeitsprogramm. Bei diesem Kolloquium wurde Bilanz gezogen über die Erkenntnisse zu Ursachen und Hintergründen langer Studienzeiten sowie über Ansatzpunkte und Begründungen für studienzeitverkürzende Maßnahmen. Danach trat das Thema etwas in den Hintergrund des HIS-Arbeitsprogramms, auch weil die amtliche Hochschulstatistik und der Wissenschaftsrat sehr differenziert Verweilzeiten und Fachstudierendauern auswerten und bereitstellen konnten, war aber ständig präsent bis heute. So wertet HIS, weil der Wissenschaftsrat seine entsprechenden Aktivitäten zeitweise ausgesetzt hat, derzeit für das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium Daten der amtlichen Prüfungsstatistik aus, um sehr differenziert hochschul- und fächerbezogene Fachstudienzeiten zu ermitteln.

Der Stellenwert des Themas Studienabbruch im HIS-Arbeitsprogramm unterlag weniger starken Schwankungen und war stets relativ hoch. Dabei konzentrierten sich die Untersuchungen auf drei Schwerpunkte:

- die Ermittlung des Umfangs des Studienabbruchs, also der sog. Studienabbruchquote, als der Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs, der das Studium ohne Examen aufgibt,
- die Feststellung von Zeitpunkten, Ursachen und Hintergründen der Aufgabe eines Studiums sowie
- der Analyse des Verbleibs der Studienabbrecher und deren weitere Qualifizierung.

Die Ermittlung des Umfangs des Studienabbruchs stellt trotz aller methodischen Klarstellungen und Festlegungen, die HIS - teilweise im Zusammenwirken mit dem Hochschulstatistik-Ausschuß des Statistischen Bundesamtes - durch seine Untersuchungen erreichen konnte, aufgrund der ungünstigen Datenlage und Ermittlungsmöglichkeiten nach wie vor eine Herausforderung dar. Ich befürchte, daß das verständliche Streben nach durchsichtigeren, einfacheren und schneller zu Ergebnissen führenden Ermittlungsmöglichkeiten in absehbarer Zeit wohl kaum von Erfolg gekrönt sein

wird. Dennoch sind weitere Bemühungen durchaus des „Schweißes der Edlen“ wert.

Die letzte große Studienabbruchuntersuchung hat HIS 1995/96 durchgeführt. Die Einführung gestufter Studiengänge wird vor allem auch Auswirkungen auf den Studienabbruch haben, so daß eine erneute Untersuchung in absehbarer Zeit hohe Aktualität und Wichtigkeit haben wird.

Das Instrumentarium der Exmatrikuliertenbefragungen ist von HIS ständig verfeinert und an neue Gegebenheiten angepaßt worden. Es ist von HIS nicht nur im etwa 5-Jahresrhythmus bundesweit angewandt worden, sondern es sind auch mehrere länderweite Exmatrikuliertenbefragungen (Hessen und Nordrhein-Westfalen) und vor allem zahlreiche hochschulbezogene Untersuchungen, u.a. Universitäten Kiel, Göttingen, Bayreuth, durchgeführt worden. Derzeit wird eine Exmatrikuliertenbefragung für die fünf Fachhochschulen des Landes Hessen bearbeitet, die Informationen für Evaluationsaufgaben der Hochschulen bereitstellen soll, z.B. über den Verbleib von Hochschulabsolventen und Studienabbrecher sowie den Ursachen und Hintergründen für Studienabbruch und Hochschulwechsel.

Bis Ende der 80er Jahre hatte das Interesse an differenzierten Informationen über den Verbleib und die berufliche Integration von Hochschulabsolventen so stark zugenommen, daß HIS es vor allem aus methodischen Gründen für erforderlich hielt, die Exmatrikuliertenbefragungen, die dazu nur relativ hoch aggregierte Informationen bereitstellen konnten, durch „reine“ Absolventenuntersuchungen zu ergänzen, die als Längsschnittuntersuchungen angelegt wurden. Obwohl der organisatorische Aufwand für die Durchführung von Absolventenbefragungen erheblich größer ist als für Exmatrikuliertenbefragungen, zeigen die bisher vorliegenden Ergebnisse der Befragungen von drei Hochschulabsolventenjahrgängen, daß diese Entscheidung richtig war. Die durch diese Absolventenbefragungen ermittelten Informationen sind meines Erachtens heute für die Bildungspolitik unverzichtbar, ihre Bedeutung wird künftig weiter zunehmen, vor allem auch als Orientierungshilfe der Hochschulen bei der Feststellung der „Berufsfähigkeit“ und/oder „Arbeitsmarktgängigkeit“ ihrer Absolventen im Rahmen der von den Hochschulen geforderten Profilbildung.

Also obwohl sich die Priorität der Bildungspolitik im Laufe der 30 Jahre vermindert hat, die Euphorie über die Erfolgsträchtigkeit von „Makro-Planung“ sich gelegt hat, sich die Bedingungen und Organisation von Lehre und Studium verändert haben, sind die Themen Studienzeit, Studienabbruch und berufliche Integration von Hochschulabsolventen stets aktuell geblieben, auch wenn sich die Ziele, die mit solchen Untersuchungen verfolgt werden, geändert haben. Das Thema Bedarfsprognosen ist auch nach wie vor aktuell. Entsprechende Aktivitäten sind wegen der politischen Brisanz in „staatliche Einrichtungen“ wie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verlegt worden, dem Service- und Forschungseinrichtungen zuarbeiten. Dies ist meines Erachtens ein vernünftiges Vorgehen.

Um meine Arbeit, die Zeit in der sie sich vollzog und die Veränderungen, die sich in diesem Zeitraum hinsichtlich bildungspolitischer Zielvorstellungen einstellten, weiter exemplarisch zu charakterisieren, möchte ich noch auf einen zweiten „Untersuchungsstrang“, der mir interessant erscheint, eingehen.

Der Bayerische Oberste Rechnungshof hatte bereits in seinem Prüfungsbericht für das Rechnungsjahr 1969 eine starke Steigerung der Ausgaben für die staatlichen wissenschaftlichen Hochschulen in Bayern festgestellt und die Frage aufgeworfen, „ob mit den bereitgestellten Mitteln der größtmögliche Erfolg im Sinne ihrer Zweckbestimmung - nach traditioneller Auffassung: Forschung und Lehre - erzielt wurde und wird“. Mit dieser Frage des Bayerischen Obersten Rechnungshofes befaßten sich anschließend mehrmals sowohl der Bayerische Landtag als auch die Bayerische Staatsregierung. Sie war auch Auslöser einer Reihe von zumeist fachspezifischen Einzeluntersuchungen an verschiedenen bayerischen Universitäten, u.a. auch an der Universität Erlangen-Nürnberg, an der HIS eine Außenstelle eingerichtet hatte, über die HIS an dieser Einzeluntersuchung beteiligt wurde.

Es wurde schnell erkannt, daß diese Einzeluntersuchungen zu aufwendig, umständlich und wenig zielführend sind. HIS machte deshalb im Frühjahr 1973 den Vorschlag, ein „Kennzahlensystem für Wirtschaftlichkeitsbetrachtungen im Hochschulbereich zu entwickeln und an allen bayerischen wissenschaftlichen

Hochschulen zu erproben“. Nach umfangreichen vorbereitenden Tätigkeiten konnten im April 1976 die Projektarbeiten mit Zustimmung des Bayerischen Ministerrates und mit Förderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung offiziell aufgenommen werden. Die Arbeiten wurden durch ein sog. Steuerungsgremium „gelenkt“, dessen Vorsitzender der langjährige Rektor bzw. Präsident der Universität Erlangen-Nürnberg Herr Prof. Fiebiger war und in dem alle beteiligten Hochschulen, die verschiedensten staatlichen Stellen vom Bayerischen Obersten Rechnungshof über das Wissenschaftsministerium bis hin zum Statistischen Landesamt sowie HIS vertreten waren.

Die Arbeiten an dem Projekt „Periodischer, standardisierter Wirtschaftlichkeitsreport an den bayerischen wissenschaftlichen Hochschulen“, wie es zunächst bezeichnet wurde, das aber später die Bezeichnung „Hochschulberichtssystem“ - bestehend aus einem internen Hochschulberichtssystem und einem hochschulübergreifenden Länderberichtssystem - erhielt, verliefen zunächst zügig, obwohl die sehr unterschiedlichen Bedenken und Zurückhaltungen verschiedener Beteiligter bereits früh spürbar waren. So war z.B. ein Teil der Hochschulen der Auffassung, daß das Kennzahlensystem, das aufgebaut werden sollte, ihnen Vorteile bei den jährlichen Haushaltsverhandlungen verschafft, während ein anderer Teil - der größere - immer wieder auf die mögliche „mißbräuchliche Verwendung“ der hochschulspezifischen Kennzahlen vor allem durch das Wissenschaftsministerium hinwies. Die amtliche Hochschulstatistik mußte feststellen, daß sie nicht alle für das Kennzahlensystem benötigten Daten - insbesondere die sehr hochschulspezifischen zur Lehrverflechtung - bereitstellen konnte. Sie fürchtete alsbald das Entstehen neuer „Datenberichtswege“ zwischen den Hochschulen und dem Wissenschaftsministerium, durch die ihr Stellenwert und ihre Position als Informationsbereinsteller gemindert bzw. geschwächt werden könnte. Der Bayerische Oberste Rechnungshof, der diese Aktivitäten letztlich ausgelöst hatte, verlor im Laufe der Zeit offensichtlich das ursprünglich außerordentliche Interesse an dem Projekt. Er sprach sich gegen eine Verlängerung der Projektlaufzeit um ein Jahr aus, die schließlich nötig geworden war, weil einige Hochschulen aus den oben erwähnten Bedenken die erforderlichen Daten für den ersten

Probelauf des Berichtssystems nur zögerlich bereitstellten.

Ob dafür Bedenken ausschlaggebend waren, daß der Aufwand zur Feststellung der Effizienz von Lehre und Forschung unangemessen hoch sein könnte oder die Erkenntnis, daß die Zeit für ein so ausgefeiltes Verfahren, wie es das Hochschulberichtssystem letztlich war, noch nicht reif war, ist nicht belegt. Es ist zu vermuten, daß beide Aspekte eine Rolle gespielt haben. Vielleicht spielte auch eine Rolle, daß Anfang der 70er Jahre die DV-Instrumente für das dauerhafte Betreiben eines komplexen „Hochschulberichtssystems“ noch nicht zur Verfügung standen.

Mit Abschluß des Projektes Ende 1980 lag dann allerdings eine funktionsfähige, mit Echt-daten aller bayerischen wissenschaftlichen Hochschulen und deren Fächer erprobte Version des EDV-gestützten Hochschulberichtssystems vor, die als dauerhaft zu betreibendes Verfahren auf alle Hochschulen hätte übertragen werden können. Damit waren die Zielsetzungen des Projektes erfüllt. An der Universität Erlangen-Nürnberg wurde das hochschulinterne Berichtssystem weiterentwickelt und genutzt. Eine Übertragung an andere bayerische Hochschulen erfolgte nicht.

Ich glaube nicht, daß es eine Fehleinschätzung von Realitäten ist, wenn ich heute der Überzeugung bin, daß HIS mit dieser tragfähigen Entwicklung der Zeit weit voraus geeilt war und deshalb letztlich nicht völlig erfolgreich sein konnte.

In den Folgejahren hat sich in diesem Arbeitsfeld von HIS wie auch im Hochschulbereich zu dieser Thematik nicht viel Bemerkenswertes getan. Thema und HIS-Arbeitsfeld, das nie aufgegeben worden ist, wurden erst Anfang der 90er Jahre wiederbelebt durch den Wunsch der niedersächsischen Wissenschaftsministerin, empirisch abgesichert zu erfahren, ob die Ausstattungen der niedersächsischen Hochschulen tatsächlich soviel ungünstiger sind als in anderen Ländern, wie von den Hochschulen des Landes beklagt wurde. Mit vorhandenen statistischen Daten der amtlichen Hochschulstatistik konnten nur grobe erste Anhaltspunkte und Hinweise erarbeitet werden, mit denen diese Frage nur unzureichend beantwortet werden konnte. Es konnten vor allem keine fachspezifischen Ergebnisse ermittelt werden. Der Wunsch der Ministerin, differen-

zierte Informationen zur Ausstattung der Hochschulen zu erhalten, war Triebfeder für HIS, mit finanzieller Förderung des Landes Niedersachsen und im Zusammenwirken mit dem niedersächsischen Wissenschaftsministerium das Konzept der Hochschul-Ausstattungsvergleiche zu entwickeln und das Verfahren zunächst mit ausgewählten Hochschulen und Fächern des Landes zu erproben. Der Trend zur Globalisierung der Haushaltszuweisungen an Hochschulen in Verbindung mit der Ausweitung der Autonomie der Hochschulen, für den Niedersachsen eine Vorreiterrolle übernommen hatte, förderte das Interesse an den Ausstattungsvergleichen, die im Laufe der Zeit zu einer Art Kosten-Leistungsrechnung auf kameralistischer Basis mutiert sind. Sie sind als ein Instrument des hochschulinternen Controlling ebenso geeignet wie für hochschul- und länderübergreifende Kosten-Leistungsvergleiche. Sie liefern darüber hinaus empirische Grundlagen für die Entwicklung von Formeln und Verfahren für formelgebundene Finanzaufweisungen an Hochschulen.

Während meiner letzten Berufsjahre konnte ich mitwirken, dieses Arbeitsfeld von HIS in enger Kooperation u.a. mit Mitarbeitern des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums wiederzubeleben und stark auszubauen. So konnte die Anwendung des in Niedersachsen entwickelten Verfahrens durch andere Länder eingeleitet werden, wie z.B. durch Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. In weiteren Ländern, wie z.B. in Baden-Württemberg und Hessen, wird erwogen, das Verfahren zu übernehmen. Dieses HIS-Arbeitsfeld ist bereits seit einiger Zeit das expansierendste der Abteilung und ich gehe davon aus, daß das hohe Interesse und Auftragsniveau noch einige Zeit anhalten wird. So empfinde ich durchaus Genugtuung, daß die der Zeit vorausseilenden Erkenntnisse und Erfahrungen in Bayern über Niedersachsen den Ländern „zu späterer Stunde“ doch noch nutzbar gemacht werden konnten, auch wenn ein modifizierter Verfahrensansatz gewählt wurde.

Ich möchte es bei der bisherigen exemplarischen Betrachtung von HIS-Arbeitsfeldern und deren Entwicklungen, die auch langjährigen interessierten Begleiter von HIS vielleicht nicht so bekannt sind, belassen. Darin ist keine Schmälerung der Bedeutung der Arbeitsfelder

der Abteilung zu sehen, die ich hier nicht weiter beschreibe, wie z.B.

- die besonders ertragreichen Studienberechtigtenpanel,
- die in der Durchführung besonders effizienten Studienanfängerbefragungen,
- die bildungspolitisch besonders wichtigen Sozialerhebungen des DSW, die künftig mit Unterstützung des BMBF eine Ausweitung auf andere EU-Staaten erfahren werden,
- die zum richtigen Zeitpunkt begonnene Entwicklung von Verfahren zur Evaluation von Studium und Lehre, die Bereitstellung dieser Verfahren in einem Handbuch und die den Hochschulen gewährte Unterstützung,
- die modernsten EDV- und kommunikationstechnischen Anforderungen gerecht werdende Entwicklung des Berichtssystems Information, Controlling, Entscheidung (ICE) und
- die wachsende Bedeutung erlangenden internationalen Studien.

Als Abteilungsleiter war ich für alle Arbeitsfelder der Abteilung gleichermaßen verantwortlich und habe mich bemüht, meine Kräfte den Anforderungen entsprechend in allen Arbeitsfeldern einzusetzen. Dennoch ist besonders die lange Laufzeit der Untersuchungsreihen hervorzuheben, die während meiner Zeit als Abteilungsleiter kreiert bzw. übernommen wurden:

- fast 50 Jahre die Sozialerhebungen des DSW, die seit knapp 20 Jahren von HIS durchgeführt werden,
- etwa 25 Jahre die Studienberechtigtenpanel und Exmatrikuliertenbefragungen,
- knapp 20 Jahre die Studienanfängerbefragungen und
- 10 Jahre die Hochschulabsolventenpanel.

Aus den Ergebnissen dieser Stichprobenuntersuchungen ist im Laufe der Zeit eine zumindest in Europa, wenn nicht weltweit einmalige Datenbank mit Informationen über Studienberechtigte, Studierende, Studienabbrecher und Hochschulabsolventen aufgebaut worden, die jederzeit auf spezielle Informationsbedürfnisse hin auswertbar und abrufbar sind. Dies ist ein nicht zu überschätzender Fundus für die von HIS zu erfüllenden Serviceaufgaben für Bund, Länder und Hochschulen.

Mich hat die Arbeit bei HIS für Bundes- und Länderministerien sowie Hochschulen und Planungsinstitutionen für den Hochschulbereich vom ersten bis zum letzten Tag fasziniert. Es war für mich abwechslungsreich, Phasen der Euphorie - wie zu Beginn meiner Tätigkeit bei HIS -, des vergeblichen Bemühens wie in den 80er Jahren, des Aufbaus der Hochschulen in den neuen Ländern und des erfolgsversprechenden Aufbruchs in moderne Zeiten wie zur Zeit - zum Ende meiner Tätigkeit bei HIS - zu erleben. Bei aller bildungspolitischen Zurückhaltung hinsichtlich der Formulierung zu verfolgender Ziele, die HIS sich meines Erachtens aufzuerlegen hat, und die ich aus Überzeugung praktiziert habe, war die Tätigkeit politiknah, weil es darum ging, für die Formulierung politischer Ziele, das Auffinden geeigneter Realisierungsmaßnahmen, die Absicherung entsprechender Entscheidungen und deren Evaluierung durch Feststellung ihrer Auswirkungen Informationen bereitzustellen und Analysen durchzuführen.

Ich bin auch zufrieden, daß ich als stellvertretender Vorsitzender des Hochschulstatistikausschusses daran mitwirken konnte, Spannungen zwischen beiden Einrichtungen abzubauen und

ein aufeinander abgestimmtes komplementäres „Informationsprogramm“ bei HIS aufzubauen, so daß die Bundesrepublik Deutschland heute über ausgezeichnete Informationsgrundlagen für Bildungs- und Hochschulpolitik verfügt.

Bei dem oben erwähnten Abschiedsfest habe ich von Verantwortlichen des Bundeswissenschaftsministeriums, des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums und damit auch Vertretern der Länder, der Hochschulrektorenkonferenz und des HIS-Geschäftsführers viel Lob und Anerkennung für meine 30jährige Tätigkeit bei HIS erfahren. Dies ist eine große Ehre für mich.

Ich wünsche allen Arbeits- und Gesprächspartnern weiterhin alles Gute und bitte darum, das Vertrauen, daß Sie mir entgegengebracht haben, auch meinem Nachfolger in der Abteilungsleitung, Herrn Dr. Klaus Schnitzer, zu schenken, damit HIS weiterhin die „gewohnten“ Leistungen in bewährter Qualität erbringen kann. Dem Geschäftsführer von HIS und allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wünsche ich, daß sie weiterhin erfolgreich ihre Aufgaben wahrnehmen und erfüllen können.

Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland

Klaus Schnitzer

Zusammenfassung

In den USA war Akkreditierung zunächst ein ureigenes Anliegen der akademischen Einrichtungen, wobei es darum ging, die Bedeutung hoher Standards ohne Standardisierung deutlich zu machen. Die Tendenz zur Standardisierung von Standards entstand erst später. Seit langem gibt es ein Nebeneinander zwei sich überschneidender organisatorischer Zuständigkeiten: die regionalen Akkreditierungskommissionen akkreditieren die Einrichtungen, die fachlich ausgerichteten Kommissionen akkreditieren hingegen berufsfeldbezogene Fächer wie Pädagogik, Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften, Architektur.

Neben der Akkreditierung gibt es in den USA noch die Zertifizierung bzw. Lizenzierung, die an einzelne Absolventen vergeben wird. Insgesamt gesehen spielen berufsständische Zulassungsprozeduren eine geringe Rolle in den USA.

Akkreditierung im klassischen Sinne ist in Großbritannien kaum zu finden. Die Quality Assurance Agency for Higher Education macht in höchst generalisierender Form Vorgaben, die unseren Studienordnungen entsprechen. Eine Akkreditierung ihrer Abschlüsse durch außenstehende Einrichtungen käme einer englischen Universität nicht in den Sinn.

Allerdings haben die Berufsverbände großen Einfluß gewonnen. Am stärksten ausgeprägt ist die berufsbezogene Akkreditierung von Studienprogrammen in den Ingenieurwissenschaften. Für Großbritannien wird deutlich, daß diese beruflizenzierende Form der Akkreditierung in erster Linie dem eigenen Arbeitsmarkt bzw. dem Berufsstand verpflichtet ist und weniger der Weiterentwicklung akademischer Standards.

Der holländische Bewertungsrat (DVC) der Hogeschools ist vor allem zur internationalen Anerkennung neuer Masterprogramme eingerichtet worden. Ähnlich wie in Deutschland steht dort das Problem des Marketing im internationalen Kontext im Vordergrund. Hinsichtlich dieser Ausgangslage besteht Übereinstimmung zur deutschen Situation.

Summary

Accreditation programs in the United States were initially an essential concern of the country's academic institutions. Their aim was to identify clearly the significance of high standards, without the need for standardization. The move towards standardization only developed at a later point. The United States has long seen two overlapping forms of organizational responsibility operating along side each other in the field of accreditation. On the one hand, there are regional accreditation commissions which accredit institutions. On the other, there are commissions which focus on subject areas and accredit career field related disciplines, such as education, medicine, law, engineering, and architecture.

Besides accreditation programs, the United States also has a system of professional certificates or licenses which are awarded to individual graduates. Generally-speaking, registration programs operated by professional associations only play a minor role in the United States.

In Britain, very little accreditation can be found in the traditional sense. The Quality Assurance Agency for Higher Education issues extremely generalized standards which largely correspond with the German study regulations. Degree accreditation by external institutions would be unimaginable for a British university.

However, professional associations have gained a great deal of influence. The professional accreditation of study programs is most pronounced in the field of engineering. The British system clearly shows that the process of accreditation in the form of individual professional licenses is primarily focused on the respective labor market or professional group and less on advancing the development of academic standards.

The Dutch accreditation council (DVC) operated by the Hogeschools was above all established to promote the international recognition of the new Master's degree programs. Much as in Germany, the focus is on the problem of international marketing for these programs. This starting position corresponds with the situation in Germany.

Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland

Klaus Schnitzer

Der Beitrag wurde auf der Arbeitstagung der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH und der Zentralen Evaluationsagentur ZEvA der niedersächsischen Hochschulen „Neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen! - Die Akkreditierung gestufter Studienprogramme mit Bachelor- und Master-Abschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen“ am 08.07.1999 vom Verfasser vorgetragen.

1. Akkreditieren, Lizenzieren, Zertifizieren, Validieren - Gütesiegel mit kleinen Unterschieden

Im Zuge stärkerer Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung besinnt man sich zunehmend auf das Instrument der „Akkreditierung“.

Formal angebunden ist die Aufgabe der Akkreditierung auf Empfehlung der KMK im Dezember 1998 (Konkretisierung der Strukturvorgaben des HRG) an die Einführung internationaler Abschlüsse Bachelor und Master (gem. HRG § 19). Akkreditierung wird als selbstverständliches Beipackset der Anerkennung dieser internationalen gestuften Studiengänge gesehen.

Bei der Suche nach entsprechenden Lösungen und Vorbildern im Ausland stößt man auf verschiedenste Formen der Abschluß-Anerkennung. Diese Form der Anerkennung wird mal Akkreditierung, Lizenzierung, Zertifizierung oder Validierung genannt. Allein die Begrifflichkeit macht schon deutlich, daß die Wege der Anerkennung von Hochschulen oder Hochschulprogrammen im Ausland wesentlich verschlungener sind, als sie wahrscheinlich mit dem Begriff Akkreditierung in Deutschland angedacht wurden.

Die begriffliche Verwirrung könnte reduziert werden, wenn man sich darauf einigen würde, das anglo-amerikanische Modell der Akkreditierung als Vorbild für eine mögliche Übertragung auf Deutschland zu nehmen. In der Regel beziehen sich in der Tat die meisten Analogien auf das US-amerikanische Bildungswesen. Einem Mißverständnis ist allerdings vorzubeugen: anglo-amerikanisch heißt nicht anglo-europäisch. Die Lösungsansätze in Großbritannien zur Anerkennung sehen völlig anders aus und werfen sogar die Grundfrage auf, ob Ak-

kreditierung in Deutschland überhaupt notwendig ist.

Bei der Gegenüberstellung wird deutlich, daß Bewertungssysteme in USA und Großbritannien unterschiedlich historisch begründet sind, verschiedene Strategien verfolgen, Unterschiede in der Zuständigkeit und letztlich auch im Bewertungsobjekt aufweisen.

Unter diesen vier Betrachtungsaspekten werden die Bewertungskonzepte beider Länder verglichen und wird als drittes ein Beispiel aus den Niederlanden hinzugefügt, weil dort in ähnlicher Problemlage wie in Deutschland ein sinnvoller Mittelweg gefunden wurde.

2. Akkreditierung amerikanischer Hochschulen

Entwicklung der Akkreditierung

Die Praxis der Akkreditierung der 3.500 Einrichtungen US-amerikanischer Hochschulen ist sehr gut aufgearbeitet in einer Studie des BMBF aus dem Jahr 1998. Die Studie von Myers u.a. lautet bezeichnenderweise „Die Akkreditierung amerikanischer Hochschulen“ und nicht „Amerikanischer Studiengänge“. Bezeichnenderweise ist es auch nicht zu einer parallelen Untersuchung in Großbritannien gekommen.

Das erste Beispiel einer Akkreditierung der Hochschulen (institutional accreditation) stammt aus dem Jahre 1909, als die North Central Association of Colleges and Schools bestimmte Mindeststandards für die Hochschulausbildung der Verbandsmitglieder festlegte. Die Notwendigkeit der Akkreditierung ergab sich aus der Tatsache, daß die 50 Staaten bei der Zulassung für den Betrieb von Hochschulen unterschiedlichste Kriterien anwendeten - wenn überhaupt. In den USA ergab sich die Notwendigkeit der Akkreditierung also als

Ersatz für staatliche Ordnungspolitik und als Korrelat eines Höchstmaßes an Hochschulautonomie.

Alle später entstandenen Akkreditierungsformen hatten in erster Linie eine Nachweisfunktion im eigenen Interesse der Hochschule. Erst im nachhinein machte sich der Staat die Akkreditierungsverfahren auch für eigene Genehmigungsentscheidungen zunutze. Die Hochschulen selbst erkannten, daß Akkreditierung auch hilfreich ist für die laufende Qualitätssicherung. Abgesehen von den vielen Assessmentverfahren, die eher als Mikroevaluation bezeichnet werden sollen, haben sich in den USA neben der Akkreditierung keine klassischen Evaluationsverfahren entwickelt, wie sie in Europa zu finden sind. Dieser Hinweis sollte genügen, daß wir stärker über das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation nachdenken sollten, um overkill-Lösungen und Doppelarbeit zu vermeiden.

Akkreditierung zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle war zunächst einmal ein ur-eigenes Anliegen der akademischen Einrichtungen, wobei es darum ging, die Bedeutung hoher Standards ohne Standardisierung deutlich zu machen.

Die Tendenz, auf hohe Standards durch Standardisierung zurückgreifen zu müssen, entstand erst später, und zwar dadurch, daß zunehmend neben akademischen Kriterien auch Kriterien der beruflichen Praxis beachtet werden mußten, und zum anderen, daß der Staat seine finanziellen Zuwendungen zunehmend von solchen einheitlichen Standards abhängig machte.

Für stark berufsfeld-orientierte Fachrichtungen entstanden specialized accrediting commissions, in denen die Fachverbände zunehmend das Sagen haben. Das Accrediting Board of Engineering and Technology (ABET) wurde von bereits existierenden Fachverbänden 1932 noch unter anderem Namen (ECPD) gegründet. In ähnlicher Weise entstand 1942 das Liaison Committee on Medical Education (LCME) für die Akkreditierung von medizinischen Fakultäten. Wenn auch durch diese Entwicklung eine gewisse Spannung zwischen akademischen Standards und berufsständischen Interessen entstand, gilt für die Entwicklung der Akkreditierung der amerikanischen Hochschulbildung die Aussage, daß in

erster Linie die Bildungseinrichtungen ihre eigenen Maßstäbe für Wissenschaft und Lehre setzten.

Der Versuch des Staates, Einfluß auf die Akkreditierung zu nehmen, läßt sich bis in die späten 40er Jahre zurückverfolgen. Mit der G.I.-Bill wurde die direkte Ausbildungsförderung an die Studenten mit der Auflage verbunden, daß die Studenten die staatlichen Mittel nur für solche Hochschulen verwenden dürfen, die bestimmte Qualitätsstandards erfüllten. Mit der Reform des Higher Education Acts vom Jahre 1992 wurden die Auflagen für die selbstbestimmten Akkreditierungskommissionen noch erhöht. Die staatlichen Mindestanforderungen an Akkreditierung sind letztlich weniger entscheidend für den Wandel als die Tatsache, daß der Regierung das Recht zugestanden wurde, in Bereichen, die eigentlich immer der Autonomie der Hochschulen unterstanden hatten, Vorschriften zu erlassen. Die gegenwärtige Spannung zwischen Staat und Hochschule ergibt sich aus dieser Tendenz der schrittweisen Rücknahme der Deregulierung.

Als Nutzenanwendung für die Diskussion in Deutschland wird klar, daß die Beziehung von Akkreditierung zu beruflicher Zulassung und staatlicher Finanzierung von Anfang an mitbedacht werden muß.

Strategisch-organisatorische Aspekte

Wie bereits in der historischen Betrachtung angemerkt, gibt es ein Nebeneinander zwei sich überschneidender organisatorischer Zuständigkeiten: die regionalen Akkreditierungskommissionen akkreditieren die Einrichtungen aller Bildungsstufen. Unter dem Dach der Koordinierungsstelle Council for Higher Education Accrediting obliegt die Akkreditierung von Colleges und Universitäten sechs autonomen regionalen Kommissionen. Im Vordergrund steht die Überprüfung der akademischen Qualität einer Hochschule.

Die fachlich ausgerichteten Kommissionen (Specialized Accreditation) akkreditieren hingegen berufsfeldbezogene Fächer wie Pädagogik, Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften und Architektur. In der Regel stellt der betreffende Ausbildungsbereich eine unabhängige wissenschaftliche Einheit der Hochschuleinrichtung dar. Gegenstand der Akkreditierung ist allerdings nicht die organisatorische Einheit

des einzelnen Studiengangs, sondern der Studiengang selbst.

Mit der Zuständigkeit wechselt also auch der Bewertungsgegenstand. Im Hinblick auf Aufwand und Organisation von Akkreditierung sollte für Deutschland geklärt werden, mit welchen Zuständigkeiten (fachlich/regional) zu rechnen ist, und ob organisatorische Einheit oder Programm Bewertungsgegenstand sein soll. Bisher wird in Deutschland nur über die Akkreditierung von Abschlüssen, d.h. Akkreditierung von Studiengängen, diskutiert.

Unabhängig, ob wissenschaftliche Einheit oder berufsqualifizierendes Programm im Vordergrund steht, konzentriert sich die Akkreditierung in erster Linie auf Input-Größen und deren Management. Typische Bewertungsbereiche sind:

- Aufgabe und Zielsetzung
- interne Planung und Evaluation
- Verwaltungs- und Organisationsstrukturen
- Lehrkörper und Mitarbeiter
- Serviceleistungen für Studenten
- Bibliothek, Computer, andere Lernmedien
- Gebäude und Ausstattung
- Finanzmittel

Die Bewertung dieser Bereiche macht keine große Schwierigkeit, da relativ klare abprüfbare Standards vorgegeben sind.

Im zentralen Bereich „Ausbildungsprogramme und Unterricht“ variieren die Standards naturgemäß je nach Art der Hochschule. Die Prüfer sind weniger daran interessiert, einheitliche Indikatoren hochschulübergreifend anzuwenden als zu ermitteln, inwieweit es der Hochschule gelungen ist, qualitätssichernde Evaluationsmethoden für sich selbst zu entwickeln. Die Konsistenz des Programmaufbaus ist wichtiger als die einheitliche Normvorstellung.

Vor allem bei den fachlich ausgerichteten Akkreditierungen gehen die Kriterien durchaus in curriculare Details. In den Arbeitskriterien finden sich für die verschiedenen Studiengänge genaue Standards für Veranstaltungsfächer, Inhalte und Niveau (z.B. Mathematikanteil).

An solchen starren detaillierten Mindeststandards wird allerdings zunehmend Kritik laut.

Die neuen „Criteria 2000“ von ABET kommen diesem Vorwurf der Reformunfreundlichkeit dadurch entgegen, daß sie die nachzuweisenden Qualifikationen weniger als nachzuweisendes Wissen beschreiben denn als Fähigkeit, Wissen zu erwerben. Im Verhältnis zu früheren Anforderungen nehmen in den „Criteria 2000“ Fähigkeiten einen breiten Raum ein, die über Fachkompetenzen im engeren Sinne weit hinausgehen und Sozialkompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften ebenso betreffen wie allgemeine Methodenkompetenzen:

Criterion 3: Program Outcomes and Assessment

Engineering programs must demonstrate that their graduates have

- a. *an ability to apply knowledge of mathematics, science and engineering*
- b. *an ability to design and conduct experiments, as well as to analyze and interpret data*
- c. *an ability to design a system, component, or process to meet desired needs*
- d. *an ability to function on multi-disciplinary teams*
- e. *an ability to identify, formulate, and solve engineering problems*
- f. *an understanding of professional and ethical responsibility an ability to communicate effectively*

Es wird deutlich, daß solche Anforderungen nicht mehr im Sinne klar abgrenzbarer Standards abgeprüft werden können. Die Hochschulen haben nachzuweisen, durch welches Arrangement von Lehr- und Lernsituation sie diese Ziele zu erreichen hoffen. Im Bereich der Überprüfung von Ausbildungsprogrammen nähern sich die alternativen Modelle der Akkreditierung in den USA durchaus den aufklärten Formen der Lehrevaluation.

Formale Kennzeichen der Akkreditierungsverfahren

Hauptbestandteile der Akkreditierungsverfahren sind die beiden bekannten Formen des Selbstberichtes und des Peer-Reviews. Der Selbstbericht auf Antrag nimmt etwa 12 bis 18 Monate in Anspruch. Aus der Selbstprüfung müssen die Ergebnisse hervorgehen und Verbesserungsvorschläge. Werden keine ernsthaften Probleme von der Akkreditierungskommission festgestellt, erfolgt die nächste Selbstprüfung nach 10 Jahren.

Die Fremd-Begutachtung oder Peer-Review erfolgt nach Fertigstellung des Selbstreports. Die Akkreditierungs-Kommission bestimmt ein Peer-Team, das im Fall der regionalen Kommission über institutionell-organisatorische Erfahrungen in ähnlichen Bildungsbereichen verfügen muß. Die Prüfer werden gezielt geschult, die Prüfung vor Ort erfolgt arbeitsteilig, d.h. das relativ große Team von 10 bis 15 Mitgliedern teilt sich nach bestimmten Aufgaben in der Regel auf. Ein Gesamtbericht enthält als Fazit die Beschreibung der Erfüllung oder Nichterfüllung der für die Akkreditierung geforderten Standards.

Die Prüfungsteams der fachlich ausgerichteten Kommission setzen sich zusammen aus Berufspraktikern, strategisch orientierten Planern und Fakultätsmitgliedern. Die in der Regel drei Tage dauernden Begehungen konzentrieren sich auf kritische Berichtspunkte der Selbstprüfung. In den kritischen Bereichen wird relativ detailliert nachgefragt bis hinunter zu Gesprächen mit den Studierenden. Der noch vor Ort erstellte Bericht des Prüfungsteams enthält nur Beobachtungen und Ergebnisse des Teams, nicht aber eine Entscheidung über die Akkreditierung. Diese wird nach Stellungnahme der Institution zum Kommissionsbericht vom Vorstand der Akkreditierungskommission getroffen.

Als weniger sinnstiftende als entscheidende Formalität sind die Kosten zu nennen. Berichtet wird von jährlichen Mitgliedsgebühren an die Akkreditierungskommission in Höhe von 3.000 US-Dollar für die Begutachtung eines Studiengangs und von ca. 20.000 bis 30.000 US-Dollar für die Peer-Reviews.

In der Regel regelt die Akkreditierung auch die Zulassung zu Berufsfeldern. Allerdings gibt es auch in den USA neben der Akkreditierung noch die Zertifizierung bzw. Lizenzierung, die an einzelne Absolventen vergeben wird. In vielen Bereichen erlauben erst diese Testate, den Beruf auszuüben. In den meisten Bereichen erfolgt die Berufslizenz automatisch durch die Akkreditierung. Diese Verbindung findet sich in der Medizin, in Jura und in der Architektur. In der Lehrerausbildung ist hingegen die berufliche Zulassungsprüfung unabhängig von der Akkreditierung des Studiengangs zugänglich. Aus diesem Grunde haben bereits einige pädagogische Fakultäten völlig auf Akkreditierung verzichtet.

Insgesamt gesehen spielen berufsständische Zulassungsprozeduren eine geringe Rolle in den USA. Die Akkreditierung garantiert die akademische Qualität. Beim Zugang zu den Berufen und verläßt man sich weitgehend auf Marktkräfte.

3. Akkreditierung in Großbritannien?

Während Lizenzierung und Zertifizierung in den USA eher eine nachgeordnete Rolle einnehmen, spielen sie in Großbritannien zumindest in den Professionen eine entscheidende Rolle. Die Überschrift „Akkreditierung in Großbritannien“ ist daher mit einem Fragezeichen zu versehen.

Akkreditierung im anglo-amerikanischen Sinne, d.h. Bewertung der Bildungseinrichtungen nach eigenen Maßstäben für Wissenschaft und Lehre, diese Form der ex-post-Qualitätssicherung ist in Großbritannien - auch wenn es in Deutschland niemand zur Kenntnis nehmen will - kaum zu finden. In Großbritannien haben wir zwar mit der „Quality Assurance Agency for Higher Education“ (QAA) eine Hüterin von Qualitätsstandards, die Standards in Form von Code of Practice den Hochschulen vorgibt, doch prüft sie nicht routinemäßig, ob diese Standards auch tatsächlich erreicht werden. QAA ist auch weniger eine Selbstprüfungsstelle der Hochschulen als eine beratende Einrichtung für das Erziehungsministerium.

Der „Quality Code of Practice“ macht in höchst generalisierender Form Vorgaben, die unseren Studienordnungen entsprechen, und Vorgaben hinsichtlich der Erwartungen an akademisches Management und Qualitätssicherung. Der Code of Practice stellt ein Referenzsystem dar für die Hochschulen in Ausfüllung ihrer ihnen verliehenen Autonomie. Mit der „Charter“, der staatlichen Anerkennung einer Hochschule, hat diese automatisch die Akkreditierung der bestehenden und geplanten Studiengänge erworben. Eine Akkreditierung durch außenstehende Einrichtungen käme einer englischen Universität keineswegs in den Sinn. Dies würde dem eigenen Autonomieanspruch widersprechen. Allenfalls gab es vor der Gleichstellung von Universitäten und Polytechnics mit dem CNA, Council for National Academic Awards, eine Bewertungs- und Anerkennungsstelle für Abschlußgrade für die polytechnischen Einrichtungen und die Open University.

Wenn schon, dann haben sich die traditionellen englischen Universitäten eher selbst als Akkreditierungseinrichtung angesehen bzw. sie sehen sich immer noch in dieser Rechtsstellung und sie werden mit Sicherheit in dieser Funktion Akkreditierungswünsche deutscher Hochschulen bzw. Studiengänge bedienen. Einige Fachhochschulstudiengänge und universitäre Aufbaustudiengänge haben diese Möglichkeit schon immer genutzt, wenn es darum ging, deutsche Abschlüsse international als gleichwertig mit dem Bachelor bzw. Master anzuerkennen.

Dieses Akkreditierungsgeschäft etablierter englischer Universitäten für Neugründungen und private Anbieter im Inland/Ausland stellt, weil es äußerst aggressiv betrieben wird, im Augenblick das größte Problem der Anerkennungsregulierung in Großbritannien dar. Darauf ist noch zurückzukommen, u.a. auch deswegen, weil es auch in Deutschland - auch wenn nationale Anerkennungsagenturen eingerichtet sein sollten - zu einem erheblichen Wettbewerb kommen wird.

Das Ausmaß der akademischen Selbständigkeit englischer Hochschulen und die damit verbundene Selbstanerkennungs- bzw. Selbstakkreditierungspraxis hat dazu geführt, daß sich gesteuerte Mechanismen entwickelt haben, zum einen von staatlicher Seite und zum anderen von den Berufsverbänden.

Die staatliche Einflußnahme sieht wie folgt aus:

Dadurch, daß der Staat seine finanzielle Zuwendungen an die Hochschuleinrichtung in starkem Maße von Evaluationsergebnissen abhängig macht, und sich nicht scheut, bei fortbestehenden Mängeln seine Finanzierung für Forschung und/oder Lehre zurückzuziehen, gelingt es ihm, auf diesem Hinterweg in gewisser Weise, Standards auf good practice aufrecht zu erhalten.

Im Undergraduate-Bereich scheint dies weitgehend problemlos zu funktionieren. Seit dem Dearing-Report ist allerdings sichtbar geworden, daß vor allem im Graduate- und Postgraduate-Bereich akademische Standards zunehmend an Bedeutung verlieren und der Wildwuchs an neuen, hochspezialisierten Master-Abschlüssen, Higher National Certificates und Higher National Diplomas zu einer nicht mehr

übersehbaren Gefahr für die Einhaltung von gemeinsamen Standards geworden ist (auf die überbordende Mannigfaltigkeit englischer Masterstudiengänge ist bereits an anderer Stelle - in DAAD-/HRK-Forum zu Bachelor- und Masterabschlüssen - hingewiesen).

Im Augenblick zirkuliert in Großbritannien ein höchst brisantes Paper mit dem Namen „Degree-Awarding Powers“, in dem die QAA dem Ministerium für Erziehung und Beschäftigung (DfEE) Vorschläge unterbreitet, wie u.a. bei dem Recht zur Vergabe von Abschlüssen wieder zu vergleichbaren Standards zu kommen ist. Aber auch in dieser kritischen Situation greift die QAA nicht in Form einer Akkreditierungsagentur ein, sondern erläßt neue Codes of Practice, welche die „kritische Mindestmasse“ (critical mass) neu und schärfer definieren. In den Grundzügen sind sie bereits im Dearing Report entwickelt worden. Als Einzelmaßnahme wird der Besuch eines „Scrutining Panel“ angedroht.

Die Einflußnahme durch Berufsverbände läßt sich wie folgt darstellen:

Als Gegengewicht zu der durch die Royal Charter verliehenen Selbständigkeit der Hochschulen wirkt sich auch der Einfluß von Berufsverbänden aus. Im Rahmen ihrer zünftig tradierten Niederlassungskontrolle haben die Berufsverbände durchaus Instrumente entwickelt, die als Akkreditierung bezeichnet werden können. Die mit der Zulassung zu einem Berufsstand stehenden Akkreditierungsmodalitäten beziehen sich allerdings nur auf das Bachelor-Studium. Dies mag auch eine Erklärung liefern, warum es bei den Master-Studiengängen zum bereits erwähnten Wildwuchs gekommen ist.

Am stärksten ausgeprägt ist die berufsbezogene Akkreditierung von Studienprogrammen in den Ingenieurwissenschaften. Unter dem Dach des sogenannten Engineering Council verleihen Berufsverbände, wie z.B. die Institution of Electrical Engineers oder die Institution of Mechanical Engineers den Status eines Chartered Engineers. Dies entspricht funktionsmäßig in Deutschland in etwa der Approbation bei den Ärzten oder der Eintragung in die Architektenrolle. Ähnlich wie in den USA wird diese Berufslizenzierung nicht der Institution oder dem Studiengang verliehen, sondern der Person. Die Lizenzierung wird in Ab-

stufung vergeben, wobei Chartered Engineers nur Absolventen mit herausragenden Leistungen werden können. In der Regel bedeutet dies, daß dies nicht durch einen einfachen Bachelor nachgewiesen wird, sondern durch einen Bachelor honours.

Grundvoraussetzung für die Lizenzierung oder berufliche Zulassung ist allerdings, daß sich der Programmanbieter einem Akkreditierungsprozeß durch den Berufsverband unterzogen hat. Der Akkreditierungsprozeß ist relativ streng. Alle drei bis fünf Jahre werden die Institutionen von einem Panel aus Berufsfachleuten und Hochschulvertretern besucht. Obwohl die Fakultäten auf diesen berufsbezogene Akkreditierungsprozeß nicht angewiesen sind, tun sie alles, um bei den Accrediting visits zu bestehen. Die Aberkennung einer Akkreditierung hat katastrophale Wirkungen auf die Attraktivität der Fakultät. Die Aberkennung ist nicht unüblich. Besonders schwierig haben es die Ingenieur-Fakultäten der Reformhochschulen. So hat es die University of Derby als ehemalige Polytechnic mit progressiven Curriculum-Konzepten äußerst schwer, eine Akkreditierung der Ingenieurabschlüsse für die einzelnen Studiengänge zu erhalten.

Daraus wird erkennbar, daß diese beruflizenzierende Form der Akkreditierung in erster Linie dem eigenen Arbeitsmarkt bzw. dem Berufsstand verpflichtet ist und erst in zweiter Linie der Weiterentwicklung und Kontrolle akademischer Standards.

Hinzu kommt, daß die Berufsverbände zunehmend eigene Ausbildungsinteressen verfolgen. In Form von Ausbildungsaufgaben, die für die Zulassung notwendig sind, werden Bewerber in Ausbildungskurse der Berufsverbände geleitet. Diese Zulassungskurse werden z.T. bereits parallel zum Studium wahrgenommen. Außerdem bestehen Pläne, die berufliche Lizenzierung nur auf Zeit zu vergeben, so daß zur Auffrischung der Lizenz im Berufsleben turnusmäßig Weiterbildungsangebote besucht werden müssen. Über diese Form der beruflichen Akkreditierung entsteht insofern ein zweiter außerhochschulischer Ausbildungssektor.

Auch in Deutschland sind solche Entwicklungen bereits zu beobachten. So werden für bestimmte Berufsfelder Zulassungsschwellen eingebaut, die von den Berufsverbänden kontrolliert werden und für die das akademische

Diplom der Hochschule nur noch eine Nebenrolle spielt (Beispiel: Approbation von Diplom-Psychologen als Psychotherapeut).

Die Gefahren, die mit der berufsständischen Akkreditierung verbunden sind, können sich natürlich nur in professionellen Studiengängen ergeben. In den weniger berufsweltorientierten Studiengängen sind die Hochschulen weiterhin äußerst unabhängig. Die Institutionen, die Studiengänge selbst entwickeln und einführen, können ihre eigenen Abschlüsse verleihen. Wie bereits erwähnt wurde, können sie diese Awarding-Power auch auf andere Hochschulen übertragen. In Südostasien, Osteuropa, aber auch zunehmend in Europa machen einige englische Hochschulen von diesem Recht exzessiv Gebrauch. Dieses Franchise-System hat in diesem Jahr die Quality Assurance Agency auf den Plan gerufen, da keineswegs mehr sicher ist, daß der Code of Practice in den Vertragshochschulen aufrecht erhalten wird.

Unter dem Titel „Collaborative Provision“ werden den betroffenen englischen Universitäten genaue Prozedurvorgaben gemacht, wenn sie der Partnerhochschule das Recht vergeben, einen akademischen Grad der englischen Mutterhochschule zu verleihen. Die Auflagen laufen darauf hinaus, daß die englischen Mutterhochschulen in den Filialeinrichtungen Akkreditierungsverfahren vornehmen müssen, wie wir sie aus den USA kennen.

4. Holländische Validierung

Die Gegenüberstellung von Akkreditierung in USA und Großbritannien macht deutlich, daß die Bewertungsverfahren gewachsene Verfahren sind, die sich aus der geschichtlichen Konstellation von Staat, Hochschule und Berufsverbänden ergeben haben. Eine direkte mechanische Übertragung in ein anderes Land erscheint äußerst problematisch.

Im Hinblick auf Probleme der Systemübertragung erscheint die Entwicklung in den Niederlanden besonders lehrreich für das deutsche Hochschulsystem, da auch dort kein Akkreditierungssystem vorhanden ist und der Gedanke einer Akkreditierung besonders im Hinblick auf die internationale Anerkennung aufgenommen ist. Ähnlich wie in Deutschland steht dort das Problem des Marketing im internationalen Kontext im Vordergrund.

Konkret geht es in Holland darum, daß die unseren Fachhochschulen entsprechenden Hoge-Schools Masterprogramme anbieten wollen, die bisher nicht üblich waren und von daher Schwierigkeiten bei der Anerkennung haben werden. Der holländische Hochschulrat (HBO-Raad) hat daher eine Stiftung gegründet, den Dutch Validation Council (DVC). Die mission der DVC lautet:

„The ‚Dutch Validation Council‘, an independent Foundation, promotes the national and international recognition of post-graduate programmes for Higher Education, by assessing the quality and level of high-grade Masters Courses. Furthermore, the Council promotes the public recognition for courses which have been validated positively.“

Der holländische Bewertungsrat will durch ein einheitliches Akkreditierungsverfahren erreichen, daß die neuen Masterprogramme nach Ausbildungsniveau und -qualität einheitlich bewertet werden; im Vordergrund steht aber das Marketing nach außen:

Increasing the market value of the courses is crucial here.

Akkreditiert oder validiert, wie es die Holländer nennen, wird nur auf Verlangen.

Als Stiftung des HBO-Rates stellt der DVC eine Selbstprüfungsstelle der holländischen Hoge-Schools dar. Durch die Stiftung selbst werden Persönlichkeiten in den Rat berufen. Dieser fällt letztlich die Entscheidung, ob ein Masterprogramm den Bewertungskriterien entspricht und damit akkreditiert werden kann.

Will ein Masterkurs bewertet werden, so wird ein Validation Panel berufen, das sich aus unabhängigen Gutachtern zusammensetzt, wobei gewährleistet werden soll, daß ein Bildungsfachmann, zwei Vertreter des Berufsfeldes und ein Universitätsprofessor des zutreffenden Faches vertreten sind.

Da es in Holland ähnlich wie im Falle der internationalen Studiengänge in Deutschland darum geht, öffentliche Anerkennung für Studienangebote herzustellen, die erst im Entstehen begriffen sind, kann das Bewertungsverfahren für Studiengänge beantragt werden, die sich erst in Planung befinden (ex ante) und für solche, die bereits in Funktion sind (ex post). Das Bewertungsverfahren für beide Formen

unterscheidet sich leicht. Ähnlich wie bei der Akkreditierung in den USA, aber auch bei der Lehrevaluation in Holland und z.T. auch in Deutschland, gliedert sich die Bewertung in einen Selbstbericht und eine Peer-Begutachtung. Für beide Bewertungsphasen ist ein einheitlicher Bewertungsrahmen vorgegeben. Dieser „Frame of Reference“ bildet das Kernstück der holländischen Validierung. Anders als noch in den USA bzw. ähnlich wie jetzt in den Criteria 2000 von ABET ausgearbeitet zielt der Referenzrahmen nicht auf Wissensinhalte, sondern ausdrücklich auf Kompetenzen:

„Therefore, an approach has been chosen which tries to describe the skills expected from persons working and thinking at a Masters level. This led to much better results.“

Unter dieser funktionalen Fragestellung wird jeder Masterkurs nach

- Niveau,
- didaktischem Konzept und
- Voraussetzungen

beschrieben und bewertet. Das Urteil wird abhängig gemacht vom

- Resultat (Prüfung, wie weit ein Absolvent tatsächlich über die Zielkompetenzen verfügt),
- Kursinhalt (hier geht es um die Wahrscheinlichkeit, daß ein Kursinhalt die notwendigen Voraussetzungen bietet, um diese Qualifikationen zu erwerben),
- organisatorische Bedingungen (Begutachtung von Auswahlverfahren, didaktische Praxis, Beziehung zum Arbeitsmarkt, Berufungspraxis usw.).

Im Handbuch für die Validierung von Masterkursen sind die Hauptziele des Assessment Frame Works in einem detaillierten Prüfkatalog operationalisiert. Dieser Kriterienkatalog wird sowohl für die Prüfung der Selbstberichte als auch für den Peer-Besuch benutzt. Im einzelnen kann hier nicht darauf eingegangen. Wichtig ist jedoch, daß dieser Katalog den Geist einer problem- und kontextbezogenen, auf soziale Zusammenhänge abzielende Prüfung atmet. An mehreren Stellen weist der DVC hin, daß dies auch der entscheidende Unterschiedungsgrund zur sogenannten „Inspektion“ ist. Wie weit sich beide Verfahren, die Validierung und die Inspektion, in der

Realität überschneiden und zu Doppelarbeit führen, kann jetzt noch nicht festgestellt werden. Der DVC weist vor allem auch auf die andere Zielrichtung der Inspektion hin, die in erster Linie den Gründen für Mängel nachgeht und nicht prüft, ob bestimmte Standards erreicht werden. Das Problem der Überschneidung wäre am holländischen Beispiel weiter zu diskutieren, weil sich diese Frage in Deutschland in ähnlicher Weise stellen wird, und zwar hinsichtlich Akkreditierung und Evaluation.

Ein anderes Überschneidungsproblem löst der DVC relativ elegant und pragmatisch: Es betrifft die Akkreditierung von Studienangeboten durch englische Hochschuleinrichtungen mit Degree-Awarding-Power. Auch mit dieser Frage wird man sich sicherlich in Deutschland auseinandersetzen müssen. Da das Hauptziel der holländischen Validierung die internationale öffentliche Anerkennung und Vermarktung ist, greift man solche konkurrierenden Akkreditierungsangebote positiv auf und baut sie in Form einer Co-Validierung mit dem ausländischen Partner in das Verfahren ein. In diesem Fall wird das Panel internatio-

nalzusammengesetzt und werden bestimmte Auflagen des ausländischen Partners hinsichtlich der Anerkennungsprüfung in das Verfahren beachtet.

5. Ausblick

Zusammenfassend machen die ausländischen Beispiele klar, daß letztlich - auch wenn es in Deutschland vor allem um internationale Anerkennung von Studienangeboten geht - auch in Deutschland ein eigener Weg entworfen werden muß, der in das bereits bestehende Kräftefeld eingebaut werden muß. Die Ausbalancierung zwischen Staat, Hochschule und Arbeitsmarkt ist zum einen abhängig davon, wie sich die Akteure im politischen Feld einigen, zum anderen aber auch davon, wie möglichst überschneidungsfrei und Doppelarbeit vermeidend die Akkreditierung effektiv etabliert werden kann. Das holländische Beispiel zeigt eine pragmatische Lösung, die die Einführung einer Akkreditierung erst einmal nur auf den Bereich beschränkt, der in besonderer Weise um öffentliche internationale Anerkennung werben muß.

Nach dem Abitur – wird die Studienaufnahme immer mehr verzögert?

Franz Durrer
Christoph Heine

Einleitung

In der aktuellen bildungs- und hochschulpolitischen Diskussion wird immer wieder vorgebracht, daß in Deutschland die Abiturienten bei Studienbeginn im internationalen Vergleich zu alt seien. Zudem wird oftmals hinzugefügt, daß das Eintrittsalter in den Hochschulbereich im Jahrgangsvergleich noch zunimmt, weil die Abiturienten den Zeitpunkt des Studienbeginns immer weiter hinausschieben und sich damit auch ihre (spätere) Wettbewerbssituation auf dem Arbeitsmarkt gegenüber ihren ausländischen Kollegen zunehmend verschlechtert.

Im folgenden Beitrag soll dargestellt werden,

- wie sich das Durchschnittsalter der Abiturienten bei Studienbeginn seit Mitte der 70er Jahre entwickelt hat,
- im welchem Umfang und aus welchen Gründen die Studienaufnahme nicht direkt nach Abitur erfolgt,
- welche Entwicklungen im Jahrgangsvergleich hinsichtlich des verzögerten Studienbeginns festzustellen sind und
- welche (realistischen) Möglichkeiten es gibt, das Eintrittsalter in den Hochschulbereich zu senken.

Zentrale Einflußfaktoren auf das Durchschnittsalter bei Studienbeginn sind:

- das Alter bei Abitur,
- zwischen Abitur und Studienaufnahme absolvierte Berufsausbildungen,
- freiwillige Verzögerung des Studienbeginns,
- für die männlichen Abiturienten die allgemeine Wehrpflicht und
- Zulassungsbeschränkungen (dieser Aspekt ist allerdings nach dem vorliegenden Datenmaterial nicht quantifizierbar).

Datenbasis und methodische Fragen

Die präsentierten Ergebnisse basieren auf den Längsschnittuntersuchungen über den nachschulischen Werdegang von Studienberechnungen,

die HIS seit 1976 durchführt. Ausgewählt wurden die Abiturienten¹ der Schulentslassjahrgänge 1976, 1983, 1990, 1992, 1994 und 1996, die sich für die Aufnahme eines Studiums entschieden haben. Dabei handelt es sich um Personen, die bis zur jeweils zuletzt durchgeführten Befragung bereits ein Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule aufgenommen haben oder dies in der Folgezeit noch planten. Mit Ausnahme der Abiturienten 96, die nur einmalig ein halbes Jahr nach Schulabgang befragt wurden und bei denen es sich somit hinsichtlich des Zeitpunkts der Studienaufnahme überwiegend um Absichten handelt, können die nachschulischen Werdegänge der Abiturienten der übrigen Jahrgänge (basierend auf je nach Jahrgang zwischen zwei und vier durchgeführten Befragungen) über einen Zeitraum zwischen 3 ½ Jahren und 5 ½ Jahren, die der Abiturienten 76 sogar bis 12 ½ Jahren nach Schulabgang verfolgt werden. Für diese Jahrgänge liegen somit weitgehend Ist-Daten vor².

¹ Schulabgänger mit Fachhochschulreife wurden nicht in die Betrachtung einbezogen, da es sich bei ihnen im Gegensatz zu den Abiturienten hinsichtlich der Bildungsbiografie um eine sehr inhomogene Gruppe handelt, die sich im Jahrgangsvergleich zudem noch unterschiedlich zusammensetzt (etwa hinsichtlich der Merkmale absolvierte Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit vor Erwerb der Fachhochschulreife, Zusammensetzung nach Geschlecht, Alter bei Schulabgang). Da die daraus resultierenden Effekte, die nicht exakt kontrollierbar sind, unter Umständen zu Artefakten führen können, wurden die Schulabgänger mit Fachhochschulreife aus der Untersuchung ausgeklammert.

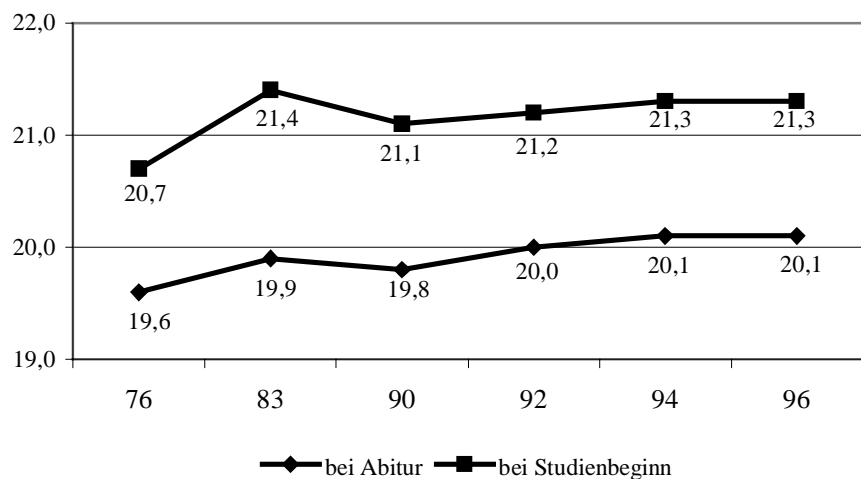
² Bis zur jeweils letzten Befragung haben z.T. deutlich mehr als neun von zehn der Studierwilligen bereits ein Studium begonnen. Im übrigen haben die mehrmaligen Befragungen gezeigt, daß die Summe der Anteile „Studium bereits aufgenommen“ und „Studium noch geplant“ im Zeitverlauf relativ konstant bleibt. Zwar gilt dies nur in struktureller, nicht aber in individueller Hinsicht, d.h. ein Teil derer, die zunächst noch Studienabsichten bekundeten, entscheidet sich in der Folgezeit, doch nicht zu studieren, ein anderer Teil, der zunächst nicht studieren wollte, nimmt dennoch ein Studium auf, wobei sich diese Anteile ausgleichen, so daß per Saldo die einmal geäußerten Studienabsichten auch realisiert werden. Insofern handelt es sich letztlich auch bei den über die Abiturienten 96 genannten Daten um Ist-Daten.

In die Befragungen der Abiturienten der 90er Jahre konnten sowohl die aus den alten als auch die aus den neuen Ländern einbezogen werden³.

Ausdrücklich hinzuweisen ist auf den unterschiedlichen Ansatz zwischen den hier zugrundeliegenden Studienberechtigtenbefragungen und den ebenfalls von HIS durchgeführten Studienanfängerbefragungen. Bei den Studienanfängern handelt es sich um Personen, die ihr Studium in einem bestimmten (Winter-) Semester beginnen und ihre Hochschulreife entweder im Jahr des Studienbeginns erworben haben oder in einem *früheren* Jahr. Bei den studierwilligen Abiturienten handelt es sich demgegenüber umgekehrt um Personen, die in einem bestimmten Jahr die Hochschulreife erworben und ihr Studium entweder im auf das Abitur folgenden Wintersemester oder aber zu einem *späteren* Zeitpunkt begonnen haben.

ist im Vergleich der Jahrgänge 76 und 96 das Durchschnittsalter bei Studienbeginn mit 0,6 Jahre nur minimal stärker gestiegen als das Durchschnittsalter bei Abitur (um 0,5 Jahre). Damit hat sich auch der zeitliche Abstand zwischen Abitur und Studienbeginn seit Mitte der 70er Jahre per Saldo nur minimal (von 1,1 auf 1,2 Jahre) erhöht. Lediglich beim Jahrgang 83 war dieser Abstand mit 1,5 Jahren deutlich größer. Das zwischen den Abiturientenjahrgängen 76 und 96 gestiegene Eintrittsalter in den Hochschulbereich resultiert nahezu ausschließlich aus dem gestiegenen Alter bei Schulabgang.

Abb.1: Durchschnittsalter der Abiturienten aus den alten Ländern bei Abitur und bei Studienbeginn nach ausgewählten Entlaßjahrgängen



Allgemeiner Überblick: der Abstand zwischen Abitur und Studienbeginn bleibt nahezu konstant

In den alten Ländern ist das Durchschnittsalter der Abiturienten bei Studienbeginn zwischen den Schulentlaßjahrgängen 76 und 83 deutlich um 0,7 Jahre von 20,7 auf 21,4 Jahre gestiegen und anschließend bis zum Jahrgang 90 wieder auf 21,1 Jahre gesunken. Danach ist ein moderater Anstieg auf 21,3 Jahre (Abiturienten 96) zu verzeichnen. Wie Abb. 1 deutlich macht, verläuft die Entwicklung des Durchschnittsalters bei Erstimmatrikulation im wesentlichen parallel zur Entwicklung des Durchschnittsalters bei Abitur, das von 19,6 (Abiturienten 76) auf 20,1 Jahre (Abiturienten 96) stieg. Somit

Ursachen für diese skizzierten Entwicklungen sind folgende:

Der Anstieg des Durchschnittsalter der Abiturienten bei Schulabgang zwischen den Schulentlaßjahrgängen 76 und 83 von 19,6 auf 19,9 Jahre ist vornehmlich auf die Kurzschuljahre 1966/67 zurückzuführen, die zur Folge hatten, daß die Abiturienten 76 entsprechend früher die Hochschulreife erwerben konnten als die des Entlaßjahres 83. Der in den folgenden 13 Jahren moderate Anstieg des Durchschnittsalters bei Abitur resultiert hauptsächlich aus dem in den 90er Jahren zu beobachtenden anteilig etwas stärkeren Zugang zum Abitur über den zweiten Bildungsweg.

Der deutliche Anstieg der Durchschnittsalters bei Studienbeginn zwischen den Abiturientenjahrgängen 76 und 83 ist zum einen bedingt durch das gestiegene Alter bei Schulabgang,

³ Aus methodischen Gründen können allerdings bei den Abiturienten 92 aus den neuen Ländern nicht zu allen Aspekten (z.B. Durchschnittsalter bei Studienbeginn) Aussagen gemacht werden.

zum anderen durch die gestiegene Quote derer, die zwischen Abitur und Studienaufnahme zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben. Hinzu kommt noch – für die Männer –, daß ab 1984 der Zivildienst von 16 auf 20 Monate verlängert wurde. Der nachfolgende Rückgang des Alters bei Erstimmatrikulation bis zum Jahrgang 90 resultiert zum einen wiederum aus der entsprechenden Entwicklung des Durchschnittsalters bei Abitur, zum anderen aus der Tatsache, daß bei den Frauen die Quote der „direkten“ Studienaufnahme wieder gestiegen ist und (für die Männer) die Dauer des Wehr- bzw. Zivildienstes deutlich reduziert wurde.

Die Abiturienten 90, 92 und 94 aus den neuen Ländern erwarben die Hochschulreife mit durchschnittlich 19,0 Jahren. Beim Schulentlassjahrgang 96 wurde dagegen ein Durchschnittsalter von 19,8 Jahren ermittelt. Ein Grund hierfür ist die Tatsache, daß in Brandenburg im Jahr 1994 auf die 13jährige Schulzeit umgestellt wurde. Von wesentlich größerem Einfluß ist jedoch der bei diesem Jahrgang in den neuen Ländern extrem hohe Anteil derer, die ihr Abitur an Abendgymnasien und Kollegs erworben haben (15%; alte Länder: 5%) und damit auch deutlich älter waren als die Abgänger von Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien⁴.

⁴ Klammert man die Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs aus der Berechnung aus, so ergibt sich für die Abiturienten 96 – bedingt durch die längere Schulzeit in Brandenburg – gegenüber der zuvor befragten Jahrgängen nur ein leicht gestiegenes Durchschnittsalter bei Erwerb der Hochschulreife.

Die verstärkte Wahrnehmung des zweiten Bildungsweges dürfte allerdings nur ein vorübergehendes Phänomen sein. Bei den Schulentlassenen von 1996, die in den neuen Ländern das Abitur an Abendgymnasien oder Kollegs erworben haben, handelt es sich ganz überwiegend um Personen, die zwischen 1971 und 1974 geboren sind und gegen Ende der 80er Jahre – noch unter DDR-Bedingungen – nicht von der Polytechnischen Oberschule zur Erweiterten Oberschule wechseln konnten bzw. durften. Nach Absolvieren einer Berufsausbildung und (vorübergehender) Erwerbstätigkeit haben sie dann die Möglichkeit des Bildungsaufstiegs über die neugeschaffenen Formen des zweiten Bildungsweges genutzt. Für später geborene Jahrgänge fiel mit der Wende auch die in der DDR übliche Reglementierung beim Übergang in die Oberstufe weg, so daß diese dann direkt das Abitur erwerben konnten. Die nachträgliche Ausschöpfung des Bildungspotentials der Anfang der 70er Jahre Geborenen dürfte mittlerweile so gut wie abgeschlossen sein, so daß wieder von einem Durchschnittsalter von rund 19 Jahren auszugehen ist.

Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn betrug bei den Abiturienten 90 und 94 aus den neuen Ländern⁵ 20,2 Jahre, beim Jahrgang 96 – entsprechend des gestiegenen Alters bei Abitur – 20,8 Jahre. Damit hat sich in den neuen Ländern der zeitliche Abstand zwischen Abitur und Studienaufnahme sogar noch leicht verringert: von 1,2 Jahren (Abiturienten 90 und 94) auf 1,0 Jahre (Abiturienten 96).

Nach diesem kurzen Überblick sollen die Gründe und Ursachen für einen verzögerten Übergang in das Studium quantifiziert und die zeitliche Verteilung des Studienbeginns sowie deren Veränderungen im Jahrgangvergleich dargestellt werden. Dabei ist es erforderlich, nach der Geschlechtszugehörigkeit zu differenzieren. Diese Differenzierung ist schon deshalb unabdingbar, da nur für die Männer von der allgemeinen Wehrpflicht gilt. Sie ist aber auch deshalb notwendig, da es bei der Entscheidung zwischen Abitur und Studium zunächst eine Berufsausbildung zu absolvieren, z.T. erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede gibt.

Übergänge in das Studium – Verzögerungen überwiegend entweder gezwungenermaßen oder zielgerichtet

Männliche Abiturienten aus den alten Ländern

Wenn männliche Abiturienten ihr Studium mit zeitlicher Verzögerung aufnehmen, so im wesentlichen aus zwei Gründen: wegen der Einberufung zum Wehr- bzw. Zivildienstes oder weil sie sich entschieden haben, vor Studienbeginn zunächst eine Berufsausbildung zu absolvieren.

- Wird das Studium erst 1 ½ bis 2 Jahre nach Abitur begonnen, so ganz überwiegend wegen vorheriger Einberufung. Bei allen Vergleichsjahrgängen haben über 90% der männlichen Abiturienten, die sich zu einem dieser Zeitpunkte immatrikuliert haben, zuvor den Wehr- oder Zivildienst abgeleistet
- Auch bei einem Studienbeginn 2 ½ Jahre nach Verlassen der Schule stellt die zuvor erfolgte Einberufung noch die wichtigste Ursache dar (je nach Jahrgang 70% bis 80%).

⁵ Beim Jahrgang 92 ist aus methodischen Gründen eine solche Berechnung nicht möglich.

Hinzu kommen aber auch schon zwischen Abitur und Erstimmatrikulation absolvierte (kurze) Berufsausbildungen. Zwischen 10% und 20% haben vor Studienaufnahme zunächst eine solche Ausbildung abgeschlossen.

- Erfolgt die Studienaufnahme 3 bis 4 ½ Jahre nach Abitur, so vornehmlich deshalb, weil zuvor ein Berufsausbildungsabschluß erworben wurde. Zwischen 60% und 95% (je nach Zeitpunkt und Jahrgang) der männlichen Abiturienten, die sich zu einem dieser Zeitpunkte einschreiben, haben zuvor eine berufliche Ausbildung absolviert.

Im Jahrgangsvergleich zeigt sich folgende Entwicklung beim Übergang ins Studium (s. Tab. 1):

- Der Anteil der männlichen Abiturienten, die sich „direkt“ nach Schulabgang immatrikuliert haben, ging zwischen den Jahrgängen 76 und 96 ⁶ von 39% auf 20% deutlich zurück.

- Erheblich gestiegen ist dagegen der Anteil derer, die zunächst den Wehr- oder Zivildienst leisten und spätestens 2 ½ Jahre nach Abitur ihr Studium beginnen (von 41% auf 65%), wobei allerdings bedingt durch die schrittweise Verkürzung der Dienstzeit seit 1990 der Zeitpunkt der Studienaufnahme bei dieser Personengruppe im Jahrgangsvergleich im Durchschnitt aber näher an den Zeitpunkt des Abiturs heranrückt.

- Der Anteil jener, die vor Studienbeginn zunächst einen Berufsausbildungsabschluß erworben haben, ist zwischen den Jahrgängen 76 und 94 deutlich gestiegen (von 7% auf 15%). Beim Jahrgang 96 ist er dagegen wie-

der erheblich auf 10% zurückgegangen ⁷. Bei Differenzierung nach dem Zeitpunkt des Studienbeginns zeigt sich, daß sich die Relation zwischen der Quote der qualifizierten Fachkräfte, die spätestens 4 ½ Jahren nach Abitur ihr Studium beginnen, und die Quote jener, die dies erst später tun, immer stärker zugunsten eines eher frühzeitigen Studienbeginns verschiebt.

- Von 13% auf 5% gesunken ist die Quote der Abiturienten, die ohne Wehr- und Zivildienst und/oder Berufsausbildung ihr Studium mit zeitlicher Verzögerung beginnen.

Tab. 1: Männliche Abiturienten aus den alten Ländern nach Schulabgangsjahrgang, Zeitpunkt des Studienbeginns und Tätigkeit zwischen Abitur und Studienaufnahme (in v.H.)

Tätigkeit nach Abitur; Zeitpunkt der Studienbeginn	Abiturientenjahrgang					
	76	83	90	92	94	96
im Wintersemester nach Abitur	39	33	26	27	28	20
Wehr- oder Zivildienst, Studienbeginn bis 2 ½ Jahre nach Abitur	41	43	54	52	51	65
nachschulische Berufsausbildung, Studienbeginn 2 ½ bis 4 ½ Jahre nach Abitur	5	9	13	13	14	10
nachschulische Berufsausbildung, Studienbeginn später als 4 ½ Jahre nach Abitur	2	5	2	2	1	0
sonstige ¹⁾ Tätigkeit, Studienbeginn 1 bis 1 ½ Jahre nach Abitur	7	5	3	4	4	4
sonstige ¹⁾ Tätigkeit, Studienbeginn 2 bis 3 Jahre nach Abitur	2	2	1	1	1	0
sonstige ¹⁾ Tätigkeit, Studienbeginn später als 3 Jahre nach Abitur	4	3	1	1	1	1

1) Praktikum, Jobben, Urlaub, Erwerbstätigkeit, nicht abgeschlossene Berufsausbildung

Als ein zentrales Ergebnis ist festzuhalten, daß der ganz überwiegende Teil aller studierwilligen männlichen Abiturienten (im Jahrgangsvergleich ansteigend von 87% auf 95%) das Studium entweder „direkt“ nach Schulabgang oder aber mit zeitlicher Verzögerung wegen Einberufung und/oder nachschulischer Berufsausbildung beginnen (s. Abb. 2). Hinzu kommt noch ein – aus dem vorliegenden Datenmaterial allerdings nicht quantifizierbarer Anteil – von Männern, die vor Studienaufnahme noch ein Praktikum absolvieren (müssen) oder aber wegen Zulassungsbeschränkungen zunächst einer Übergangstätigkeit nachgehen. D.h., die Quote der Abiturienten, die ihre Studienaufnahme weder gezwungenermaßen (Einberufung, Zulassungsbeschränkungen, Pflicht-

⁶ Da der nachschulische Werdegang des Jahrgangs 96 nur bis ein halbes Jahr nach Schulabgang verfolgt werden kann, handelt es sich bei den im folgenden genannten Daten für diesen Jahrgang um Schätzgrößen, die davon ausgehen, daß die zum genannten Zeitpunkt geäußerten Zukunftspläne auch realisiert werden.

⁷ Ein Teil der Abiturienten, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben, hat ebenfalls den Wehr- oder Zivildienst abgeleistet. D.h., die Einberufungsquote ist höher als aus Tabelle 1 hervorgeht.

praktikum) noch aus Gründen des Erwerbs von (zusätzlichen) beruflichen Qualifikationen (Berufsausbildung vor Studienaufnahme) zeitlich verzögern, ist sehr gering und wird zudem im Jahrgangvergleich zunehmend kleiner. Zudem haben bei allen Jahrgängen bis spätestens 2 ½ Jahre nach Abitur knapp 90% aller Studierwilligen ihr Studium aufgenommen. Die These, Abiturienten legen häufig und zunehmend öfter vor Studienbeginn zunächst einmal eine („Verschnauf“-)Pause ein, kann aufgrund des vorliegenden Datenmaterials nicht aufrechterhalten werden.

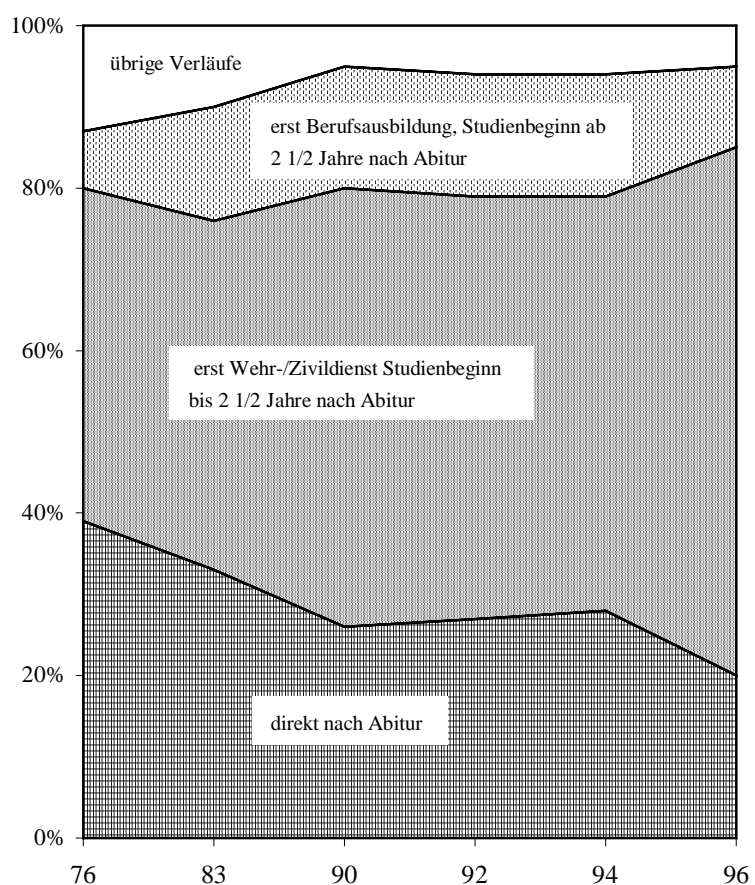
Auch die These, daß das Alter der Abiturienten bei Erstimmatrikulation zunehmend steigt, ist nur bedingt richtig. Zwar ist das Durchschnittsalter der männlichen Abiturienten bei Studienbeginn zwischen den Jahrgängen 76 und 96 insgesamt um 0,6 Jahre von 21,0 auf 21,6 Jahre gestiegen. Dieser Anstieg entspricht aber nahezu dem gleichzeitig gestiegenen Durchschnittsalter bei Schulabgang (um 0,5 Jahre von 19,7 auf 20,2 Jahre). Das bedeutet, daß das steigende Eintrittsalter in die Hochschulen letztendlich fast ausschließlich auf das gestiegene Alter bei Abitur zurückzuführen ist.

Bei der Betrachtung der nachschulischen Werdegänge sind in Jahrgangvergleich z.T. deutliche Entwicklungen und Veränderungen festzustellen.

- Die Einberufungsquote ist im Jahrgangvergleich deutlich gestiegen. Ein halbes Jahr nach Abitur befanden sich von den studierwilligen Abiturienten 76 und 83 rund 50% im Wehr- oder Zivildienst, bei den Jahrgängen 90, 92 und 94 lag die Quote dagegen bereits bei ca. 60%, um beim Jahrgang 96 sogar auf über 70% zu steigen.

- Der Anteil der männlichen Abiturienten, die sich entschieden haben, vor Studienbeginn zunächst eine berufliche Ausbildung zu absolvieren, hat sich zwischen den Jahrgängen 76 (7%) und 83 (14%) verdoppelt und ist bis zum Jahrgang 94 (15%) auf diesem hohen Niveau geblieben. Danach war wieder ein Rückgang zu verzeichnen. Von den studierwilligen Abiturienten 96 wollten „nur“ noch 10% vor Studienaufnahme zunächst eine Berufsausbildung absolvieren.

Abb. 2: Männliche Abiturienten aus den alten Ländern nach Schulentlaßjahrgang. Zeitpunkt der Studienaufnahme und Tätigkeit vor Studienbeginn (in v.H.)



- Nach einer Erhöhung der Zivildienstzeit ab 1984 sind 1990 und 1995/96 die Dauer der Wehr- bzw. Zivildienstes erheblich reduziert worden.
- Per Saldo reduziert hat sich der Anteil derer, die erst mit relativ großer Verzögerung das Studium aufnehmen (von 6% beim Jahrgang 76 über ein „Zwischenhoch beim Jahrgang 83 mit 8% auf 1% beim Jahrgang 96).

Diese Veränderungen bewirken zwar singulär eine Erhöhung bzw. Senkung des Durchschnittsalters bei Studienbeginn, doch zeigt sich, daß sie sich in der Gesamtwirkung zumeist neutralisieren. So heben sich beispielsweise die Erhöhung der Einberufungsquote zwischen den Jahrgängen 83 und 90 und die gleichzeitige Senkung der Dauer der Wehr- bzw. Zivildienstes in ihrer Auswirkung auf das Durchschnittsalter bei Studienbeginn gegenseitig aus, da die Einberufenen des 90er Jahrgangs (und der Folgejahrgänge) im Durchschnitt früher zur Hochschule wechseln konnten. Die zwischen den Jahrgängen 94 und 96 noch einmal stark gestiegene Einberufungsquote wird kompensiert durch den gleichzeitigen Rückgang des Anteils jener, die vor Studienaufnahme zunächst eine Berufsausbildung absolvieren wollten.

Nur wenn die genannten Faktoren in eine Richtung wirken bzw. kein „Gegengewicht“ vorhanden ist, kommt es zu einer gegenüber der Entwicklung des Durchschnittsalters bei Abitur überproportionalen Steigerung bzw. Senkung des Eintrittsalters in die Hochschule. Zwischen den Jahrgängen 76 und 83 ist sowohl der Anteil der Doppelqualifizierer (erst Berufsausbildung, dann Studium) als auch der Anteil der Abiturienten mit relativ spätem Studienbeginn gestiegen und zudem dem Dauer des Zivildienstes verlängert worden mit der Folge einer deutlichen Steigerung der Durchschnittsalters bei Studienbeginn um 0,5 Jahre (Alter bei Abitur nur um 0,2 Jahre).

Abiturientinnen aus den alten Ländern

Ähnlich wie bei den Männern sind auch bei den Abiturientinnen typischen Gruppen mit verzögerter Studienaufnahme zu beobachten:

- Über 90% der Frauen, die sich 1 bis 1 ½ Jahre nach Abitur erstimmatrikulierten, hatten

zuvor Übergangstätigkeiten ausgeübt, wobei in erster Linie Praktikum, Freiwilliges Soziales Jahr, Jobben und Urlaub bzw. Au Pair zu nennen sind⁸.

- Abiturientinnen, die ihr Studium im Zeitraum zwischen 2 ½ und 4 ½ Jahren nach Verlassen der Schule begonnen haben, hatten ganz überwiegend (mit Anteilen zwischen 70% und nahezu 100%) zuvor eine berufliche Ausbildung abgeschlossen.

Tab. 2: Weibliche Abiturienten aus den alten Ländern nach Schulentlaßjahrgang, Zeitpunkt des Studienbeginns und Tätigkeit zwischen Abitur und Studienaufnahme (in v.H.)

Tätigkeit nach Abitur; Zeitpunkt der Studienbeginn	Abiturientenjahrgang					
	76	83	90	92	94	96
im Wintersemester nach Abitur	69	57	60	60	61	66
nachschulische Berufsausbildung, Studienbeginn 2 ½ bis 4 ½ Jahre nach Abitur	6	14	17	14	13	11
nachschulische Berufsausbildung, Studienbeginn später als 4 ½ Jahre nach Abitur	4	5	2	2	1	1
sonstige ¹⁾ Tätigkeit, Studienbeginn 1 bis 1 ½ Jahre nach Abitur	17	20	18	20	21	20
sonstige ¹⁾ Tätigkeit, Studienbeginn 2 bis 3 Jahre nach Abitur	3	3	2	3	3	1
sonstige ¹⁾ Tätigkeit, Studienbeginn später als 3 Jahre nach Abitur	1	1	1	1	1	1

1) Praktikum, Freiwilliges Soziales Jahr, Jobben, Urlaub, Au-Pair, Erwerbstätigkeit, nicht abgeschlossene Berufsausbildung

Im Jahrgangvergleich ist vor allem auf folgende Entwicklungen hinzuweisen (s. Tab. 2):

- Die Quote der direkten Studienaufnahme ist nach einem Rückgang zwischen den Jahrgängen 76 und 83 wieder kontinuierlich angestiegen und erreicht beim Jahrgang 96 fast wieder das Niveau des Jahrgangs 76. Beim Schulentlaßjahrgang 76 hatten sich 69% der Frauen bereits zum auf das Abitur folgende Wintersemester immatrikuliert. Dieser Anteil ging danach auf nur noch 57% beim Jahrgang 83 zurück, stieg bei den Jahrgängen 90, 92 und 94 wieder auf 60% an und erreichte beim Jahrgang 96 mit 66% fast wieder die Quote des Jahrgangs 76.

⁸ Die restlichen waren entweder erwerbstätig oder befanden sich in einer beruflichen Ausbildung, die sie aber nicht zu Ende geführt haben. Zumindest für einen Teil von ihnen muß angenommen werden, daß für sie die Erwerbstätigkeit bzw. die Berufsausbildung von vornherein ebenfalls als Übergangstätigkeit angesehen wurde.

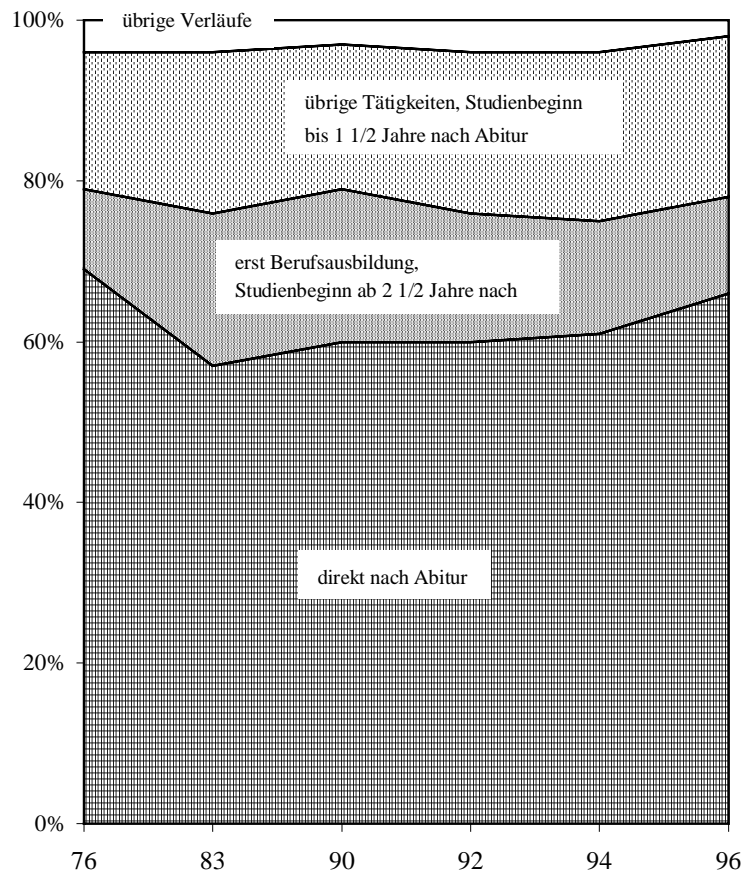
- Der Anteil der Abiturientinnen, die zunächst eine berufliche Ausbildung absolviert und sich erst frühestens 2 ½ Jahre nach Schulabgang immatrikuliert haben, stieg von 10% beim Jahrgang 76 auf 19% bei den Jahrgängen 83 und 90, um danach wieder kontinuierlich zurückzugehen. Von den Abiturientinnen 96 wollten nur noch 12% vor Studienbeginn einen beruflichen Ausbildungsabschluß erwerben. Auffällig ist dabei, daß die Quote derer, die sich erst sehr spät erstimmatrikulierten (5 Jahre und mehr nach Schulabgang), bei den Jahrgängen 76 und 83 noch etwa 5% betrug, während sie bei den Folgejahrgängen bis unter die 2-Prozentmarke sank. Hier ist somit die Tendenz zu verzeichnen, nach Abschluß der Berufsausbildung möglichst bald ins Studium zu wechseln.

- Der Anteil der Frauen, die ihr Studium 1 bis 1 ½ Jahr nach Abitur begonnen und in der Zwischenzeit Übergangstätigkeiten ausgeübt haben, ist zwischen den Jahrgängen 76 und 83 von 17% auf 20% gestiegen und hat sich seither relativ konstant auf diesem Niveau gehalten.

Insgesamt gesehen hat bei allen Vergleichsjahrgängen der ganz überwiegende Teil der Frauen (75% bis 79%) das Studium entweder „direkt“ nach Schulabgang aufgenommen oder aber im Anschluß an eine nachschulische Berufsausbildung (s. Abb. 3). Festzustellen ist darüber hinaus, daß – wie auch bei den Männern – der ganz überwiegende Teil der studierwilligen Frauen ihr Studium bis maximal 2 ½ Jahre nach Abitur aufgenommen hat. Diese Quote ging zwar zwischen den Jahrgängen 76 und 83 von 90% auf 84% zurück, ist seither aber wieder kontinuierlich gestiegen und liegt

beim Jahrgang 96 mit 91% sogar leicht über dem Niveau des Jahrgangs 76.

Abb. 3: Weibliche Abiturienten aus den alten Ländern nach Schulentlaßjahrgang. Zeitpunkt der Studienaufnahme und Tätigkeit vor Studienbeginn (in v.H.)



Abiturientinnen, die erst 1 bis 1 ½ Jahre nach Schulabgang ein Studium aufnehmen, unterscheiden sich hinsichtlich der Studiengangswahl erheblich von denen, die sich „direkt“ nach Abitur immatrikuliert haben. Sie haben sich deutlich seltener für einen Lehramtsstudiengang entschieden. Dafür studieren sie erheblich häufiger an Fachhochschulen, um einiges häufiger haben sie sich in den NC-Fächern Medizin und Psychologie eingeschrieben. Damit im Zusammenhang ist die Tatsache zu sehen, daß sie deutlich häufiger als diejenigen, die „direkt“ in die Hochschule gewechselt sind, angaben, in ihrem Fach hätte es (wie auch immer geartete) Zulassungsbeschränkungen gegeben. Damit korrespondiert auch die Beobachtung, daß ihre Durchschnittsnote im Abitur etwas schlechter war.

Diese Fakten deuten darauf hin, daß ein Teil derjenigen Abiturientinnen, die erst mit leichter Verzögerung ein Studium aufgenommen haben, entweder vor Beginn des (Fachhochschul-)Studiums ein freiwilliges oder Pflichtpraktikum absolviert hat oder aber eine Übergangstätigkeit ausgeübt hat, bevor die Studienzulassung erteilt worden ist. D.h., bei den 20% aller Abiturientinnen, die 1 bis 1 ½ Jahre nach Schulabgang in Studium beginnen, handelt es sich keineswegs ausschließlich um Personen, die zwischen Abitur und Studium zunächst eine Pause eingelegt haben. Diese Quote dürfte vielmehr deutlich geringer sein ⁹.

Das Durchschnittsalter bei Erstimmatrikulation erhöhte sich bei den Abiturientinnen zwischen den Jahrgängen 76 und 96 um 0,6 Jahre von 20,4 auf 21,0 Jahre und hat sich damit nahezu parallel zum Durchschnittsalter bei Abitur (um 0,6 Jahre von 19,5 auf 20,1 Jahre) entwickelt. Das Alter bei Verlassen der Schule ist somit auch bei den Frauen der entscheidende Faktor für das gestiegene Eintrittsalter in den Hochschulbereich. Wie bei den Männern zeigen sich auch bei den Abiturientinnen keine Tendenzen zur immer späteren Studienaufnahme.

Vergleich zwischen Abiturienten mit 12- und mit 13jähriger Schulzeit

Mit der Einbeziehung der Abiturienten aus den neuen Ländern konnte erstmals auch das Übergangsverhalten in den Hochschulbereich von Schulabgängern untersucht werden, für die nur 12 Jahre bis zum Erwerb des Abiturs absolvieren mußten.

Vergleicht man das Durchschnittsalter sowohl bei Abitur als auch bei Studienbeginn, so ist festzustellen, daß der zeitliche „Vorsprung“, den Schulabgänger mit 12jähriger gegenüber ihren Kollegen mit 13jähriger Schulzeit bei Erwerb des Abiturs haben, auch beim Zeitpunkt des Studienbeginns erhalten bleibt. Bei den männlichen Abiturienten 90, 94 und 96 ¹⁰ sowohl aus Ländern sowohl mit 12- als auch

mit 13jähriger Schulzeit wurde eine durchschnittliche Differenz von etwa 1,5 Jahren zwischen Abitur und Erstimmatrikulation ermittelt. Bei den Abiturientinnen beläuft sich dieser Abstand auf rund 1 Jahr. Der um ein Jahr frühere Erwerb des Abiturs wird also nicht – wie bisweilen vermutet wird – dazu benutzt, um eine zusätzliche Pause zwischen Schulabgang und Studienbeginn einzulegen.

Fazit und Schlußfolgerungen

Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn ist zwar sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen zwischen den Abiturientenjahrgängen 76 und 96 aus den alten Ländern um rund ein halbes Jahr gestiegen, doch resultiert dies fast gänzlich aus dem entsprechend gestiegenen Durchschnittsalter bei Erwerb der Hochschulreife.

Der überwiegende Teil derer, die ihr Studium mit Verzögerung beginnen, tut dies gezwungenermaßen (Einberufung, Zulassungsbeschränkungen, Pflichtpraktikum) oder mit dem Ziel des Erwerbs einer zusätzlichen Qualifikation via beruflicher Ausbildung vor Studienbeginn.

Die Datenanalyse hat ergeben, daß die Abiturienten im Jahrgangvergleich insgesamt gesehen ihren Studienbeginn weder zeitlich immer weiter hinausschieben noch daß sie zunehmend häufiger zwischen Abitur und Studienaufnahme freiwillige Pausen einlegen.

Der „Altersvorsprung“, den die Schulabgänger, die bereits nach 12jähriger Schulzeit das Abitur erwerben können, gegenüber ihren Kollegen mit 13jähriger Schulzeit haben, bleibt auch beim (durchschnittlichen) Zeitpunkt des Studienbeginns bestehen.

Zur Senkung des Eintrittsalters bieten sich zwei Ansatzpunkte an:

Eine Möglichkeit wäre, das Angebot an kooperativen Ausbildungen (Kombination von Studium und Berufsausbildung) deutlich zu erweitern mit dem Ziel, daß sich Abiturienten häufiger für diesen Ausbildungsweg als für den Werdegang „erst Berufsausbildung, dann Studium“ entscheiden, was zur Folge hätte, daß für diesen Personenkreis das Durchschnittsalter bei Studienaufnahme um mindestens 2 ½ Jahre gesenkt würde.

⁹ Von den Abiturientinnen 96, die ihr Studium 1 bis 1 ½ Jahre nach Schulabgang aufnehmen wollten, gaben knapp 30% an, sie hätten sich wegen Zulassungsbeschränkungen nicht bereits zum Wintersemester 1996/97 immatrikulieren können.

¹⁰ Für die Abiturienten 92 aus den neuen Ländern kann aus methodischen Gründen kein Durchschnittsalter bei Studienbeginn errechnet werden.

Einen direkten Effekt hat ganz sicher die generelle Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur um ein Jahr auf 12 Jahre, was für die große Mehrheit der Abiturienten – wie die Untersuchungsergebnisse zeigen – auch eine entsprechende Reduzierung des Studieneintrittsalters bedeuten würde. Offen bleibt dabei allerdings die Frage, ob damit die Vorbereitung auf das Studium unverändert bleibt (was von mancher Seite bestritten wird) und keine Verlängerung

der Studienzeit bzw. Absenkung der Erfolgsquote bewirkt wird. HIS bereitet derzeit als Fortsetzung dieses Beitrags eine Analyse über die Vorbereitung durch die Schule auf das Studium vor, in der u.a. auch der Frage nachgegangen wird, ob und welche Unterschiede in der Einschätzung von Studierenden mit 12- und 13jähriger Schulzeit bestehen. Die Ergebnisse werden demnächst in einer Kurzinformation veröffentlicht.

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH,
Goseriede 9, 30159 Hannover
Tel.: 0511 / 1220-0, Fax: 0511 / 1220-250
E-mail: ederleh@his.de
Geschäftsführer: Dr. Jürgen Ederleh

ISSN 0931-8143

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

"Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, daß wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adreßaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben."