



Rene Krempkow
Karsten König
Lea Ellwardt

Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen

Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“
der Sächsischen Zeitung 2006

René Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt: Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006 (HoF-Arbeitsberichte 5'06). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2006. 79 S. ISSN 1436-3550.

Zum siebten Mal erschien im November 2006 der auch „Hochschul-TÜV“ genannte vergleichende Studienführer Sachsen im Auftrag der Sächsischen Zeitung. Erstmals wird diese fünfseitige Presseveröffentlichung verbunden mit einer ausführlichen Dokumentation in Gestalt eines HoF-Arbeitsberichts. Der Bericht dokumentiert Stärken und Schwächen sowie die Entwicklung der Hochschullehre in Sachsen anhand wichtiger Kennzahlen wie Studierende, Studiendauer und Absolventenquoten. Insgesamt wurden 35 Studienfächer mit ihren verschiedenen Standorten berücksichtigt. Dies sind die Studienfächer, in denen rund 80 Prozent der Studierenden an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen im Freistaat Sachsen immatrikuliert sind.

The comparative study guide for Saxony, also called Hochschul-TÜV and supported by the Sächsische Zeitung, has been published for the seventh time in November 2006. As a novelty, this five-page press release is now accompanied by an extensive documentation as HoF work report. Using key data such as the number of students, study duration and success rates, the report presents strength and weaknesses as well as the development of higher education teaching in Saxony. A total of 35 fields of study at different sites are included. Approximately 80 Percent of all students at public universities and universities of applied sciences in Saxony are enrolled in these fields of study.

Die Studie wurde gefördert durch die

Sächsische Zeitung

Inhalt

1.	Vorwort	5
2.	Datengrundlagen des Studienführers	8
2.1	Hochschulstatistische Daten und Informationen aus Hochschulen	8
2.2	Daten aus Studierendenbefragungen	9
2.3	Fächerauswahl für den Studienführer	11
3.	Hochschulstatistische Kennziffern und Indikatoren	13
3.1	Diskussion der Aussagekraft und der methodischen Grundlagen	13
3.1.1	Hochschulstatistische Indikatoren: Wie gut erfassen sie Studienqualität?	14
3.1.2	Studenten- und Studienanfängerzahlen	15
3.1.3	Anzahl (abgelehnter) Bewerber und Bewerber pro Studienplatz	17
3.1.4	Betreuungsrelation	18
3.1.5	Auslastung einer Lehreinheit	20
3.1.6	Durchschnittliche Fachstudiendauer	21
3.1.7	Studierende in der Regelstudienzeit	24
3.1.8	Noten (in den Abschlussprüfungen)	26
3.1.9	Erfolgsquote in den Abschlussprüfungen	27
3.1.10	Abbrecher-, Schwund- und Absolventenquote	29
3.1.11	Internationalität/ Hochschulzugangsberechtigung im Ausland	33
3.2	Auswahl der hochschulstatistischen Indikatoren	35
4.	Dokumentation und Interpretation der Ergebnisse	41
4.1	Überblick über die Ergebnisse anhand der Fächergruppen	41
4.1.1	Studenten- und Studienanfängerzahlen	42
4.1.2	Studierende in der Regelstudienzeit und Studiendauer	42
4.1.3	Abschlussnoten und Absolventenquoten	44
4.1.4	Internationalität	46
4.1.5	Studentische Einschätzungen	47
4.1.6	Erläuterung der Zahlen und Trendangaben	48
4.2	Ergebnisse für die einzelnen Fächer	49
4.2.1	Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	49
4.2.2	Fächergruppen Naturwissenschaften und Humanmedizin	56
4.2.3	Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	63
4.2.4	Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften	70
	Literatur	76

1. Vorwort

Nach der erstmaligen Veröffentlichung dieses kurz auch „Hochschul-TÜV“ genannten vergleichenden Studienführers Sachsen für Ingenieurwissenschaften und Informatik (2000) in Zusammenarbeit mit der Sächsischen Zeitung erscheint diese 7. Auflage nunmehr zum vierten Mal für alle Fächergruppen gleichzeitig mit aktuellen Daten. Zugrunde gelegt wurden in diesem wie im vergangenen Jahr die aktuellsten bis Redaktionsschluss verfügbaren Daten v.a. des Statistischen Landesamtes. Neu ausgewertet wurde in diesem Jahr der Anteil der Frauen in den einzelnen Studienfächern und der Anteil der ausländischen Studierenden¹. Damit wird der in den letzten Jahren gestiegenen Bedeutung der Internationalität und der Geschlechterparität an den Hochschulen in Deutschland Rechnung getragen.

Im Studienführer Sachsen 2006 wurden wie im Vorjahr 35 Studienfächer mit ihren verschiedenen Standorten berücksichtigt. In diesen Studienfächern ist der Großteil der Studierenden an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen im Freistaat Sachsen immatrikuliert. Da alle „großen“ Studienfächer einbezogen wurden und in den „kleinen“ und neu eingerichteten Studienfächern oft eine zu geringe Anzahl von Absolventen vorliegt, sind zu den übrigen Studienfächern auch kaum zuverlässige Aussagen möglich. Das besonders in den Sprach- und Kulturwissenschaften, aber auch in anderen Fächergruppen z. T. breite Fächerspektrum der einzelnen Hochschulen kann aus diesem Grund nicht vollständig wiedergegeben werden. Wie in den Vorjahren wurden Studienfächer einbezogen, in denen in Sachsen insgesamt mehr als 1000 Studierende immatrikuliert sind und/ oder die mindestens an drei Standorten angeboten werden. Außerdem wurden wie im Vorjahr einige für das Profil der Hochschulen wichtige Studienfächer ergänzt. Dadurch sind im Vergleich zu den Studienführern bis 2004 neben „großen“ Fächern wie der Medieninformatik solche wie z.B. Landbau/ Landespflege oder Angewandte Kunst hinzugekommen. Weitere Informationen zu Studienmöglichkeiten erhält man über die Internetseiten bzw. Studienberatungen der Hochschulen, die für Sachsen über www.sz-online.de, bundesweit über den HRK-Hochschulkompass (www.hrk.de) zu finden sind.

Die vorliegende Veröffentlichung gliedert sich zunächst in einen Abschnitt, der kurz die Datenquellen beschreibt. Anschließend werden die Aussagekraft und Zuverlässigkeit der Daten und der aus ihnen gewonnenen Indikatoren diskutiert sowie die Auswahl der hochschulstatistischen Indikatoren dargelegt. Dabei werden auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten angesprochen, um auf die sich in den nächsten Jahren verändernde „Geschäftsgrundlage“ angesichts des in den letzten Jahren und nun verstärkt begonnenen Umbaus von Diplom/ Magister auf Bachelor und Master einzugehen. Danach werden die Ergebnisse zu den ausgewählten Indikatoren zunächst im Gesamttrend bzw. im sachsenweiten Überblick gegliedert nach Fächergruppen dokumentiert und kurz interpretiert. Schließlich geschieht dies ausführlicher für die einzelnen Fächer. Dies ist die eigentliche Auswertungsebene des Hochschul-TÜV und stellt daher den Hauptteil dar. Abschließend werden weiterführende Publikationen sowie eine

¹ Nur sogen. „Bildungsausländer“, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erwarben.

kurz kommentierte Auswahl von Hochschulrankings und Studienführern in Deutschland aufgelistet.

Aufgrund zahlreicher bei der Weiterverarbeitung der Daten des Statistischen Landesamtes und des Statistischen Bundesamtes zu bewältigender Probleme (z.B. nicht immer nachvollziehbare Zuordnung der Studiengänge zu Fächern, Datenlücken und z.T. inplausible Datenlage) war das Zusammenführen und die Überprüfung der Daten auch in diesem Jahr sehr aufwendig. Daher möchten wir insbesondere dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) danken, welches mit seiner Unterstützung und Beratung die Veröffentlichung des Hochschul-TÜV noch in diesem Jahr erst ermöglichte. Das HoF Wittenberg übernimmt in diesem Jahr erstmals komplett die Erstellung des Hochschul-TÜV. Es war bereits in den Vorjahren bis 2004 Kooperationspartner des Hochschul-TÜV. Für die Veröffentlichung des SZ-Hochschul-TÜV wurden, da Daten des vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) an der TU Dresden in Auftrag gegebenen Hochschulberichtes Sachsen bis Redaktionsschluss leider noch nicht vorgelegt werden konnten, unabhängig davon öffentlich zugängliche Quellen genutzt und eigenständige Interpretationen erarbeitet. Für die Einschätzungen der Studierenden wurden Befragungsergebnisse des CHE herangezogen, da ohne Vorliegen des Hochschulberichtes Sachsen auch dessen Ergebnisse zu studentischen Einschätzungen der Situation von Lehre und Studium nicht genutzt werden konnten. Dies hat aber damit auch einen Vorteil: Die Vergleichbarkeit aller in die Auswertung einbezogenen Ergebnisse von Studentenbefragungen zu bundesweiten Ergebnissen ist besser gegeben. Die hochschulstatistischen Indikatoren stützen sich jedoch (soweit öffentlich zugänglich) mit der amtlichen Statistik auf weitgehend dieselbe Datengrundlage und Auswertungsmethodik wie beim Hochschulbericht Sachsen und dürften damit in derselben Weise dem in diesem Projekt erarbeiteten wissenschaftlichen Status quo entsprechen. Die Verfasser des Hochschul-TÜV waren auch maßgeblich an der Konzeption und z.T. an der Durchführung des Projektes Hochschulbericht Sachsen beteiligt.² Der Hochschul-TÜV ist jedoch (wie auch im vergangenen Jahr) ein eigenständiges, unabhängiges Werk im Auftrag der Sächsischen Zeitung und verfolgt v.a. das Ziel der Information einer breiten Öffentlichkeit und der möglichst auch für nicht sozialwissenschaftlich akademisch Vorgebildete verständlichen Darstellung der Ergebnisse. Dieses Ziel hat in seiner Umsetzung notgedrungen auch Vereinfachungen und Verkürzungen zur Folge, so dass die Ergebnisse nicht so umfassend und tiefgehend im Detail diskutiert werden können, wie dies für eine ausführlichere Darstellung möglich wäre.

Allerdings hat die völlig eigenständige und unabhängig von einer in Sachsen angesiedelten Hochschule erfolgende Erstellung des Hochschul-TÜV auch den Vorteil der von vornherein gegebenen strukturellen Unbefangenheit. So wird der in der Vergangenheit durchaus einige

² So gab es nach Vorgesprächen mit dem Chefredakteur der Sächsischen Zeitung, Herrn Hans Eggert, und dem SMWK bereits am 27. August 2003 auf Einladung des damaligen Sächsischen Wissenschaftsministers, Herrn Dr. Mathias Rößler, eine Vorstellung der geplanten Erweiterungen des Hochschul-TÜV Sachsen und des Befragungskonzeptes (was letztlich bei Hochschulbericht Sachsen auch in gering abgewandelter Form eingesetzt wurde) gegenüber allen Rektoren der sächsischen Hochschulen durch Herrn Karsten König (Institut für Hochschulforschung Wittenberg) und Herrn René Krempkow (damals Institut für Soziologie TU Dresden). Letzterer hatte auch von November 2004 bis Ende Juni 2006 die organisatorische und methodische Leitung des Projektes Hochschulbericht Sachsen inne, musste aber dann aufgrund des Auslaufens der Stelle seinen beruflichen Wirkungskreis verlagern. Dennoch erfolgte noch bis 3. November 2006 eine Beratung in inhaltlichen und methodischen Fragen sowie bei der Endredaktion des Hochschulberichtes Sachsen.

Male vorgetragenen Argumentation einzelner Hochschulen jede Grundlage entzogen, bei der Auswertung der Daten oder bei der Auswahl der Indikatoren gäbe es bezüglich bestimmter Hochschulen Rücksichtnahmen auf zu erwartende Ergebnisse und bei anderen nicht. Da die Akzeptanz der Auswertungen bei den Hochschulen jedoch wesentliche Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und der Suche nach Ansatzpunkten für Verbesserungsmöglichkeiten ist, haben sich die Verfasser des Hochschul-TÜV immer bemüht, solche Befürchtungen zu entkräften.

Neu als Mitautorin der Dokumentation zum Hochschul-TÜV hinzugekommen ist Frau Dipl.-Soz. Lea Ellwardt, die schon seit mehreren Jahren als Studentin mitarbeitete und kürzlich ihr Studium abschloss. Sie übernahm in diesem Jahr wie auch in den Vorjahren die Datenüberprüfung und erstellte bis in den Oktober hinein Textentwürfe zur Interpretation der Ergebnisse, obwohl sie aufgrund der Auswahl für ein Promotionsstipendium im Ausland zu dieser Zeit bereits nicht mehr in Deutschland war. Daneben möchten wir für ihre Mitarbeit Herrn M.A. Edwin Seifert danken, der Textentwürfe für die Rechts-/ Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie die Medizin erstellte, und Frau Nicole Gehlsdorf, die als studentische Honorarkraft die Datenaufbereitung unterstützte.

Schließlich möchten wir allen Hochschulen danken, die uns durch die Bereitstellung von Informationen und bei Nachfragen zu Hochschulstatistiken unterstützten. Alle Hochschulen erhielten vorab noch einmal die Gelegenheit, die aufbereiteten Daten des Statistischen Landesamtes zu prüfen (und für ihre eigene Qualitätssicherung und –Entwicklung zu verwenden). Und – last but not least – gebührt der Sächsischen Zeitung besonderer Dank für die finanzielle Unterstützung der Datenaufbereitung für die Zeitungsveröffentlichung, durch die diese überhaupt erst für Studenten und Abiturienten sowie deren Lehrer und Eltern als Hauptzielgruppe der hiermit vorgelegten Auswertungen nutzbar wird.

Wittenberg, am 10. November 2006

2. Datengrundlagen des Studienführers

Für die hiermit vorgelegte Untersuchung wurden verschiedene Datenquellen verwendet. Diese lassen sich in hochschulstatistische Daten und Daten aus Befragungen einteilen:

Die hochschulstatistischen Daten wurden entnommen aus:

1. Veröffentlichungen des Statistischen Landes- und Bundesamtes,
2. Informationen aus den Internetseiten der Hochschulen (u.a. zu Fächerbezeichnungen).

Darüber hinaus wurden Daten aus

3. Studierendenbefragungen³ eingearbeitet.

2.1 Hochschulstatistische Daten und Informationen aus Hochschulen

Eine wichtige Datengrundlage dieser Studie sind die Meldungen von den Hochschulen an das Statistische Landesamt (und von diesem an das Bundesamt), zu denen eine gesetzliche Verpflichtung besteht. Allerdings werden diese Daten vom Statistischen Landesamt zusammengefasst und der Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes zugeordnet. Da dies vom Statistischen Landesamt bisher nicht immer vollständig und nachvollziehbar dokumentiert wird, ermöglichen häufig erst Vergleiche mit den in den vorhergehenden Jahren als Datengrundlage verwendeten Lehrberichten der Hochschulen und/ oder Nachfragen bei den Hochschulen eine Zuordnung der Daten zu den Fächerbezeichnungen der Hochschulen.

In der Analyse werden vor allem die (nachprüfbaren) hochschulstatistischen Kennzahlen, wie z.B. die Anzahl der Studierenden/ Anfänger, der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit, die durchschnittliche Studiendauer, die Durchschnittsnoten und die als Verhältnis der Absolventen zu den Studienanfängern vor 5 bzw. 6 Jahren berechnete Absolventenquote verwendet. Auch wenn diese so genannten "objektiven" Daten teilweise mit anderen Veröffentlichungen auf Stimmigkeit nachprüfbar sind, sagen sie dennoch lediglich etwas über Quantitäten aus, eher wenig über die Qualität universitärer Lehre. Deshalb sollten diese Daten möglichst immer mit studentischen Bewertungen ergänzt werden. Vorteilhaft wäre auch, wenn zusätzlich die Einschätzung von Absolventen der Hochschulen in die Bewertung mit einfließen könnte. Derartige Untersuchungen stecken jedoch an vielen Hochschulen in Sachsen noch "in den Kinderschuhen". Lediglich von der TU Chemnitz und der TU Dresden wurden bereits hochschulübergreifende Daten zu Absolventenbefragungen veröffentlicht (vgl. Pawlowski u.a. 1999

³ Hier wurden ausgewählte Ergebnisse des CHE-Studienführers verwendet. In vorhergehenden Studienführern (vgl. Krempkow/König/Winter 2000) wurden z.T. auch durch Studentenvertreter veröffentlichte Ergebnisse studentischer Lehrbewertungen einbezogen.

und Folgejahre, Krempkow u.a. 1999-2004). An der TU Dresden wurde auch ein Abgleich der Angaben in den Lehrberichten der Hochschule zu Studiendauer, Abschlussnoten, Alter bei Studienabschluss usw. mit den Angaben der befragten Absolventen vorgenommen.⁴ Hierbei zeigte sich in den einzelnen Fakultäten bzw. Fachrichtungen in allen der genannten Merkmale eine hohe Übereinstimmung.

Bei den Daten des Statistischen Landesamtes handelt es sich um die aktuellsten bis Redaktionsschluss verfügbaren Daten der Studentenstatistik aus dem Jahr 2005 und bei der Prüfungsstatistik um Daten zum Prüfungsjahr 2004. Die Angaben zu Zulassungsbeschränkungen beziehen sich auf das Studienjahr 2005/ 06. Ergänzende Informationen aus den Internetseiten der Hochschulen stammten ebenfalls von 2005/ 06. So wurde z.B. in den Fällen, wo aufgrund der großen Studienplatznachfrage eine ggf. kurzfristige Einführung von Zulassungsbeschränkungen erwartbar war (was in der Vergangenheit z.T. auch noch nach Veröffentlichung der Zulassungsverordnung erfolgte), dies noch einmal anhand der Internetseiten der Hochschulen überprüft. Insgesamt handelt es sich jeweils um die aktuellsten verfügbaren und vergleichbaren Informationen. Eine Diskussion der Aussagekraft und Zuverlässigkeit erfolgt in einem der nachfolgenden Abschnitte.

2.2 Daten aus Studierendenbefragungen

Wie in den Jahren 2001 bis 2004 wurden ausgewählte Ergebnisse von Studierendenbefragungen zur Situation von Lehre und Studium mit freundlicher Genehmigung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) nachgedruckt, um die Perspektive der Studierenden einzubeziehen.⁵ Diese Perspektive ist unverzichtbar, wenn man die Studiensituation und Studienqualität

⁴ Bei hohen Rücklaufquoten (bis zu 70%) kann hier anhand von Signifikanzanalysen mit hoher Zuverlässigkeit geprüft werden, ob es signifikante Abweichungen der Verteilung bei den Befragten gegenüber den Angaben in den Lehrberichten gibt. Bei Feststellen von Abweichungen ist freilich noch nicht geklärt, welche Daten die zuverlässigeren sind. Bei Übereinstimmung ist jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass beide Ergebnisse inplausibel sind, als sehr gering einzuschätzen, da für die Absolventen Jahre nach Verlassen der Hochschule kein Grund erkennbar ist, bei diesen Angaben zugunsten oder zu Ungunsten der Hochschule die Unwahrheit anzugeben. Bei hohen Rücklaufquoten ist außerdem die Wahrscheinlichkeit systematischer Verzerrungen in der Verteilung der Befragten (dass z.B. die als zielstrebigere eingeschätzten Absolventen mit niedriger Studiendauer und besseren Abschlußnoten häufiger an der Befragung teilnahmen) tendenziell wesentlich geringer als bei niedrigen Rücklaufquoten - vgl. dazu die grundlegenden Ausführungen von Dillman (2000: 152) zum „Nonresponse Error“ bzw. zum „Nonresponse Bias“ (vgl. Abschnitt zur Anlage und Durchführung der Studentenbefragung in Krempkow 2005c sowie Krempkow 2003).

⁵ Vorarbeiten für eigene Befragungen gab es mit dem ersten Studienführer Sachsen, in dem Ergebnisse von Studentenbefragungen zur Qualität der Lehre für die Informatik veröffentlicht wurden. Hierbei handelte es sich um die Ergebnisse studentischer Lehrbewertungen aus dem Jahr 1999. Da es nach Aussage von Studentenvertretern der Fachschaftsräte an allen drei beteiligten sächsischen Universitäten von der Seite der Hochschullehrer massiven Druck gab und daraufhin einige Studentenvertreter um ihren Studienerfolg fürchteten, wurden in den nachfolgenden Studienführern keine Ergebnisse von Lehrbewertungen mehr verwendet, obwohl diese einem Vergleich der statistischen Zuverlässigkeit der Ergebnisse mit den Befragungsdaten des CHE durchaus standhalten konnten: Die Anzahl der Befragten betrug mindestens 500 Befragte pro Fachbereich. Die Fragebögen wurden unter Leitung einer Expertengruppe von Professoren der Soziologie, Erziehungswissenschaften und Psychologie an der TU Dresden auf der Grundlage des "Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE)" entwickelt (vgl. Rindermann 1996, 2001). Die Arbeitsgruppe stützte sich hierbei auf Vorarbeiten im Rahmen einer Diplomarbeit zum Thema "Ist gute Lehre meßbar?", in der Analysen zur Zuverlässigkeit dieses Fragebogens diskutiert wurden (vgl. Krempkow 1998). In den Folgejah-

umfassend und vor allem möglichst realitätsnah erfassen will (ausführliche Diskussion des zugrunde liegenden Qualitätsverständnis und daraus folgender konzeptioneller Überlegungen vgl. Krempkow 2005b). Beispielsweise mit Zahlen zu Studierenden und Professoren kann lediglich das Potential und nicht die tatsächliche Betreuung erfasst werden. Realitätsnahe Aussagen zur Betreuungssituation als wichtiger Aspekt der Lehrqualität sind nur durch Ergebnisse von Studierendenbefragungen möglich. Für diesen Studienführer stammten die Daten aus CHE-Erhebungen in den Jahren 2003 bis 2005.⁶ Die Erhebung dieser Daten lag damit z.T. bereits drei Jahre zurück und erfasste nicht alle Fächer und Hochschulstandorte. Hinzu kommt, dass die Mindestfallzahlen für die Einbeziehung in die Auswertungen (15 Befragte) als zu gering eingeschätzt werden (vgl. Bortz/ Döring 2002: 613) und die Rücklaufquoten z.T. sehr gering waren (z.B. Anglistik, Geschichte bundesweit unter 10%; Durchschnitt aller Fächer 21% - vgl. CHE 2005: 26). Daher wurden bereits seit längerer Zeit im Projektteam des Hochschul-TÜV Überlegungen mit dem Ziel angestellt, für den Studienführer Sachsen eigene Befragungen durchzuführen, die einerseits aktueller sein und eine höhere Zuverlässigkeit erreichen sollten, andererseits auch inhaltlich eine größere Breite an Themen und Fächern abdecken sowie stärker auf die Spezifika sächsischer Hochschulen eingehen können.⁷

Diese Befragungen wurden im Rahmen des vom Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst finanzierten Projektes Hochschulbericht Sachsen im Jahre 2005 durchgeführt und dabei in Sachsen insgesamt über 20.000 Studierende befragt. Im Durchschnitt wurde eine Rücklaufquote von 43% erreicht. Bei jeder einzelnen Studienfachbewertung liegen mindestens 30 Fälle (CHE: mindestens 15 Fälle), bei großen Studienfächern über 60 Fälle zugrunde. Eine umfassendere Diskussion der Aussagekraft und Zuverlässigkeit der Befragungsdaten erfolgte bereits in Krempkow (2005c). Hinzu kommt, dass im Rahmen des Hochschulberichtes Sachsen nicht nur Analysen zur Reliabilität, sondern auch Analysen zu potentiell die Ergebnisse verzerrenden so genannten Bias-Variablen vorgelegt werden, was bisher vom CHE nicht erfolgte. Da für die Veröffentlichung des SZ-Hochschul-TÜV die Daten des vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) in Auftrag gegebenen Hochschulberichtes zu Redaktionsschluss leider noch nicht vorlagen, müssen zur Einbeziehung der Perspektive der Studierenden dennoch die Befragungsergebnisse des CHE verwendet werden. Zur Interpretation der Zahlenwerte wird die Einteilung des CHE in Spitzengruppe, Mittelfeld und

ren wurden weitere Analysen zur Zuverlässigkeit und zu Einflussfaktoren auf studentische Lehrbewertungen vorgelegt (vgl. z.B. Krempkow/ Heldt 2000a,b,c,d, Krempkow/ Winter 2000, Krempkow 2003b, Krempkow 2005b). Der verwendete Fragebogen, der mit wenigen hochschul- und fachbereichsspezifischen Abwandlungen an neun sächsischen Hochschulen eingesetzt wurde, enthielt 40 Fragestellungen, von denen sich 15 auf die Inhalte und Präsentation der Lehrveranstaltung bezogen. Zehn Fragestellungen erfassten Studierverhalten und Motivation der Studierenden. Weitere 15 Fragestellungen berücksichtigten Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen, wie den Grad der Überfüllung, die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden, die Bibliothekssituation und die Ausstattung mit PC-Arbeitsplätzen sowie die Auswahlmöglichkeiten im Studiengang.

⁶ 2006 wurden vom CHE Befragungsergebnisse für Naturwissenschaften und Medizin veröffentlicht. 2005 wurden die Daten für Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften aktualisiert. 2004 wurden Ergebnisse für die Ingenieurwissenschaften sowie die Sprach- und Kulturwissenschaften bereitgestellt. Detaillierte Informationen zur Methodik des CHE-Studienführers sind gesonderten Veröffentlichungen des CHE zu entnehmen oder im Internet unter www.che.de zu finden.

⁷ Wie bereits erwähnt, gab es am 27. August 2003 auf Einladung des damaligen Sächsischen Wissenschaftsministers, Herrn Dr. Mathias Röbler, eine Vorstellung der geplanten Erweiterungen des „Hochschul-TÜV“ und des Befragungskonzeptes gegenüber den Rektoren der sächsischen Hochschulen durch die Verfasser.

Schlussgruppe bei den betrachteten Befragungsergebnis-Indikatoren herangezogen (Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation). Das Fach an einer Hochschule wurde immer dann als überdurchschnittlich (im Bundesvergleich) eingestuft, wenn das CHE es der Spitzengruppe zuordnete. Umgekehrt wurde immer dann die Formulierung unterdurchschnittlich verwendet, wenn ein Fach an einem Standort beim jeweils betrachteten Indikator der Schlussgruppe zugeordnet ist.⁸

2.3 Fächerauswahl für den Studienführer

Da aufgrund der z. T. vorhandenen Fülle nicht alle der an Sachsens Hochschulen angebotenen Fächer in den Studienführer einbezogen werden konnten, musste eine Auswahl getroffen werden. Eine solche Entscheidung gestaltet sich immer schwierig, da sicher viele Gründe für die Einbeziehung möglichst vieler Fächer sprechen, andererseits aber in einer Tageszeitung nur begrenzter Raum zur Verfügung steht und zugleich Übersichtlichkeit gewahrt bleiben soll. Hinzu kommt, dass in einigen Fächern die Studentenzahlen sehr gering sind, so dass statistische Aussagen deutlich unzuverlässiger sind. Und schließlich erfordert ein solcher Studienführer einen enormen Arbeitsaufwand, der auch finanziert werden muss. Aus diesen Gründen kann ein Studienführer immer nur einen Kompromiss darstellen zwischen dem Möglichen und dem Wünschenswerten. Die Fächerauswahl erfolgte grundsätzlich danach, welche Fächer in Sachsen von den meisten Studierenden belegt werden, orientiert sich aufgrund der Verfügbarkeit von studentischen Bewertungen aber auch an den Studienführern des CHE (www.che.de).

Um die Fächerauswahl nachvollziehbar zu machen, sollen die einzelnen Kriterien im Folgenden noch einmal formuliert werden. Grundprinzip war, dass die Fächer von mindestens drei Hochschulen in Sachsen angeboten und/ oder von mindestens rund 1000 Studierenden belegt sind. Für die Entscheidung wurden die offiziellen Daten des Statistischen Landesamtes herangezogen. Grundsätzlich wurden hierbei zu Magisterstudiengängen, die im Unterschied zu Diplomstudiengängen aus zwei Hauptfächern oder einem Hauptfach und zwei Nebenfächern bestehen können, immer nur die Angaben für das (1.) Hauptfach ausgewiesen. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass ein Student zweimal in die Statistik einfließt. Interessierten Lesern kann deshalb nur die Lektüre der Statistischen Berichte des Freistaates Sachsen oder darüber hinaus der Lehrberichte der Hochschulen im Original empfohlen werden, die laut Lehrberichtsverordnung des Sächsischen Wissenschaftsministeriums in der Hochschulbibliothek für die Öffentlichkeit zur Einsicht bereitzustellen sind.

Insbesondere zur Erhöhung der Anzahl der Studenten erfolgte in einigen Fällen in Abstimmung mit den Hochschulen eine Zusammenfassung mehrerer verwandter Studiengänge bzw. Studienfächer zu einem „synthetischen“ Studienfach, welche sich meist an der Fächersystematik des Statistischen Landesamtes orientierten (z.B. Buch und Museum an der HTWK Leipzig oder Landbau/ Landespflege an der HTW Dresden). Nachfolgend soll einheitlich immer von Fächern bzw. Studienfächern die Rede sein, auch wenn es sich überwiegend um Stu-

⁸ In Zweifelsfällen, die ohne weitere statistische Informationen aus den (nicht verfügbaren) Originalbefragungsdaten nicht eindeutig zu entscheiden waren, wurde immer zugunsten der jeweils positiveren Zuordnung der Hochschule entschieden.

diengänge im Sinne des Sächsischen Hochschulgesetzes handelt, in Ausnahmefällen auch einmal um „synthetische“ Studienfächer. Ob und wie Studiengänge zu Fächern zusammengefasst ausgewiesen sind, geht aus der Bezeichnung dieser Fächer hervor bzw. ist jeweils in den Anmerkungen zu den Daten dokumentiert.

Wie in den Vorjahren wurden Studienfächer einbezogen, in denen in Sachsen insgesamt mehr als 1000 Studierende immatrikuliert sind und/ oder die mindestens an drei Standorten angeboten werden. Außerdem wurden wie im Vorjahr einige für das Profil der Hochschulen wichtige Studienfächer ergänzt. Dadurch sind im Vergleich zu den Studienführern bis 2004 neben „großen“ Fächern wie der Medieninformatik solche wie z.B. Landbau/ Landespflege oder Angewandte Kunst hinzugekommen. Weitere Informationen zu Studienmöglichkeiten erhält man über die Internetseiten bzw. Studienberatungen der Hochschulen, die für Sachsen über www.sz-online.de, bundesweit über den HRK-Hochschulkompass (www.hrk.de) zu finden sind.

3. Hochschulstatistische Kennziffern und Indikatoren

3.1 Diskussion der Aussagekraft und der methodischen Grundlagen

Können aus hochschulstatistischen Kennziffern gewonnene so genannte "objektive" Indikatoren Lehr- und Studienqualität „messen“? Lässt sich die Zuverlässigkeit studentischer Einschätzungen ihrer Lehr- und Studiensituation gar mittels solcher Indikatoren überprüfen? Welche Aussagekraft haben z.B. Betreuungsrelation oder Auslastung, Studiendauer, Notendurchschnitt, Erfolgs- und Absolventenquote, Frauen- und Ausländeranteile für die Lehrqualität? Nachfolgend soll die Aussagekraft der am häufigsten verwendeten Kennziffern und Indikatoren und ihre Brauchbarkeit für die Einschätzung der Lehrqualität anhand ihrer methodischen Grundlagen und anhand konkreter Beispiele aus Daten des Statistischen Landesamtes Sachsen sowie anhand von in den Jahren 2000 bis 2004 ausgewerteten Daten aller sächsischen Lehrberichte (vgl. Krempkow/ König 2004) diskutiert werden.

Zur Unterscheidung von Kennziffern und Indikatoren weist z.B. Pasternack (2004: 111) auf die Differenz zwischen beiden Begriffen hin, „die im Kontext von Qualitätsorientierung zentrale Bedeutung hat (...): *Kennziffern* drücken schon vorhandene Quantitäten aus und führen zu absoluten Aussagen. (...) *Indikatoren* dagegen werden über ein theoretisches Konzept definiert, (wobei aus Kennziffern durch ein solches Konzept Indikatoren werden können).“ Die zugrunde liegenden Konzepte hierbei könnten dabei z.B. Effizienz, Effektivität oder Qualität sein (vgl. Pasternack 2004: 111). Sie sind damit keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen oder definitorischen Vorgaben. Sie sind „Maßgrößen, die die Realität lediglich ausschnittsweise bzw. stellvertretend abbilden wollen“ (vgl. Weber 1996: 81). Außerdem sollen Indikatoren auch Schlüsse auf nicht unmittelbar wahrnehmbare Phänomene zulassen, indem sie als Hilfsgröße direkt wahrnehmbare Phänomene heranziehen (vgl. Schmidberger 1994: 297).

Beispielsweise wäre die Anzahl der Absolventen eines Studienganges in einem Studienjahr, da sie als absolute Aussage einzuordnen wäre, zunächst nur eine Kennziffer. Kombiniert man diese Anzahl der Absolventen jedoch mit der Anzahl der Studienanfänger in diesem Studiengang, indem die Relation Absolventen je Anfänger berechnet wird, so ist dies keine absolute Aussage mehr. Wird diese Relation dann z.B. in Prozentwerten ausgedrückt und zudem mit der wertenden Aussage verknüpft, daß eine sehr geringe „Produktivität“ eines Studienganges von z.B. um die 10% über mehrere Studienjahre hinweg gesehen eine Verschwendung von Steuergeldern und Lebenszeit von Studierenden bedeute, so bezeichnet diese Relation einen Indikator.

Abschließend zu dieser kurzen definitorischen Ausführung soll erwähnt werden, daß noch zwischen verschiedenen Arten von Indikatoren unterschieden werden kann, so „bei Leistungsindikatoren für die Universität mindestens zwischen qualitativen, quantitativen, absoluten und relativen Indikatoren“ (vgl. Sendldorfer 1997: 64). Andere unterscheiden (zusätzlich) in objektive und subjektive Indikatoren (vgl. Sendldorfer 1997: 64, Seidenschwarz 1992: 156ff.). In dieser Untersuchung soll lediglich eine Gliederung in objektive und subjektive Indikatoren

erfolgen (Studenten- und Studienanfängerzahlen werden hier von vornherein nur als Kennziffern aufgefasst). Hierbei stellen als objektiv bezeichnete Indikatoren fast immer gleichzeitig quantitative Indikatoren dar (Ausnahme: Noten – vgl. Pasternack 2004: 120, Seidenschwarz 1992: 156ff.). Außerdem sind fast alle der diskutierten objektiven Indikatoren auch relative Indikatoren (Ausnahme: Anzahl abgelehnter Bewerber, solange nicht als Relation Anzahl der Bewerber pro Studienplatz verwendet).⁹

Eine Diskussion aller in Deutschland potentiell verwendbaren Kennziffern und Indikatoren kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Hierzu sei z.B. auf die Publikation von Webler u.a. (1993) verwiesen, der mögliche Indikatoren für die Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten und ihre empirischen Grundlagen in größerer Breite darstellt. Weitere mögliche Indikatoren, die in neuerer Zeit angeführt wurden und in den Vorläuferuntersuchungen aufgrund der zuvor hierfür nicht vorhandenen Ressourcen und bislang nur weniger vorliegender Erfahrungen mit ihrem Einsatz hier nicht diskutiert werden, sind auch Gleichstellungskriterien. Anstelle einer Frauenquote (vgl. z.B. HIS 2004: 30ff., Minssen/ Wilkesmann 2003: 109, HRK 2001) bzw. der Frauenanteile kann versucht werden, das jeweils vorhandene Ausmaß geschlechtsspezifischer Selektivität in einzelnen fachlichen Einheiten der jeweiligen Hochschulen abzubilden. Dies ist nur möglich, wenn über den „status quo“ des jeweiligen Frauenanteils hinaus dessen längerfristige Entwicklung erfasst wird. Denn auch bei gleichen Frauenanteilen von z.B. 25% bei Absolventen in ein und demselben Fach hat es unterschiedliche Bedeutung, ob in diesem Fach 40% der Studienanfänger Frauen waren oder 10%. Erst durch den Vergleich der Frauenanteile zu verschiedenen Zeitpunkten (analog einem Quasi-Längsschnittdesign) kann dies erfasst werden.

Darüber hinaus werden nun auch Kriterien für Internationalität wie der Anteil ausländischer Studierender einbezogen (hier definiert als sogen. „Bildungsausländer“ - vgl. HIS 2005). Weitere mögliche Kriterien wie die Anzahl internationaler Studierendenaustausche (vgl. Leszcensky u.a. 2004: 195, Ziegele 2003: 18) konnten aufgrund fehlender Ressourcen für die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung entsprechender Daten (noch) nicht einbezogen werden.

Eine Diskussion der Aussagekraft subjektiver Indikatoren soll an dieser Stelle ebenfalls nicht erfolgen, da sich hier ausschließlich auf bereits veröffentlichte Befragungsergebnisse des CHE gestützt wird. Ein umfassender Überblick über diese Diskussion findet sich in Krempkow (2005b).

3.1.1 Hochschulstatistische Indikatoren: Wie gut erfassen sie Studienqualität?

Oft wird darauf hingewiesen, dass die Eindrücke z.B. von der Überfüllung an einem Fachbereich oder in einem Kurs im Vergleich verschiedener Hochschulen und innerhalb einzelner Hochschulen und Fachbereiche sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können und nicht zuletzt

⁹ Hierbei haben Kennziffern und Indikatoren bestimmten Anforderungen zu genügen: Datenqualität, Praktikabilität und dabei insbesondere Vergleichbarkeit, hohe Zeitnähe, sinnvolle Anreizwirkung, Vermeidung unerwünschter Anpassungseffekte und ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Nutzen. Zu einer ausführlicheren Diskussion dieser Anforderungen an Kennziffern und Indikatoren vgl. Krempkow (2005b: 144ff).

auch von der Erwartungshaltung bzw. vom "gewohnten Leidensdruck" der Studierenden abhängen. Deshalb ist es denkbar, den (inter)subjektiven Eindrücken der Studierenden von der Überfüllung an ihrem Fachbereich „objektive“ Kennzahlen gegenüberzustellen. Solche Kennzahlen, die Hinweise auf die "tatsächliche" Überfüllung geben können, wären beispielsweise eine Erfassung der Teilnehmerzahl zur Bestimmung der Kursgrößen, das zahlenmäßige Betreuungsverhältnis von Dozenten zu Studierenden und die Anzahl der Studierenden an ihrem Fachbereich. Dies, so wurde gehofft, würde die Eindrücke der Studierenden und auch der Professoren erst in ein richtiges Licht rücken und dabei entweder "objektivierend unterstützen" oder relativieren. Versuche gab es bereits seit Längerem, z.B. von Hornbostel & Daniel im Spiegel-Ranking (1993), im Focus-Ranking (1997) und in den Studienführern des CHE (seit 1998 jährlich). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) legte 1995 einen Katalog mit als „objektiv“ bezeichneten Kennzahlen und Kriterien vor.

Jedoch stießen alle Autoren, die sich empirisch mit solchen Kennzahlen auseinandersetzten, auf enorme Schwierigkeiten, die ihnen vorliegenden Daten vergleichbar zu machen. Hierauf verweisen beispielsweise Webler, Domeyer und Schiebel (1993) in ihren Empfehlungen zur Erstellung von Lehrberichten. Darin setzten sie sich intensiv mit der Verwendung von Leistungskennzahlen zur Messung von Lehrqualität auseinander und kamen zu dem Schluss: "Selbst bei einwandfrei erhobenem Datenmaterial sollte der Versuch von Leistungsvergleichen zwischen Hochschulen bzw. Fachbereichen nur von geeigneten Personengruppen mit eingehender Methodenkenntnis vorgenommen werden, um unzutreffende Schlussfolgerungen aus fehlerhaft interpretiertem Material zu vermeiden" (vgl. Webler u.a. 1993: 38).

Doch die Schwierigkeiten beginnen oft schon bei der Qualität, insbesondere der Validität, der zur Verfügung stehenden Daten. "Es muss versucht werden, die methodischen Grundlagen z. B. der genannten Indikatoren (Studenten- und Absolventenzahlen, Studienabbrecher, Fachstudierendauer, Examensnoten) zu revidieren, um sie aussagefähiger für lehrbezogene Evaluationen zu machen..." (vgl. Webler u.a. 1993: 37). Dies mag das Beispiel der Gegenüberstellung von Studienanfängern und Absolventen zur Bildung einer Abbruchquote zeigen, obwohl hierbei eher die Schwundquote bzw. die Absolventenquote erfasst wird. Will man den Abbrecheranteil ermitteln, ist dies solange nicht valide, wie nicht auch die Wanderungsbewegungen von Studierenden zwischen den einzelnen Hochschulen und Fächern berücksichtigt werden. Will man dagegen den Schwund insgesamt erfassen, lassen sich u.U. durchaus zutreffende Schlussfolgerungen aus einer solchen Gegenüberstellung ableiten. Aber dieses Beispiel sollte nur der Verdeutlichung der möglichen Probleme dienen. Zunächst soll genauer auf Studenten- und Studienanfängerzahlen als Indikatoren für Größe bzw. Anonymität eines Faches an einer Hochschule eingegangen werden.

3.1.2 *Studenten- und Studienanfängerzahlen*

Zunächst mag es denjenigen, welche die einschlägigen empirischen Studien zu den Kriterien der Hochschulwahl kennen, abwegig erscheinen, die Anzahl von Studenten als Leistungsindikator aufzufassen. Studien zur Hochschulwahl zeigen, dass in Deutschland meist die "Nähe zur heimatlichen Waschmaschine", also dem Herkunftsort, oder die Attraktivität des Studien-

ortes (Studentenkneipen, Szene usw.) immer noch die maßgeblichen Gründe für die Wahl einer Hochschule sind (vgl. Donsbach 1995; HIS 1999, Lenz/ Wolter/ Winter 2000, Lenz/ Wolter/ Vogel 2002). Die Qualität der Hochschule/ des Studienganges bzw. die Studienbedingungen spielten bisher oft nur eine untergeordnete Rolle. Dies ist aber vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Studienanfänger hierzu häufig (noch) nicht ausreichend informiert fühlen. Neuere Studien zeigen, dass die Qualität der Hochschule mit zunehmendem Informationsgrad ein wichtigerer Auswahlgrund wird (vgl. z.B. Müller-Böling 2001, Wolter/ Lenz/ Laskowski 2004). Aber noch sind andere Gründe zumindest mit ausschlaggebend.

In der Praxis wirken Studentenzahlen dennoch indirekt als Leistungskriterium, denn über die Finanzierung von Lehreinheiten wirken sie sehr wohl ähnlich einer expliziten Leistungskennziffer (wie z. B. in Großbritannien – vgl. Orr 2001). Und auch im universitären Alltag messen sich Hochschulen wie z. B. die TU Dresden und die Universität Leipzig durchaus wohl an ihren Studentenzahlen und konkurrieren jedes Jahr erneut um den inoffiziellen Titel "größte Hochschule Sachsens". Ebenso spielen die Studentenzahlen bei der hochschulinternen Mittelverteilung eine wichtige Rolle, wie Ende der 90er Jahre z. B. der starke Anstieg der Studienanfängerzahlen in der Informatik zeigte. Wie viele von den Studienanfängern dann auch tatsächlich das Studium abschließen, spielt hierbei zunächst oft keine Rolle. Dies soll aber an späterer Stelle unter dem Stichwort Absolventenquote ausführlicher diskutiert und daher hier nicht weiter ausgeführt werden.

Die Konkurrenz über die rein quantitative Messgröße Anzahl der Studenten hat im universitären Alltag Folgen: So betreiben immer wieder einige Fakultäten die Strategie, Studentenzahlen als Verhandlungsmasse zu nutzen. Wenn dann letztlich doch nicht die erhofften finanziellen Mittelhöhe (oder nur ein Teil) zu erzielen war, setzt oft ein Prozess der künstlichen "Auslese" von Studenten ein, um die Zahl der zu betreuenden Studenten wieder auf ein als erträglich empfundenen Maß zu reduzieren. Da die Auslese häufig über sogenannte Multiple-Choice-Prüfungen erfolgt (vgl. hierzu auch die Diskussion zur Zuverlässigkeit und Validität des Kriteriums Noten) oder über ein Zurückfahren der Betreuung auf das unbedingt Nötige (im Extremfall Sprechstunden nur montags 7 Uhr oder freitags 18 Uhr, wenn Studierende häufig noch oder bereits wieder am Heimatort bzw. Wohnort ihrer Eltern sind)¹⁰, werden letztlich nicht die – gemessen an den späteren beruflichen Anforderungen – tatsächlich besten Studenten (mit guten Noten) das Studium abschließen. Vielmehr sind dies tendenziell eher diejenigen, die die Zeit haben, Prüfungsinhalte auswendig zu lernen bzw. nicht neben dem Studium arbeiten müssen. Die Ergebnisse der Analysen zum Einfluss der Noten auf den späteren beruflichen Erfolg der Absolventen im Rahmen der Dresdner Absolventenstudien belegen jedenfalls keinen oder nur sehr schwache Effekte von Abschlussnoten auf den beruflichen Erfolg (vgl. Krempkow/ Pastohr 2006, Krempkow/ Pastohr/ Popp 2004, Krempkow/ Popp 2003). Und auch ähnliche Studien in anderen Bundesländern und bundesweit kamen zu diesem Ergebnis (vgl. z.B. Franzen/ Hecken 2002, Enders/ Bornmann 2001, Brüderl 1996, Meulemann 1995).

So kritisch man die Aussagekraft der Studenten- und Studienanfängerzahlen als Indikatoren für die "Leistung" einer Hochschule sehen muss: In der Praxis wirken sie aus den genannten Gründen mehr oder weniger als solche und sollten schon allein deshalb bei Gegen-

¹⁰ Vgl. hierzu auch Beitrag von Breithaupt im Magazin ZEIT Campus Oktober 2006, S. 16: „Kletten und Blutsauger“.

überstellungen statistischer Kennziffern von Hochschulen mit ausgewiesen werden (vgl. auch Webler u. a. 1993). Hinzu kommt, dass die Studenten- und Studienanfängerzahlen für Studieninteressierte neben der Betreuungsrelation eine wichtige Orientierungsgröße darstellen, denn die empfundene Anonymität oder auch das manchmal erwünschte "aufgehoben sein in der Masse" an einer Hochschule hängen nicht nur von der Betreuungsrelation oder Auslastung ab, sondern auch davon, wie viele Studenten in einem Studienanfängerjahrgang bzw. im Studiengang insgesamt anzutreffen sind.

Ähnlich gilt dies – als eine speziellere Form der Studierendenzahlen – auch für die Anzahl der weiblichen Studierenden bzw. deren Anteil an allen Studierenden. Diese Zahlen sind absolut gesehen schwer interpretierbar, da sie in dieser Form nicht vergleichbar sind. Als Anteil und in Relation zu anderen Standorten desselben Faches können sie jedoch einerseits aus der Perspektive potentieller Studierender anzeigen, ob weibliche Studierende sich dort unter mehreren anderen weiblichen Studierenden aufgehoben fühlen könnten oder ob sie weitestgehend singular unter männlichen Studierenden wären. (Umgekehrt gilt dies selbstverständlich in gleicher Weise für männliche Studierende in frauendominierten Fächern.) Andererseits könnte der Anteil weiblicher Studierender in Relation zu anderen Standorten desselben Faches anzeigen, wie gut am jeweiligen Hochschulstandort das Potential auch an weiblichen potentiellen Studierenden ausgeschöpft wird. Dies dürfte insbesondere, wie Diskussionen um einige derzeit wenig ausgelastete Standorte ingenieurwissenschaftlicher Fächer zeigten, für diese bedeutsam sein. (Auch dies gilt umgekehrt selbstverständlich in gleicher Weise für männliche Studierende in frauendominierten Fächern, wie z.B. Grundschulpädagogik oder Sozialwesen, wo in der bildungspolitischen Diskussion bereits die Rede vom weitgehenden Fehlen männlicher Vorbilder war.) Letztlich sind die Anzahl und der Anteil der weiblichen Studierenden aber – ebenso wie die Studierenden- und Studienanfängerzahlen allgemein – kein aussagekräftiger Indikator für die Leistungen und die Qualität eines Faches, sondern sollte eher der Information über Ausgangsbedingungen dienen.

3.1.3 Anzahl (abgelehnter) Bewerber und Bewerber pro Studienplatz

Von verschiedenen Seiten werden immer wieder auch die Bewerberzahl oder – vor allem von kleineren Hochschulen – die Anzahl der Bewerber pro Studienplatz bzw. der Anteil der abgelehnten Bewerber als Ausweis der Attraktivität des Studienganges betrachtet und entsprechend vermarktet. So warben in der Vergangenheit z. B. die Wirtschaftsfakultät der TU Dresden und das Institut für Kommunikationswissenschaft der TU Dresden mit ihrer hohen Zahl abgelehnter Bewerber und benutzten diese zugleich als Argumentation für die Schaffung neuer Stellen bzw. gegen Stellenkürzungen. Auch das Sächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst fordert Informationen über die Anzahl abgelehnter Bewerber als Bestandteil der Lehrberichte, ohne jedoch festzulegen, welchem Zweck diese dienen sollen (vgl. SächsLehrberVO § 4 (1. a)).

Wie bereits bei der Diskussion der Studienanfängerzahlen erläutert, sind nach neueren Studien in Deutschland die (mit am) wichtigsten Gründe für die Wahl einer Hochschule meist die Nähe zum Herkunftsort oder die Attraktivität des Studienortes. Da also die Qualität der

Hochschule/ des Studienganges bzw. die Studienbedingungen nicht von deutlich höherer Wichtigkeit sind, spiegeln die Bewerberzahlen meist eher die Anzahl der Studienberechtigten in der Umgebung des Hochschulortes als die tatsächliche Attraktivität des Studienganges im Verhältnis zu demselben Studiengang an anderen Hochschulen wider. Als Attraktivität eines Studienganges können Bewerberzahlen bzw. Bewerberrelationen also nur dann gelten, wenn die Studienanfänger sich auch tatsächlich bewusst wegen (der Qualität) des Studienangebotes für den jeweiligen Studiengang entschieden haben, was durch Studenten- bzw. Studienanfängerbefragungen (vgl. z.B. Lenz/ Wolter/ Winter 2000, Heine u.a. 2005) überprüfbar wäre.

Als methodisches Problem bei der Berechnung z. B. der Bewerber pro Studienplatz kommt hinzu, dass in Sachsen laut LehrberVO nur die Anzahl *abgelehnter* Bewerber ausgewiesen werden soll, z. B. an der TU Dresden in den Lehrberichten jedoch *alle* Bewerber ausgewiesen wurden – unabhängig davon, ob sie aus freier Entscheidung von ihrer Bewerbung zurücktraten (z. B. weil sie sich letztlich doch für eine andere Hochschule/ Studiengang entschieden) oder ob sie tatsächlich abgelehnt wurden. Durch dieses methodische Problem würde die TU Dresden bei Verwendung der vorhandenen Zahlen als Indiz für Attraktivität tendenziell attraktiver erscheinen als andere Hochschulen, was jedoch evtl. allein auf eine unterschiedliche Berechnungsgrundlage zurückzuführen wäre.

Aufgrund der auch nach neueren Studien kaum veränderten Motive der Hochschulwahl, wegen der fehlenden Möglichkeit der Überprüfung der Motive bei den jeweiligen Studiengängen an allen sächsischen Hochschulen und schließlich wegen unterschiedlicher, zur Verzerrung der Ergebnisse führender Berechnungsgrundlagen wurde (im Unterschied zur Erstveröffentlichung des Studienführers Sachsen für die Ingenieurwissenschaften – vgl. Krempkow/ König 2000) seit der Veröffentlichung des Studienführers Sachsen für die Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. Krempkow/ König/ Winter 2001) – auf die Verwendung des Anteils der abgelehnten Bewerber pro Studienplatz als Indiz für die Attraktivität verzichtet.

3.1.4 *Betreuungsrelation*

Die Betreuungsrelation (oder: das Betreuungsverhältnis) ist für Studienanfänger, Hochschulen, aber auch für Personalentscheider in den Ministerien eine als wichtig eingeschätzte, dennoch aber mit vielen Problemen behaftete Kennzahl. "Das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Lehrpersonal und Studierenden lässt sich als Indikator für die Betreuungskapazität eines Fachbereiches nutzen", führen beispielsweise Hornbostel & Daniel dazu aus. Auch die Kultusministerkonferenz sieht dies als eine der wichtigsten Kennzahlen an und schließlich wurde wie im "Focus"-Ranking (1997) so auch in weiteren nachfolgenden Rankings das Betreuungsverhältnis einbezogen. Aber: „Je nachdem, ob man dabei nur die Anzahl der Professoren oder auch die des übrigen wissenschaftlichen Personals berücksichtigt, ergeben sich sehr unterschiedliche Ranglisten“, gaben schon Hornbostel & Daniel (1996) zu bedenken. Und so blieben auch beim Focus-Ranking (1997) erboste Leserbriefe nicht aus, die den Vergleich von unvergleichbaren Statistiken rügten. "Focus" hatte sich in diesem Falle nicht auf eigene Erhebungen gestützt, sondern auf die amtliche Hochschulstatistik, also die den Hochschulen selbst bzw. von den statistischen Landesämtern erstellten Zahlenwerke. Allerdings wurden diese Statistiken offen-

bar von verschiedenen Stellen jeweils ein wenig anders berechnet. Hier muss also zunächst eine einheitliche Regelung oder zumindest Klarheit über die Berechnungsgrundlagen hergestellt werden, damit diese Zahlen ohne Probleme vergleichbar werden. Aber auch wenn diese Voraussetzung erfüllt würde, wäre die Kennzahl wohl immer noch umstritten. Denn während im Grundstudium ein Grossteil der Lehrleistungen durch das wissenschaftliche Personal abgedeckt wird und dann die Einbeziehung der wissenschaftlichen Assistenten durchaus berechtigt oder sogar notwendig erschiene, werden von den Studierenden im Hauptstudium, insbesondere in der Prüfungsphase, vom wissenschaftlichen Personal deutlich weniger Lehrleistungen nachgefragt. Zur besseren Charakterisierung der tatsächlichen Betreuungsrelationen empfehlen Hornbostel & Daniel deshalb für das Hauptstudium die Kennzahl Absolventen je Professor anstelle von Studierenden je Dozent. Dies wiederum ist aber nicht in jedem Studienfach in gleichem Maße der Fall, da beim Vergleich verschiedener Studienfächer erhebliche Probleme bei der abzusichernden Betreuung der Studierenden auftreten könnten – wie z. B. bei Personalentscheidungen (bzw. -einsparungen) oft argumentiert wird. Auch Webler u.a. (1993) weisen darauf hin, dass aufgrund unterschiedlich hoher Freiheitsgrade der Abwesenheit, Intensität u.a. Umständen die tatsächliche Nachfrage nach Lehrleistungen nur schwer quantifizierbar ist. Wegen der Unterschiedlichkeit der Fächerkulturen sei daher nur im Vergleich derselben Fächer die Annahme einigermaßen richtig, dass die Studiengewohnheiten sich zwischen Fachbereichen hinreichend ähneln (vgl. Webler u.a. 1993: 39).

Einige weiterführende Informationen ließen sich noch durch die Auswertung des Veranstaltungsangebotes der einzelnen Institute und eine Gegenüberstellung der zur Verfügung stehenden Lehrkapazität (gemessen z. B. am Lehrdeputat) gewinnen. "Art und Anzahl der angebotenen Lehrveranstaltungen geben sehr viel genauer die zur Verfügung stehende Lehrkapazität wieder als die Angaben der Personalstatistik", führen Hornbostel & Daniel (1996) hierzu aus.¹¹ Allerdings sagt auch dies nur etwas über die Betreuungsrelation in Lehrveranstaltungen. Über die außerhalb der Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehende Betreuungskapazität (z. B. Sprechstunden bzw. Beratungsangebot allgemein) sagt dies wenig aus.

Bisher wurde das Lehrangebot jedoch nur auf Einheitlichkeit und die Anzahl der angebotenen Lehrveranstaltungen untersucht, der Zusammenhang mit der Zahl der Studierenden, denen dieses Lehrangebot zur Verfügung steht, wurde bisher noch in keinem Fall hergestellt, so Hornbostel & Daniel weiter. Genau dies würde aber vermutlich weit näher an der Realität liegen als die bisher verwendeten Kennzahlen und wohl auch mit der (inter)subjektiv empfundenen Güte der Betreuungssituation stärker in Zusammenhang stehen. Beachtet werden müsste bei der Analyse von Vorlesungsverzeichnissen jedoch, dass es sich lediglich um Veranstaltungsankündigungen handelt, die oft mit der Art und Anzahl der tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen nicht übereinstimmen. Dieses Problem ließe sich evtl. dadurch lösen, dass man zur Analyse nicht die offiziellen Vorlesungsverzeichnisse verwendet, sondern beispielsweise die an einem Stichtag in der Mitte eines Semesters gültigen und dann wohl überwiegend oder zumindest eher der Realität entsprechenden Veranstaltungspläne.

Dennoch ist auch hierbei ein weiteres zu all den genannten Problemen hinzukommendes Dilemma noch nicht gelöst: Dass sowohl die für die Erfassung der Studierendenzahl als auch

¹¹ Zum Lehrangebot in der Soziologie gab es bereits vor längerer Zeit einige Untersuchungen (vgl. z.B. Hartmann 1989).

für das Betreuungsverhältnis wichtigen Dienstleistungsverflechtungen (z. B. der Mathematischen Institute für die Statistik-Vorlesungen in der Soziologie) und die Lehrnachfrage der Nebenfachstudierenden oft nicht berücksichtigt werden. Auch Webler u.a. (1993: 39) weisen auf solche "Zurechenbarkeitsprobleme" von Lehrleistungen hin. Diese Dienstleistungsverflechtungen wären also ebenfalls in die Überlegungen einzubeziehen. Dies wäre mit einer Kennzahl Auslastung möglich – wobei jedoch nur die Hochschulen selbst bzw. eine Erhebung des zuständigen Ministeriums bei den Hochschulen diese Informationen bereitstellen könnten. Aber auch wenn all dies beachtet wird, kann weder das zahlenmäßige Betreuungsverhältnis noch die Auslastung eine vollständige Entsprechung für die von Studierenden vielfach beklagte mangelnde Beratung und Betreuung und für die empfundene Anonymität der Hochschule sein. Denn hierfür spielt auch die Anzahl der Studierenden am Fachbereich insgesamt, in dem entsprechenden Studiengang, sowie die Kommunikation der Studierenden untereinander eine Rolle (vgl. HIS 1992, HIS 1995). Die Anzahl der Studierenden wiederum kann sich in Grund- und Hauptstudium und in den einzelnen Semestern erheblich unterscheiden.

Das Fazit dieser Diskussion der Kennzahl Betreuungsverhältnis kann daher nur lauten, dass diese als isolierte Kennzahl über die tatsächliche Betreuungssituation nur wenig aussagt. Sie kann lediglich als Anhaltspunkt für das zur Verfügung stehende Potential dienen. Für eine der Realität nahekommende Einschätzung ist die Bewertung durch die Studierenden unerlässlich, wobei die „objektive“ Kennzahl und die Bewertung keineswegs als sich in ihrem "Wahrheitsgehalt" widersprechende Informationen aufgefasst werden müssen, wie dies mit einer unterstellten Ersetzbarkeit suggeriert würde. Vielmehr können die auf so verschiedene Weise gewonnenen Informationen als sich gegenseitig sinnvoll ergänzende Kriterien für ein der Realität möglichst nahe kommendes Bild der (Betreuungs-)Situation an einem Fachbereich betrachtet werden.

3.1.5 Auslastung einer Lehreinheit

Wie bereits im Zusammenhang mit der Betreuungsrelation ausgeführt, ist der bloße Vergleich von Studierenden zu Lehrpersonen wenig aussagekräftig, u.a. weil der einzelne Studierende je nach seinem Studiengang unterschiedliche Lehrleistungen bei verschiedenen Lehreinheiten nachfragt (vgl. KMK 1995: 7). Dies wird auch als Dienstleistungsverflechtung bezeichnet. Das Problem der mangelnden Berücksichtigung von Dienstleistungsverflechtungen wird durch die Berechnungsweise der Kennzahl Auslastung beachtet.¹² Die Dienstleistungsverflechtung kann dadurch richtig dargestellt werden, dass genau die Lehrnachfrage der einzelnen Studiengänge auf das Lehrangebot innerhalb der Lehreinheiten bezogen wird (vgl. KMK 1995: 8). In die Berechnung werden die Studentenzahlen in der Regelstudienzeit und die geltenden Curricularnormwerte und Lehrdeputate einbezogen (vgl. KMK 1995: 9ff.). Bei der Berechnung der Auslastung werden die jeweilige Lehrnachfrage wie auch das vorhandene Lehrangebot in Lehrver-

¹² Dabei ist eine Lehreinheit eine abgegrenzte fachliche Einheit, die ein Lehrangebot bereitstellt (vgl. KapVO 2003, § 7). Häufig sind dies Institute an einer Hochschule.

anstellungsstunden pro Woche im Studienjahr errechnet. Der Quotient der beiden Größen ergibt die Auslastung der betrachteten Lehrereinheit und wird meist in Prozent angegeben.

Das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) fordert von den Hochschulen für jedes Studienjahr einheitliche Auslastungsberechnungen ihrer Lehrereinheiten. Die vom SMWK berechneten Auslastungsquoten könnten daher für einen Vergleich der Fächer an den einzelnen Hochschulen bezüglich ihrer Auslastung herangezogen werden. Vom SMWK werden hierbei Auslastungen unter 80% als schwach angesehen, Werte größer als 120% gelten als starke Überlast. Starke Überlasten können auf Vorschlag der Hochschulen durch Einführung von Zulassungsbeschränkungen bei der Aufnahme von Studienanfängern im darauf folgenden Studienjahr vermindert werden.

Die damit in Sachsen theoretisch zu betrachten mögliche Auslastungsberechnung analysiert die Situation im Bereich des Lehrpersonals. Weitere mögliche Einflussfaktoren, wie die Ausstattung mit nichtwissenschaftlichem Personal und die räumliche Situation, können hierbei nicht berücksichtigt werden. Hinzu kommt, dass teilweise mehrere Studiengänge, deren Kapazität sehr unterschiedlich ausgeschöpft sein kann, von den jeweiligen Hochschulen zu einer Lehrereinheit zusammengefasst wurden. In diesen Fällen können die Ausgangsbedingungen für eine gute Betreuung in dem einen Studiengang sehr günstig, in einem anderen Studiengang derselben Lehrereinheit jedoch durchaus ungünstig sein, was sich in der auf die Lehrereinheit bezogenen Kennzahl dann nicht widerspiegelt. Und schließlich wird bei der Berechnung nicht berücksichtigt, dass die Lehrnachfrage nicht linear, sondern sprunghaft ist (vgl. KMK 1995: 10).

Wenngleich die in der Auslastung mögliche Berücksichtigung der Dienstleistungsverflechtungen einen Fortschritt darstellen würde, kann das Fazit zu dieser Kennzahl dennoch nur verhalten optimistisch ausfallen: Sie wäre zwar etwas besser als die Betreuungsrelation geeignet, das zur Verfügung stehende Potential für eine gute Betreuung insbesondere in den Lehrveranstaltungen zu erfassen. Als isolierte Kennzahl kann sie über die tatsächlich verwirklichte Betreuungssituation aber ebenso wie die Betreuungsrelation nur wenig aussagen. Für eine der Realität nahekommende Einschätzung ist deshalb auch bei Verwendung der Auslastung die Bewertung durch die Studierenden unerlässlich, wobei die „objektive“ Kennzahl und die Bewertung ebenfalls als sich gegenseitig sinnvoll ergänzende Kriterien für ein der Realität möglichst nahe kommendes Bild der (Betreuungs-)Situation an einem Fachbereich betrachtet werden können.

Da – wie bereits weiter vorn ausgeführt – leider die in Sachsen hierzu vorliegenden Daten nicht genutzt werden konnten, ist eine Auswertung der Auslastungsquoten an dieser Stelle nicht möglich.

3.1.6 Durchschnittliche Fachstudiendauer

Eine höhere Studiendauer der Hochschulabsolventen im Vergleich zu vielen anderen europäischen Industrienationen wird oft als Indiz für schlechte Lehrqualität genannt. Im Umkehrschluss wird eine kurze Studiendauer von Politik und Öffentlichkeit oft als Indiz und Ziel für "gute Lehre" angesehen. Welches Bildungsverständnis auch immer dahinter stehen mag, in jedem Falle scheint eine kurze Studiendauer auch seitens der Wirtschaft ein Ziel "guter" Lehre

zu sein und unter der gegebenen sozialen Situation (da bei Überschreitung der Regelstudienzeit in einigen Bundesländern Sanktionen drohen und BAföG-Empfänger verzinste Darlehen aufnehmen müssen) auch für die Studierenden angeraten. Angesichts knapper öffentlicher Kassen erscheint dies verständlich, wenngleich die öffentliche Diskussion oft nicht den Kern der Sache trifft. Bei allen politischen Kontroversen um die Verkürzung der Fachstudiendauer besteht Konsens, dass denjenigen, die es möchten, ein Abschluss des Studiums innerhalb der Regelstudienzeit ermöglicht werden soll. In mehreren Bundesländern, wie z. B. in Sachsen, ist diese Formulierung sogar explizit ins Hochschulgesetz aufgenommen worden. Deshalb soll die durchschnittliche Studiendauer der Absolventen trotz einiger Zweifel an ihrer Aussagekraft für die Qualität der Lehre als in Rankinglisten oft verwendete Kennzahl diskutiert werden. Die Auseinandersetzung um die Ziele der Studienzeitverkürzung führt allerdings mehr zu einer politischen als zu einer methodischen Diskussion. Lediglich letztere soll an dieser Stelle geführt werden.

Methodisch muss die Studiendauer zunächst unterschieden werden nach Fachstudiendauer (Studiendauer gemessen in Fachsemestern) und der Verweildauer an Hochschulen (gemessen in Hochschulsemestern). Als Hochschulsemester werden alle Semester bezeichnet, in denen jemand an einer Hochschule eingeschrieben war, z. B. einschließlich anderer Fachrichtungen vor einem Fachrichtungswechsel. Als Fachsemester werden nur solche Semester bezeichnet und für die Fachstudiendauer angerechnet, in denen jemand in dem jeweiligen Fach eingeschrieben war.

Trotz dieser Einschränkung in der Betrachtung der Studiendauer nur als Fachstudiendauer ist es immer noch ein Zusammenspiel von verschiedensten Faktoren, die zu den in der Tat vorhandenen gravierenden Unterschieden in der Studiendauer gleicher Fachrichtungen an verschiedenen Hochschulen führen. Dies zeigen die großen Schwankungen der durchschnittlichen (Fach-)Studiendauer innerhalb kürzester Frist an einigen Studienorten, obwohl es keine gravierenden Veränderungen der Rahmenbedingungen des Studiums gab. Um wiederum das Beispiel der Soziologie aufzugreifen: In Saarbrücken schwankte die durchschnittliche Studiendauer binnen Jahresfrist um 4,5(!) Semester (1989-1990; Datengrundlage: offizielle Statistik des Wissenschaftsrates). Auch an anderen Hochschulen sind Schwankungen um 2 bis 3 Semester in einem Jahr der Normalfall (vgl. Abb. 1 in Hornbostel & Daniel 1996). Als Ursachen wurden die starken Schwankungen der Anfängerjahrgänge, aber auch relativ geringe Absolventenzahlen, bei denen "Ausreißer" die Mittelwerte stark beeinflussen, ausgemacht. Die durchschnittliche Fachstudiendauer allein ohne Berücksichtigung des Kontextes und der Fallzahl hat also kaum einen Aussagewert über die Studienbedingungen bzw. die Qualität der Lehre an einer Hochschule. Erst wenn die Studiendauer über einen längeren Zeitraum und mit ausreichender Datengrundlage konstant hoch ist, könnte dies ein Indiz für studienorganisatorische Probleme

sein, die dann durch Befragung von Studierenden genauer lokalisiert werden könnten.¹³

Zu den genannten Problemen können bei Verwendung der amtlichen Hochschulstatistiken noch weitere Probleme in der Plausibilität der Daten hinzukommen. So weist der Wissenschaftsrat (2005) auch in seiner jüngsten Analyse der Studiendauer darauf hin, dass in Einzelfällen die Studiendauer sehr viel weniger Fachsemester als die Regelstudienzeit beträgt und vermutet, dass es sich hierbei um Erfassungsfehler handelt, die nicht im Rahmen der Plausibilitätsüberprüfungen der Statistischen Ämter eliminiert worden sind. Da der Wissenschaftsrat Medianwerte¹⁴ auf der Grundlage von gruppierten Studiendauerwerten¹⁵ berechnet hat, sind diese Werte zwar in die mittlere Fachstudiendauer eingeflossen (vgl. WR 2005: 131). Sie beeinflussen die Ergebnisse aber in geringerem Maße als bei der Berechnung des arithmetischen Mittels, wie sie durch die Statistikämter vorgenommen wird. Die Berechnung des Medians ist jedoch nicht möglich, wenn lediglich die arithmetischen Mittelwerte und der Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit zur Verfügung stehen, wie das z.B. für die von Statistikämtern übermittelten Daten häufig der Fall ist. Daher müssen nachträglich zusätzliche Plausibilitätsüberprüfungen erfolgen, um auszuschließen, dass die Vergleichbarkeit der Angaben zur mittleren Fachstudiendauer beeinträchtigt ist.¹⁶ Aber auch dann können noch Inplausibilitäten in den

¹³ Anhaltspunkte für Faktoren, welche die durchschnittliche Fachstudiendauer maßgeblich beeinflussen können, bietet z.B. eine Studie von Daniel (1996b), in der über 1000 Betriebswirtschaft-Absolventen an der Universität Mannheim befragt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass vor allem der Bildungsweg, die Abiturnote und die Form der Studienfinanzierung einen "statistisch und praktisch bedeutsamen Einfluss auf die Fachstudiendauer" haben. Als einziger Faktor, der im Bereich der Verantwortung der Hochschulen liegt und dem mit besserer Studienorganisation abzuhelfen wäre, stellte sich die Anzahl der Wiederholungsprüfungen heraus.

Durch eine zeitlich enger gestaffelte Folge von Wiederholungsprüfungen (am Ende der Vorlesungszeit und kurz vor Beginn eines neuen Semesters) könnte das Studium hier um jeweils ein Semester verkürzt werden. Bisher fanden Prüfungen immer nur jeweils einmal im Semester statt. Weitere wichtige Ansatzpunkte zur Verkürzung der Studienzeit sieht Daniel bei der Berufs- und Studienberatung, beim Hochschulzugang und der Studienfinanzierung. So interessante Ansatzpunkte die Studie bieten mag, von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse kann noch nicht gesprochen werden, da in der Studie nur Betriebswirtschaftler untersucht wurden und das Studierverhalten in verschiedenen Fächern von den jeweiligen Fächerkulturen geprägt ist. Jedoch ergab eine seit 1999 in den Absolventenstudien der TU Dresden verwendete Fragestellung ähnliche Resultate. Hier wurde in Anlehnung an Studentenbefragungen der HIS GmbH gefragt, ob die Absolventen in ihrem Studium Zeit verloren haben, weil sie aufgrund organisatorischer Regelungen (Lehrangebot) Leistungsnachweise nicht erwerben oder nicht bestandene Klausuren, Prüfungen o. ä. erst später wiederholen konnten. Mit Hilfe dieser Fragestellung sollte untersucht werden, inwieweit Zeitverluste neben Erwerbstätigkeit und anderen studienzeitverlängernden Aktivitäten auch auf studienorganisatorische Probleme zurückgeführt werden können. Die Frage erklärte einen beachtlichen Teil der Zeit, die die Absolventen über die Regelstudienzeit hinaus studierten (vgl. Abschlußberichte zu den Dresdner Absolventenstudien: Krempkow 1999f., Überblick in Krempkow/ Pastohr 2006).

¹⁴ Dies ist der Wert, bis zu dem die schnellsten 50% der Absolventen ihr Studium beendet haben. Hierbei spielt es kaum eine Rolle, ob die Absolventen 4, 5 oder 7 Fachsemester benötigten, da sie mit diesen Werten in jedem Falle zu den schnellsten 50 Prozent gehören.

¹⁵ Der Wissenschaftsrat hat hierbei alle Fälle mit 8 und weniger Fachsemestern zur unteren Randgruppe zusammengefasst, dann alle Fälle mit mehr als 8 bis unter 9 Fachsemestern zur nächsten Gruppe usw. Alle Fälle mit 18 und mehr Fachsemestern wurden zur oberen Randgruppe zusammengefasst (vgl. WR 2005: 131).

¹⁶ Sowohl für die Daten des Statistischen Bundesamtes als auch für die Daten des Statistischen Landesamtes Sachsen wurde dies überprüft. Bundesweit waren es 2682 Absolventen (1,3 Prozent von insgesamt 202.232), die das Studium mit weniger als 4 Fachsemestern und 5.437 (2,7 Prozent), die das Studium mit weniger als 5 Fachsemestern beendeten. Da bislang in den Vorläuferuntersuchungen zum Studienführer Sachsen die Studiendauer nur für grundständige Diplom-, Magister- oder Masterstudiengänge berechnet wurde, wurden zur besseren Vergleichbarkeit in die Berechnung der bundesweiten durchschnittlichen Fachstudiendauer nur

Daten bestehen, die nicht immer zu entdecken sind. So wird vom Wissenschaftsrat an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass für einige Hochschulen die Werte und Zeitreihen nicht plausibel erscheinen und als möglicher Grund Probleme bei der Zuordnung von Ausbildungsgängen genannt (vgl. WR 2005: 51, 133).

Insgesamt ist die Eignung der durchschnittlichen Studiendauer als Kriterium für die Einschätzung der Studienbedingungen und die Qualität des Lehrbetriebes nach den vorliegenden Ergebnissen zwar als fragwürdig einzustufen, da sie zu sehr auch von Faktoren abhängt, die außerhalb des Einflussbereiches der Hochschulen liegen. Zur genaueren Klärung dieser Frage wären spezielle Auswertungen bundesweiter Absolventenbefragungen (z. B. von Teichler/Schomburg u. a. 2001) notwendig, die nach unserem Kenntnisstand noch nicht vorliegen. Eine große Hilfe hierfür wären mittels Studenten- oder Absolventenbefragungen erhobene Antworten z. B. auf die Frage, ob und wie viel im Studium aufgrund ungünstiger studienorganisatorischer Regelungen Zeit verloren wurde. Solche Informationen liegen bislang jedoch nur von wenigen Hochschulen vor (vgl. Krempkow/ Popp 2003). Daher kann die durchschnittliche Studiendauer nur eine grobe Orientierung sein, wie lange die Studenten in etwa für ein Studium in diesem Studiengang einplanen müssen, nicht jedoch für sich genommen ein „objektives“ Qualitätskriterium für einen Studiengang. Für Studierende, die auf eine Förderung nach dem BAFÖG angewiesen sind, ist trotz aller methodischen Probleme des Kriteriums die Studiendauer dennoch eine wesentlich bessere Orientierungshilfe als die in den Studienordnungen ausgewiesenen Regelstudienzeiten. Voraussetzung ist aber, dass ausreichende Fallzahlen zugrunde liegen. Außerdem sollte dabei die Entwicklungstendenz der aktuellen Studiendauer im Vergleich zu vorhergehenden Semestern als zusätzliche Information zur Verfügung gestellt werden, um ein evtl. Vorhandensein größerer Schwankungen zumindest kenntlich zu machen. Eine grobe Prognose der künftigen Studiendauer eines Faches als die Studiendauer ergänzende Information erlaubt unter bestimmten Voraussetzungen der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit, der hier als Regelstudienzeiteinhaltung bezeichnet werden soll und nachfolgend diskutiert wird.

3.1.7 Studierende in der Regelstudienzeit

Dieser auch kurz als Regelstudienzeiteinhaltung zu bezeichnende Indikator wird hier definiert als die Anzahl der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit (Universitäten meist 9, Fachhochschulen 8 Semester) im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Studenten im jeweiligen Studiengang. Sie unterscheidet sich damit deutlich von der Erfolgsquote in Abschlussprüfungen und auch von der Absolventenquote.

Absolventen mit einer Studiendauer von mehr als 4 Fachsemestern einbezogen. Nach den Daten des Statistischen Landesamtes waren es lediglich 5 Fälle (0,0005 Prozent, betrifft Bachelor und Master Rechtswissenschaft an der TU Dresden) von insgesamt 10.396 Absolventen in Sachsen, die im Prüfungsjahr 2004 das Studium mit weniger als 4 Fachsemestern und 105 (1 Prozent), die ihr Studium mit weniger als 5 Fachsemestern beendeten (meist Bachelorabsolventen oder Masterabsolventen in Aufbaustudiengängen). Diese sind wie bereits erwähnt nicht in die Berechnungen der Studiendauer zu den einzelnen Fächern im Studienführer Sachsen einbezogen worden.

Die Regelstudienzeiteinhaltung ist bei dieser Definition durchaus im Zusammenhang mit der Studiendauer zu sehen, da ein sinkender Anteil von Studenten innerhalb der Regelstudienzeit bedeutet, dass die über die Regelstudienzeit hinaus Studierenden letztlich u.U. zu einer höheren durchschnittlichen Studiendauer führen würden. Genau durch diesen Zusammenhang kann die Regelstudienzeiteinhaltung zu einer Art "Frühwarnsystem" für Probleme werden, sei es nun in der Studienorganisation, in der Motivation der Studenten oder in der Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes, die letztlich alle zu einer längeren Studiendauer führen dürften. Eine ungünstige Regelstudienzeiteinhaltung führt nur in wenigen Fällen nicht zu einer höheren Studiendauer, z. B. wenn durch unterschiedliche hochschulgesetzliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern Abwanderungstendenzen aus diesen in andere Bundesländer bestehen (etwa bei Studiengebühr für sogen. Langzeitstudenten, Verlust des Prüfungsanspruches oder Zwangsexmatrikulation bei Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als 4 Semester wie z.B. in Sachsen). Letztlich könnte dies lediglich zu einer Verlagerung des Problems in andere Bundesländer führen, die oft mit neuen studienorganisatorischen Problemen z. B. bei der Anerkennung von Studienleistungen und noch längeren individuellen Studienzeiten verbunden sind. Gesellschaftlich gesehen wäre deshalb eine bessere Betreuung bei Studienproblemen sowie die offizielle Möglichkeit des Teilzeitstudiums¹⁷ bei ständiger Erwerbstätigkeit mit entsprechend verlängerter Studienzeit wahrscheinlich eine bessere Lösung (wobei dann die Regelstudienzeiteinhaltung für Voll- und Teilzeitstudenten getrennt auszuweisen wäre). Rein methodisch gesehen würde natürlich auch eine bundeseinheitliche restriktive Regelung zu einer höheren Zuverlässigkeit der Kriterien Studiendauer und Regelstudienzeiteinhaltung führen. Allerdings würde dies wohl in vielen Fällen bedeuten, dass Studierende mit Problemen in der Studienabschlussphase keinen Abschluss mehr erhalten, was sich dann in der Absolventenquote niederschlagen würde. Damit würde sowohl die individuelle Investition an Lebenszeit als auch die gesellschaftliche Bildungsinvestition entwertet und das Ziel einer Erhöhung des Anteils der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung gefährdet.

Vergleicht man die Aussagekraft von durchschnittlicher Studiendauer und Regelstudienzeiteinhaltung, so lässt sich formulieren, dass die Regelstudienzeiteinhaltung durchaus eine höhere Aussagekraft hat als die Studiendauer, da sie sensibler ist und schneller Probleme in der Studienorganisation anzeigen kann sowie nicht so stark durch Abwanderungstendenzen beeinflusst wird. Für den speziellen Fall relativ junger Studiengänge mit bisher erst wenigen Absolventen kommt hinzu, dass die Regelstudienzeiteinhaltung auch deshalb zuverlässiger ist, weil sie auf höheren Fallzahlen beruht. Dennoch bleibt auch hier anzumerken, dass ein geringer Anteil von Studenten in der Regelstudienzeit mit vielen anderen, nicht in der Lehrqualität zu suchenden Gründen zusammenhängen kann, wie z. B. mit der Attraktivität des Hochschulortes, der Arbeitsmarktlage u. v. a. m. Allerdings könnten hier, wie auch zu den Ursachen einer hohen durchschnittlichen Studiendauer, Studenten- bzw. Absolventenbefragungen zu konkreteren Informationen führen.

¹⁷ Nach den Ergebnissen der Studierendenbefragung zum Hochschulbericht Sachsen schätzt sich ein erheblicher Teil der Studierenden selbst als Teilzeitstudierende ein. Gestützt wird diese Selbsteinschätzung zumindest für einen großen Teil der Studierenden durch zusätzliche Auswertungen zum Zeitbudget. Diese zeigen, dass u.a. aufgrund von Erwerbstätigkeit der Studierenden de facto von vielen kein Vollzeitstudium betrieben wird.

3.1.8 *Noten (in den Abschlussprüfungen)*

Die erwarteten oder erteilten Noten werden nicht nur als potentieller Einflussfaktor auf die Bewertung der Lehre durch die Studierenden gesehen, sie werden selbst auch als Motivationsinstrument und als Instrument zur Messung der Leistung der Studierenden verwendet. Beispielsweise Rindermann (1996, 2001), aber auch andere Autoren wiesen jedoch darauf hin, dass Noten bei weitem nicht so valide und zuverlässig sind, wie man es von studentischen Lehrbewertungen verlangt.

Zunächst ist hier auf die enormen Unterschiede in den Durchschnittsnoten der gleichen Fächer an verschiedenen Universitäten hinzuweisen. Schon "Der Spiegel" (1993) und auch "Focus" (1997) hatten die Durchschnittsnoten in ihre Fachbereichsvergleiche einbezogen. Die Unterschiede waren groß genug, so dass sie nicht allein auf (zufällige) Stichprobeneffekte zurückgeführt werden können. Hornbostel & Daniel (1996) hatten die Durchschnittsnoten an verschiedenen Fachbereichen der Soziologie genauer untersucht und festgestellt, dass an einigen Hochschulen (z. B. der FU Berlin) ein extrem guter Notenschnitt erwartet wird, obwohl es sonst keine Hinweise für eine besondere Motivation gibt. (eher umgekehrt: vgl. Kromrey 1996) Auch zu der Vermutung, dass die Studierenden an der FU Berlin sich durch besondere Fähigkeiten auszeichnen, (etwa durch eine höhere Durchschnittsnote im Abitur, Aufnahmeprüfungen o.ä.) gab es keinen Anlass. Deshalb wurde der hohe Notenschnitt auf eine unterschiedliche Praxis der Notenvergabe durch die Lehrenden zurückgeführt. Ähnliche enorme Unterschiede in der Praxis der Notenvergabe sind auch immer wieder in anderen Fächern zu beobachten (vgl. Wissenschaftsrat 2003 sowie die aktuelle Ergebnisdarstellung in diesem Bericht).

Detailliert mit der Validität und Zuverlässigkeit von Noten als Kriterium des Lernerfolgs im Studium der Medizin auseinandergesetzt hat sich beispielsweise Westhoff (vgl. Westhoff u.a. in Koebke 1996: 379-383). Er unterschied dabei die Notenvergabe grundsätzlich in zwei Verfahren, die für die Einschätzung ihrer Zuverlässigkeit von ganz entscheidender Bedeutung sind: Dies ist zum einen die Vergabe der Noten nach zuvor festgelegtem Maßstab, wie dies z.B. eine zu erreichende Punktzahl für eine bestimmte Note darstellt. Das zweite, sich davon deutlich unterscheidende Verfahren ist die Notenvergabe nach Normalverteilung (bzw. zusätzlich mit einem Faktor versehen). Hierbei ist die Durchschnittsnote der Studierenden und im Normalfall auch die größte Notenhäufigkeit in der Nähe der Note 3 zu finden. Bei diesem Verfahren kann es vorkommen, dass in einem sehr guten Jahrgang ein Studierender mit exzellenten Kenntnissen eine schlechtere Note erhält als ein Studierender aus einem schlechten Jahrgang mit nur mittelmäßigen Kenntnissen. Deshalb hält Westhoff die klare Festlegung eines einheitlichen Maßstabes vor der Notenvergabe für die Verwendung von Noten als zuverlässiges Instrument zur Messung von Lern- bzw. Studienerfolg für notwendig. Für eine Vergleichbarkeit von Noten verschiedener Fachbereiche wäre, dieser Logik folgend, ein einheitlicher Maßstab notwendig. Dies erscheint allerdings aufgrund verschiedener Schwerpunktsetzungen in der Ausbildung oder gar sehr verschiedener Ausbildungsinhalte innerhalb des gleichen Fachgebietes, wie es zwischen den einzelnen Hochschulen häufig der Fall ist, kaum durchsetzbar. Wenn es aber unmöglich ist, eine einheitliche Benotungsgrundlage herzustellen, so sollten zumindest die Ursachen für die Unterschiede im Notenniveau transparent gemacht werden,

damit Absolventen von besonders streng benotenden Einrichtungen keine Nachteile entstehen. Für einstellende Unternehmen sind Noten nach wie vor ein wichtiges Kriterium.

Westhoff u.a. hatten deshalb im Zusammenhang mit der Evaluation der sogenannten "Ergebnisqualität" der Lehre verschiedene Prüfungsverfahren, insbesondere die in der Medizinausbildung weit verbreiteten Multiple-Choice-Prüfungen (MCP) kritisch hinterfragt und sie unter Bezugnahme auf verschiedene Testtheorien hinsichtlich ihrer Validität und Reliabilität untersucht. Hierbei stellte Westhoff fest, dass MCP zwar sehr reliabel und leicht auswertbar sind, jedoch oft nicht das "messen", was sie vorgeben zu messen (Validität). Mit MCP würden eher Persönlichkeitsmerkmale erfasst als die Berufsfähigkeit, also die Tatsache, ob jemand als Arzt geeignet sei oder nicht, so Westhoff. "Und das sei das schlimmste, was mit einer Ausbildung passieren könnte" schreibt er in seinem Beitrag: "Dass trotz langjähriger Ausbildung und vorgeblich guten Ergebnissen am Ende Leute als Ärzte auf die Menschen losgelassen werden, die als Ärzte nicht taugen." Für die Messung von Lernerfolg hält er deshalb die gründliche Untersuchung anderer Prüfungsverfahren auf ihre Validität hin für angebracht. Seiner Meinung nach sei es durchaus "prinzipiell machbar, die Objektivität von mündlichen Prüfungen sicherzustellen".

Auch wäre vorstellbar, dass ein Credit-point-system, wie es in den USA, Kanada und einigen anderen vom angelsächsischen Bildungssystem dominierten Staaten üblich (und im Zuge der Einführung konsekutiver Studiengänge auch in Deutschland geplant) ist, eher den Anforderungen an Validität und Reliabilität genügt. Das System hätte den Vorteil, dass kontinuierlich während des gesamten Studiums die Leistung der Studierenden "gemessen" würde. Das rein prüfungsmotivierte Lernen, wie es bei der Medizinausbildung in Deutschland oft als Problem genannt wird, würde in diesem Ausmaß gar nicht erst entstehen. "International sind die zentralen testtheoretischen Bedingungen für gültige Prüfungen in der Medizin z.B. in Kanada oder den USA erfüllt, in Deutschland ist der internationale Standard bei weitem nicht erreicht", so Westhoff u. a..

Aber auch wenn die Noten allen testtheoretischen Ansprüchen genügen, könnten sie ohne Überprüfung ihrer Relevanz für den späteren Berufsweg nicht als Kriterium für den Erfolg des Studiums im Sinne des Studienangebotes der Hochschule gelten. Hierfür müsste anhand von Absolventenstudien zunächst tatsächlich nachgewiesen werden, dass Absolventen mit besseren Noten auch erfolgreicher im Beruf sind. Dass dies nicht unbedingt der Fall sein muss, zeigten beispielsweise die Dresdner Absolventenstudien (vgl. Krempkow/ Pastohr 2006, Krempkow u.a. 2004, 2003, 2002), aber auch an anderen Hochschulen wie z.B. die der Münchner Universität (vgl. Brüderl 1996).

3.1.9 Erfolgsquote in den Abschlussprüfungen

Die Erfolgsquote wird hier definiert als Anteil der endgültig bestandenen Abschlussprüfungen im Verhältnis zur Gesamtzahl der im selben Zeitraum abgelegten Prüfungen. Die Erfolgsquote ist also direkt umgekehrt proportional bzw. das Gegenstück zu dem alltagssprachlich als "Durchfallquote" bezeichneten Anteil der (endgültig) nicht bestandenen Prüfungen. Die Erfolgsquote ist in Zusammenhang zu sehen mit den Durchschnittsnoten, da ein strenger(er) No-

tenmaßstab meist mit niedrig(er)en Erfolgsquoten einhergeht. Die Erfolgsquote kann trotz ihres Zusammenhanges mit den Noten aber eine zusätzliche Information darstellen, weil in den Hochschulstatistiken oft nur die Durchschnittsnoten bzw. nur die Noten der *bestandenen* Prüfungen enthalten sind. Zudem sind die Folgen einer endgültig nicht bestandenen Abschlussprüfung für die (Nicht-)Absolventen ungleich gravierender.

Sehr niedrige Erfolgsquoten bedeuten letztlich eine große Fehlinvestition, da diese de-facto-Studienabbrecher, selbst wenn sie zunächst häufiger als erwartet einen gut dotierten Arbeitsplatz finden (worauf Abbrecherstudien hindeuten – vgl. HIS 2003) langfristig insgesamt mit weniger gut dotierten Jobs vorlieb nehmen müssen als ihre ehemaligen Kommilitonen, die das Studium bis zum Abschluss absolvierten (vgl. OECD 2006, 2005). Bei Fachrichtungen mit Arbeitskräfteüberschuss zeigt sich das Problem von Einkommensverlusten oft von Anfang an noch deutlicher (vgl. z.B. Bericht (Titelthema) über eine Studie des CHE in Focus Nr. 16/2000). Von diesem individuell ebenso wie gesamtgesellschaftlich unerwünschten Effekt für das Steueraufkommen abgesehen, bedeutet ein endgültiges Nichtbestehen von Abschlussprüfungen am Ende eines langen Studiums auch erhebliche Fehlinvestitionen an individueller Lebenszeit und Motivation.

Problematisch in seiner Aussagekraft wird das Kriterium Erfolgsquote, wenn diese fast überall bei 100% ausgewiesen wird, gleichzeitig aber bekannt ist, dass nur ein Bruchteil der Studienanfänger letztlich auch einen Abschluss erwirbt. Genau dies ergibt sich aus den Daten zu bestandenen und nicht bestandenen Abschlussprüfungen des Statistischen Landesamtes für die letzten Studien- bzw. Prüfungsjahre: Die durchschnittliche Erfolgsquote aller in die Auswertungen einbezogener Fächer betrug für die Prüfungsjahre 2003 und 2004 jeweils 99%. Hinzu kommen Unstimmigkeiten der Daten des Statistischen Landesamtes im Vergleich mit den Angaben in den Lehrberichten der sächsischen Hochschulen zu denselben Fächern, weshalb die Erfolgsquote nicht mehr in die Zeitungsveröffentlichung einbezogen wurde.¹⁸

Grundsätzlich aussagekräftiger wäre möglicherweise anstelle der Erfolgsquote bei Abschlussprüfungen die Erfolgsquote bei den Zwischenprüfungen, die in der einschlägigen Literatur auch bereits früh als unverzichtbar selbst für Minimalversionen von Lehrberichten vorgeschlagen wurde (vgl. Webler u. a. 1993). In Sachsen ist dies sowohl in der Lehrberichtsverordnung

¹⁸ Ein Vergleich der Daten des Statistischen Landesamtes mit den Angaben in den Lehrberichten der sächsischen Hochschulen zu denselben Fächern für die Studien- bzw. Prüfungsjahre 2002/03 bis zurück zum Jahr 1999/00 ergab, dass die Angaben in sehr vielen Fällen nicht übereinstimmten. (Für das Studienjahr 2003/04 waren keine Vergleiche möglich, da die Lehrberichte nicht mehr ausgewertet werden konnten.) Die Korrelationen zwischen der Erfolgsquote nach den Landesamtsdaten und der Erfolgsquote nach den Lehrberichtsdaten betragen lediglich .03 bis .11. Insgesamt gab es die Tendenz, dass die Erfolgsquoten auf Grundlage der Daten des Landesamtes signifikant höher ausfielen als die aus den Lehrberichten der Hochschulen resultierenden. Da die Ergebnisse nach den Lehrberichtsdaten für die Hochschulen ungünstiger ausfallen, erscheint auch die Vermutung inplausibel, dass innerhalb der Hochschulen die Daten in den Lehrberichten „geglättet“ wurden. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass es bei den Daten zu den endgültig nicht bestandenen Abschlussprüfungen des Statistischen Landesamtes Unstimmigkeiten gibt, die noch nicht geklärt werden konnten. Deshalb wurden die nach den Daten des Statistischen Landesamtes berechneten Erfolgsquoten nicht veröffentlicht. Dagegen waren die Korrelationen bei den anderen Indikatoren mit Werten meist über .7 bzw. .8 stark bzw. sehr stark. (Eine vollständige Übereinstimmung konnte nicht erwartet werden, da die Fächer z.T. etwas anders zusammengefasst und berechnet wurden.) Zudem gab es bei den anderen Indikatoren keine Tendenz, dass die Werte einer Quelle tendenziell höher oder niedriger ausfielen, so dass bei diesen Indikatoren von weitgehender Übereinstimmung der Daten des Statistischen Landesamtes und der aus den Lehrberichten gesprochen werden kann.

als auch in der amtlichen Hochschulstatistik jedoch nicht berücksichtigt worden, so dass hierzu – von einigen Hochschulen abgesehen, die dies von sich aus in ihre Lehrberichte aufnahmen – keine sachsenweit vergleichbaren Aussagen möglich sind. Aber auch wenn die Erfolgsquote für die Zwischenprüfungen von allen Hochschulen vorläge und Differenzen zeigte, hätte diese nur so lange Aussagekraft, wie die Zwischen- bzw. Vordiplomprüfungen tatsächlich Hauptursache dafür sind, ein einmal begonnenes Studium nicht weiterzuführen. Ist das Nichtbestehen von Prüfungen jedoch nur ein minder wichtiger Grund (von vielen) für den großen "Schwund" von Studierenden mit fortschreitender Semesterzahl, so gibt auch die Erfolgsquote bei den Zwischenprüfungen nicht einmal ein grob zutreffendes Bild der durchschnittlichen "Erfolgschancen" eines Studienanfängers wieder, letztlich in diesem Studiengang an dieser Hochschule auch einen Abschluss zu erwerben. Hierfür wäre zumindest eine Gegenüberstellung von Studienanfängerzahlen und Absolventenzahlen notwendig.

Die Erfolgsquote kann also aus methodischen Gründen bestenfalls als Orientierung und ergänzende Information zu den Durchschnittsnoten dienen und stellt kein "objektives" Leistungskriterium dar. Hinzuzufügen wäre, dass bei einer Verwendung von Erfolgsquoten bei Prüfungen als Leistungskriterium (und der Definition hoher Erfolgsquoten als positiv) die Folgen für den Ruf einer Institution und evtl. für die Qualität eines Hochschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt unabsehbar sind. Eine solche Verwendung könnte tendenziell dazu führen, dass generell alle Hochschulen allen Studenten zu einem Abschluss zu verhelfen trachten, was sich bei Personalentscheidern in Unternehmen bald herumsprechen dürfte. Umgekehrt könnte eine Profilierung von Hochschulen mittels sehr niedriger Erfolgsquoten zu den o.g. gesamtgesellschaftlich unerwünschten Wirkungen führen.

3.1.10 Abbrecher-, Schwund- und Absolventenquote

Aus der Studienanfänger- und der Absolventenzahl kann eine beliebige Kennzahl berechnet werden, die meist fälschlicherweise als Abbrecherquote bezeichnet wird. Eine solcherart berechnete Abbrecherquote ist jedoch als nicht zutreffend einzuschätzen, wenn damit die Anzahl bzw. die relative Häufigkeit der Studienabbrecher dargestellt werden soll (vgl. z. B. Tinto 1993, HIS 1995, Ziegele 1997). Das liegt daran, dass in einigen Fällen eine erhebliche Anzahl von Studierenden während ihres Studiums die Hochschule wechselt. So kommt es, dass einige Hochschulen nach dem Grundstudium einen sehr starken Schwund haben, während andere Hochschulen einen sehr starken Zulauf erfahren. So hatten von den Soziologiestudierenden im Hauptstudium an der Universität Bielefeld 39% zuvor bereits an einer anderen Universität studiert (vgl. Hornbostel & Daniel 1996).¹⁹ Deshalb wäre es berechtigt, hier nur noch von "Schwundquote" zu sprechen, solange nicht Wanderungsbewegungen der Studierenden entsprechend berücksichtigt werden (vgl. Webler u.a. 1993).

Hiermit ist jedoch nicht die Schwundberechnung nach dem sogenannten Hamburger Verfahren gemeint, die für die nach Kapazitätsverordnung zu errechnende Kapazität eines Stu-

¹⁹ Zwar ist hier die Fragestellung nicht ganz eindeutig, da Studierende, die ein Zweitstudium an der Universität Bielefeld aufnehmen und zuvor an einer anderen Universität studierten, ebenfalls mit erfasst wurden, jedoch ist deren Zahl erfahrungsgemäß nicht so groß, dass das Ergebnis wesentlich beeinflusst würde.

dienganges verwendet wird, da hier ein Durchschnittswert über alle Semester anhand eines Beobachtungszeitraumes von lediglich 4 Semestern errechnet wird. Diese Art der Berechnung wird zwar von den Landesministerien, beispielsweise dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst, für ausreichend gehalten (vgl. MWK/ Arnold: undatierte Arbeitsanweisung). Das Hamburger Verfahren ist jedoch aufgrund der "Hochrechnung" anhand eines nur kurzen Beobachtungszeitraumes deutlich ungenauer als andere, anhand von Lehrberichten mögliche Verfahren – obwohl auch diese noch viele Wünsche offenlassen. So können mangels Zugriff auf Immatrikulationsdatenbanken meist keine echten Kohortenanalysen (Analysen nach Immatrikulationsjahrgängen) vorgenommen werden. Es kann somit nicht genau nachvollzogen werden, welcher Student/ welche Studentin welchen Jahrganges sich in welchem Semester befindet und ob genau diese/r dann nach Ablauf von 5 oder 6 Jahren einen Abschluss erwarb oder ein anderer Student/ eine andere Studentin. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben (müssen) bei der Ermittlung der sogenannten Schwundquote oft die Fachrichtungswechsler, da die Hochschulen hierzu häufig keine Informationen oder keine Informationen auf Studiengangsebene liefern. Gleiches gilt natürlich für eine Absolventenquote, die sich (als Differenz zu 100%) aus der Schwundquote ergibt (also als Anzahl der Absolventen in einem bestimmten Zeitraum im Verhältnis zur Anzahl der Studienanfänger, die mit ihnen zusammen das Studium begonnen hatten). In anderen Veröffentlichungen ist für die Absolventenquote synonym auch die Bezeichnung "Erfolgsquote" verwendet worden. Um Verwechslungen mit der Erfolgsquote bei den Abschlussprüfungen auszuschließen, soll nachfolgend nur noch von Absolventenquote gesprochen werden. Die Fachrichtungswechsler sind zwar für das jeweilige Institut genauso "verloren", sind aber aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive anders zu bewerten als die "echten" Studienabbrecher (vgl. Ziegele 1997). Während Fachrichtungswechsler meist wegen enttäuschter Erwartungen (z.T. auch aufgrund mangelnder Vorinformation) ihr zunächst begonnenes Studienfach aufgeben, um nach gründlicherer Information dann oft sehr zielstrebig in einem anderen Studienfach weiterzustudieren, halten die "echten" Studienabbrecher offenbar einen Studienabschluss generell für nicht notwendig, sinnvoll oder machbar. Dies zeigt bereits, dass die Gründe für das Handeln der Studierenden und daraus folgend die Ansätze, wie man etwas für eine höhere Absolventenquote tun könnte, sehr unterschiedlich sind. Hierzu bedarf es detaillierterer Untersuchungen zu den Gründen des Studienabbruchs bzw. des Fachrichtungswechsels, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können. Hinweise hierzu geben z.B. die von HIS (1995) durchgeführten Studierendenbefragungen, von denen einzelne Fragestellungen ggf. auf eine Übernahme in Anträge auf Fachrichtungswechsel bzw. auf Exmatrikulation geprüft werden könnten. Unter Hinzuziehung von Studierenden- und Absolventenbefragungen erarbeitete HIS (2002, 2003) noch eine etwas genauere Studienabbruchstatistik. In den Grundzügen gingen sie bei der Berechnung des „Schwundes“ jedoch analog der Berechnung der Absolventenquote wie hier beschrieben vor.

In den amtlichen Statistiken werden die Gründe für Abbruch oder Wechsel bisher oft nicht oder nicht vollständig erfasst. Hinzu kommt, dass es aus datenschutzrechtlichen Gründen in der Bundesrepublik so gut wie unmöglich festzustellen ist, wie viele der Studienanfänger an welcher Hochschule auch tatsächlich ihr Studium abgeschlossen haben, da keine Studienverlaufsstatistiken erstellt werden dürfen. Durch ihre eigene, auf anonymer Befragung basierende Untersuchung konnten Hornbostel & Daniel deshalb zwar zeigen, dass die Absolventen-

quote an der oben bereits genannten Universität Bielefeld mit 82% fast doppelt so hoch ist wie beispielsweise an der Uni Wuppertal. Aber dies könnte zu einem Großteil auf die nach dem Grundstudium zur Universität Bielefeld wechselnden Studierenden zurückgeführt werden, da – wie bereits erwähnt – 39% der Bielefelder Soziologiestudierenden zuvor an einer anderen Universität immatrikuliert waren. Bundesweit lagen dazu bis vor einiger Zeit keine Daten vor, sodass es bei der Vermutung bleiben muss, dass viele auf diese Weise ermittelte Absolventenquoten, nähme man sie als "harte" Leistungskriterien für die "Güte" der Lehre an einer Universität, "verzerrt" sein können und daher für Schlussfolgerungen erst weitere Untersuchungen nötig sind.

Welchen Begriff auch immer man für dieses in einigen Fächergruppen stark ausgeprägte Phänomen verwendet, die Bedeutung bleibt für alle betroffenen Hochschulen dieselbe. Da die Finanzierung der Hochschulen sich nach Studentenzahlen (in der Regelstudienzeit) bemisst, muss ein hoher Schwund bzw. eine niedrige Absolventenquote negativ bewertet werden (vgl. Langer u. a. 2001: 49). Sehr niedrige Absolventenquoten haben beim derzeitigen Finanzierungssystem nicht nur extrem ungünstige Betreuungsrelationen im Grundstudium zur Folge, sondern müssen auch als Ausdruck enttäuschter Erwartungen jedes einzelnen betroffenen Studienanfängers und letztlich als Verlust an Lebenszeit und -qualität gesehen werden. Studentbefragungen zeigen, dass viele Studenten z.B. der Sprach- und Kulturwissenschaften oder der Sozialwissenschaften mit Erwartungen in das Studium gehen, die nicht erfüllt werden können und die sich zu einem großen Teil auf qualitativ ungenügende oder fehlende Beratung zurückführen lassen. Solange aber ein großer Teil der Studenten zumindest das Grundstudium noch absolviert, bestehen für Hochschulen wie auch für andere Institutionen kaum Anreize, hier etwas zu ändern. Offenbar setzt sich in der Politik jedoch mehr und mehr die Ansicht durch, dass hier etwas zu ändern ist. So wurde die Absolventenquote in den letzten Jahren nicht nur in die Lehrberichtsverordnungen mehrerer Bundesländer aufgenommen, sondern ist (z. B. in Berlin) auch als eine von mehreren Kennziffern mit zur Finanzierung der Hochschulen herangezogen worden. Angesichts dieser Entwicklungen erscheint es sinnvoll, in jedem Fall über Absolventenquoten zu informieren, um mögliche Entscheidungen und ihre Grundlagen möglichst schon im Vorfeld transparent zu machen. Allerdings sollte parallel veranlasst werden, dass künftig auch auf Studiengangsebene zumindest der Anteil der Fachwechsler ausgewiesen wird, um besser Schlussfolgerungen aus niedrigen Absolventenquoten ziehen zu können. Dies ist leider derzeit (noch) nicht geschehen. Um die Absolventenquoten dennoch aussagekräftiger zu machen, wurden sie im Vergleich zu den ersten Auswertungen der Studienführer Sachsen bereits im Jahre 2003 (vgl. Krempkow/ König 2003) und auch 2005 (vgl. Krempkow 2005c) überarbeitet sowie in der hiermit vorgelegten Publikation in dieser überarbeiteten Form verwendet. Folgende Veränderungen wurden im Einzelnen vorgenommen:

Erstens wurden die ausgewiesenen Absolventenquoten generell über zwei Jahre gemittelt. Hierdurch können die im Unterschied zu den anderen verwendeten Indikatoren relativ großen Schwankungen zwischen einzelnen Abschlussjahren ausgeglichen werden.²⁰

²⁰ Dies war vor der Veröffentlichung des Studienführer Sachsen 2003 noch nicht möglich, da die Absolventen- und v.a. die Studienanfängerzahlen noch nicht zu ausreichend vielen Jahrgängen zurückgehend nach einheitlichem Raster vorlagen.

Zweitens wurde der Zeitraum, der zwischen der erhobenen Studienanfängerzahl und der hierzu in Beziehung gesetzten Absolventenzahl vergangen sein sollte, seit dem Studienführer 2003 auf sechs Jahre erhöht. Diese Erhöhung ergibt sich aus der insgesamt in Sachsen zu beobachtenden Studiendauer. In einer relativen Mehrheit der Studiengänge in Sachsen wird von den Absolventen eine Studiendauer von rund 11 und 12 Fachsemestern benötigt. Da die Daten (unter Hinzuziehung des jeweiligen Vorjahres) über zwei Jahre gemittelt wurden, gleichen sich „vorzeitige Abgänge“ ebenso wie „Überhänge“ von Studierenden aus vorhergehenden Jahrgängen weitestgehend aus. An den Fachhochschulen liegt die Studiendauer deutlich häufiger am unteren Ende dieses Bereiches und der Abstand zwischen Universitäten und FH hat sich erhöht. Deshalb erfolgte die Berechnung der Absolventenquote für die FH über einen Zeitraum von 5 Jahren. Neben dem Ausgleich von Schwankungen zwischen einzelnen Abschlussjahrgängen konnte die Zuverlässigkeit der Daten auch noch in anderer Hinsicht erhöht werden. Das Problem (zu) niedriger Fallzahlen (kleiner oder gleich 10 in den aktuellen Auswertungen), welches sich bei den ersten Veröffentlichungen des Studienführers v.a. bei neu eingerichteten Studiengängen mit noch wenigen Studienanfängern und/ oder dann auch wenigen Absolventen ergab (aber auch bei Studiengängen mit generell nur wenigen Absolventen), tritt fast überhaupt nicht mehr auf. Als nachteilig bei der Mittelung über zwei Jahre erweist sich, dass Veränderungen der Ergebnisse erst später in den Tendenzen deutlich werden. Da speziell bei der Absolventenquote jedoch relativ viele Veränderungen auftraten, wird dieser Nachteil aus unserer Sicht durch die Vorteile mehr als aufgewogen.

Als Sonderfall der Absolventenquote soll abschließend zur Diskussion der Aussagekraft von Absolventenquoten noch eine geschlechtsspezifische Absolventenquote diskutiert werden. Die frauenspezifische Absolventenquote ist das Verhältnis der Frauenanzahl bei den Absolventen zur Frauenanzahl bei den Studienanfängern vor 6 Jahren (Universitäten) bzw. 5 Jahren (Fachhochschulen). Sie wird also analog der allgemeinen, beide Geschlechter umfassenden Absolventenquote berechnet, wobei im Unterschied dazu nur die Frauen einbezogen werden. Die frauenspezifische Absolventenquote ist aufgrund ihrer Berechnung direkt mit der allgemeinen Absolventenquote vergleichbar, unterliegt aber auch denselben Restriktionen bezüglich ihrer Aussagekraft wie die o.g. ausführlich diskutierte (geschlechtsunspezifische) allgemeine Absolventenquote. Kleinere Differenzen zwischen frauenspezifischer Absolventenquote und der allgemeinen Absolventenquote sollten deshalb nicht überinterpretiert werden. Starke Differenzen zwischen beiden Absolventenquoten dürften aber sehr wohl Aussagekraft haben. Wenn beispielsweise in einem Fach die frauenspezifische Absolventenquote wesentlich niedriger ist als die allgemeine Absolventenquote, so kann davon ausgegangen werden, dass hier eine – wie auch immer geartete – Benachteiligung von Frauen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit vorliegt, als Studienanfängerin das Studium innerhalb des festgelegten Zeitraumes erfolgreich als Absolventin abzuschließen. Umgekehrt kann natürlich auch eine Benachteiligung von Männern vorliegen, wenn die frauenspezifische Absolventenquote wesentlich höher ist als die allgemeine Absolventenquote. Das Berichten solcher geschlechtsspezifischen Indikatoren wird seit längerem als Bestandteil des Gender Mainstreaming von Politik (vgl. Begründung zum letzten bekannt gewordenen Entwurf des SächsHG- vom Dezember 2005.) und führenden

Wissenschaftsorganisationen (DFG, KMK, HRK) gefordert.²¹ (Zu weiteren geschlechtsspezifischen Auswertungen und ihrer Begründung vgl. ausführlichere Auswertungen und Interpretation der Ergebnisse von Gleichstellungsindikatoren, die vom Verfasser für den Hochschulbericht Sachsen erfolgten.)

3.1.11 Internationalität/ Hochschulzugangsberechtigung im Ausland

Der Indikator Hochschulzugangsberechtigung im Ausland gibt den Anteil derjenigen Studierenden wieder, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Er kann auch definiert werden als Anteil so genannter „Bildungsausländer“ (vgl. z.B. HIS 2005) und wird als ein „objektives“ Maß für die Internationalität eines Studienfaches gesehen. Im Unterschied zum teilweise verwendeten „einfachen“ Ausländeranteil an Studierenden misst der Bildungsausländeranteil besser die tatsächliche Mobilität von Studierenden. Dies hat seine Ursache darin, dass Studierende, die seit ihrer Geburt oder Kindheit in Deutschland leben, beim „einfachen“ Ausländeranteil an Studierenden mit erfasst werden, obwohl sie eben keine Mobilität aufweisen (vgl. auch Hahn 2004: 148). Im Zuge des so genannten Bologna-Prozesses geht es aber gerade um die *Mobilität* von Studierenden, Graduierten, Lehrenden und auch Verwaltungsangehörigen als zentralen Punkt der Europäisierung bzw. als Bestandteil der Internationalisierung der Hochschulen – und nicht etwa um deren Staatsangehörigkeit. Hahn (2004: 371) beschreibt die Mobilität von Studierenden als „Herzstück“ der Internationalisierung. Sie konstatiert hierzu: „Im vergangenen Jahrzehnt ist hier weltweit eine starke Zunahme zu beobachten.“ (Hahn 2004: 371). Aus diesem Grunde – und weil als Voraussetzung für das Messen von Leistungen und Qualität der Hochschulen angesehen wird, dass sie genügend Gelegenheit hatten, diese zu verbessern²² – soll hier als zentrales Maß der Internationalität²³ von Studienfächern für die erste Einbeziehung dieses Aspektes bei den „objektiven“ Indikatoren eine Konzentration auf den Bildungsausländeranteil²⁴ bei Studierenden erfolgen.²⁵

²¹ In den Vorläuferuntersuchungen waren geschlechtsspezifische Aufbereitungen und Auswertungen von Daten der amtlichen Statistik aufgrund der hierfür zusätzlich nötigen Ressourcen bisher leider nicht möglich gewesen.

²² Vgl. hierzu ausführlicher Krempkow (2005b).

²³ Hier und im Folgenden ist bewusst von Internationalität die Rede, da unter Internationalisierung der gesamte Prozess verstanden wird (vgl. Hahn 2004: 140f.), während hier nur eine Bestandsaufnahme einzelner Indikatoren vorgenommen werden kann und der gesamte politische Prozess der Internationalisierung ausgeblendet werden muss.

²⁴ Qualitative Aspekte, die nach Hahn zwangsläufig mit einer quantitativen Ausweitung der studentischen Mobilität notwendig werden, können hier in den Auswertungen nicht explizit berücksichtigt werden. Gleichwohl wäre deren nähere Betrachtung sicherlich ein lohnenswertes Unterfangen. Ähnlich gilt dies für Dozentenmobilität (vgl. Hahn 2004: 173f.).

²⁵ Als weiterer Grund wäre zu nennen, dass – zumindest bis vor zwei Jahren – das Thema in der deutschen Hochschulforschung nur von sehr wenigen Forschern und Forschungsinstitutionen behandelt wurde und daher nur wenige elaborierte Erkenntnisse hierzu vorliegen. Die Forschungen wurden im Wesentlichen von den Wissenschaftlichen Hochschulforschungszentren in Kassel (jetzt INCHER), Wittenberg (HoF) und Gütersloh (CHE) durchgeführt. Auch Institute wie HIS in Hannover steuerten Studien bei, allerdings nur zu Teilthemen (vgl. Hahn 2004: 114).

Da die Anteile von Bildungsausländern in einzelnen Studienfächern z.T. sehr gering ausfallen bzw. nur auf wenigen Fällen basieren, wurden sie (analog den Absolventenquoten, wo z.T. dasselbe Problem besteht) als Mittelwert über die jeweils letzten 2 Jahre ausgewiesen. So können evtl. auftretende „zufällige“ Schwankungen ausgeglichen werden. Allerdings sollte auch mit diesen Maßnahmen zur Erhöhung seiner Zuverlässigkeit dieser Indikator keinesfalls allein als ausreichendes Maß der Internationalität angesehen werden, sondern mindestens noch die subjektive Einschätzung der Internationalität (der Lehre) durch Studierende hinzugezogen werden. Für künftige Auswertungen sollte außerdem – was hier aufgrund der Datenverfügbarkeit des Statistischen Landesamtes noch nicht möglich war – auch die Internationalität auf Seiten der Lehrenden z.B. durch die Erfassung des Anteils ausländischer Lehrender (Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter) sowie weitere Indikatoren hinzugezogen werden.²⁶

Als weitere Aspekte neben der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern wurden in einer umfassenden konzeptionellen Studie die Internationale Orientierung in Curricula sowie die Fremdsprachenausbildung als Kernelemente der Internationalisierung herausgearbeitet (vgl. Hahn 2004: 259f., 281f.). Dies entspricht auch dem Konzept von Internationalität, wie es z.B. von Fischer-Bluhm/ Zemene (2003: 113) bei einer Evaluation dieses Aspektes im Verbund Norddeutscher Hochschulen eingesetzt wurde. Angelehnt an Fragestellungen bundesweiter Studierenden- und Absolventenbefragungen wurden in der für den Hochschulbericht durchgeführten Studierendenbefragung daher Fragen zur internationalen Ausrichtung des Lehrangebots (z.B. fremdsprachiger Unterricht, ausländische Dozentinnen/ Dozenten, Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland) und zu Fremdsprachenkenntnissen verwendet. Darüber hinaus wurde auch eine Frage zur interkulturellen Kompetenz²⁷ eingesetzt (was insbesondere bei kontinentübergreifendem Studierendenaustausch wie z.B. mit China von Bedeutung ist). Diese konnten zu einer Sub-Skala (Internationalität der Lehre) verrechnet werden, die (v.a. für einen ersten Einsatz) eine durchaus zufrieden stellende Zuverlässigkeit erreicht (vgl. z.B. Lipowsky 2003: 137f. sowie Analysen zur Skalenentwicklung im Abschnitt zur Anlage und Durchführung der Studierendenbefragung in Krempkow 2005c). Allerdings – wie bereits mehrfach erwähnt – können die Ergebnisse des Hochschulberichtes Sachsen leider (noch) nicht genutzt werden.

Weitere mögliche Kriterien wie die Anzahl internationaler Studierendenaustausche (vgl. Leszcensky u.a. 2004: 195, Ziegele 2003: 18) wären wünschenswert, konnten aber aus Ressourcen Gründen (noch) nicht einbezogen werden. Andere, für die Studien- und Lehrqualität nicht als zentral erscheinende und daher hier nicht im Zentrum der Auswertung stehende mögliche Indikatoren von Internationalität an Hochschulen, wie z.B. solche mittels bibliometrischer Verfahren ermittelte, wurden – aufgrund vieler noch ungeklärter Fragen ebenso wie bibliometrische Analysen bei den Forschungsindikatoren – von vornherein nicht in die Betrachtung einbezogen.²⁸

²⁶ Solche weiteren möglichen Indikatoren wurden auch in Experteninterviews mit Vertretern von Hochschulleitungen genannt, die im Rahmen eines anderen Forschungsvorhabens mit Schwerpunkten in Sachsen und Brandenburg durchgeführt wurden, z.B. für die Internationalität der Anteil ausländischer Dozenten (vgl. Krempkow 2005b: 124ff.).

²⁷ Dieser Aspekt wurde von Fischer-Bluhm/ Zemene (2003: 113) ebenfalls angesprochen.

²⁸ Jedoch arbeitet das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ) an einer Bewertung von Forschungsleistungen u.a. mittels bibliometrischer Analysen.

Letztlich kann auch dieser „objektive“ Indikator Hochschulzugangsberechtigung im Ausland wie schon zuvor bei anderen Indikatoren betont, nicht allein betrachtet werden, wenn ein zutreffendes Bild der Internationalität des Studiums gezeichnet werden soll. Vielmehr sollte er der subjektiven Einschätzung der Internationalität der Lehre durch Studierende gegenübergestellt und auch hier „objektive“ und „subjektive“ Indikatoren als sich gegenseitig ergänzend begriffen werden.

3.2 Auswahl der hochschulstatistischen Indikatoren

Mit so genannten "objektiven" Indikatoren wie Studenten- und Studienanfängerzahlen, Betreuungsrelation, Studiendauer und Durchschnittsnote, Erfolgsquote, Absolventenquote sowie den vorgestellten Indikatoren zur Gleichstellung und Internationalität ist jeweils für sich genommen "nur ein sehr unvollständiges Bild der Studiensituation" zu zeichnen (Hornbostel & Daniel 1996). Das liegt zum größten Teil daran, dass die bisher den offiziellen Stellen vorliegenden hochschulstatistischen Daten in ihrer Qualität oft nicht befriedigen können (z.B. zur Abbrecherquote). Eine Erhöhung der Aussagekraft durch Weiterverarbeitung vorhandener und durch Ergänzung mit weiteren Daten (z.B. zum Hochschul- und Fachrichtungswechsel) ist zwar grundsätzlich möglich, wie das Beispiel der Absolventenquote zeigen sollte. Dies ist allerdings auch entsprechend aufwendig. Selbst dann erlaubt dies jedoch keine exakte, sondern nur eine grobe Aussage über die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses in einem bestimmten Studiengang einer Hochschule. Und es sagt noch nichts über die Qualität eines solchen Abschlusses sowie darüber aus, unter welchen Bedingungen er erworben wurde. Ersteres wäre nur mit relativ aufwendigen Absolventenverbleibsstudien möglich (wenn gleich deren Aufwand mit entsprechenden Maßnahmen deutlich verringert werden könnte – vgl. Krempkow 2006, 2005b: 242f.), letzteres wäre auch mit ohnehin durchzuführenden Studentebefragungen zur Qualität der Lehre erfassbar. Andere, mit vergleichsweise geringem Aufwand verfügbare Indikatoren wie die Betreuungsrelation können selbst bei klarerer Definition der Aussagekraft nur potentielle Möglichkeiten für eine gute Betreuungssituation aufzeigen, nicht aber die tatsächlich realisierten. Zwar könnte die Auslastung das Problem der mangelnden Berücksichtigung von Dienstleistungsverflechtungen lösen. Dennoch gilt auch für die Auslastung, dass sie lediglich das Potential für eine gute Betreuungssituation aufzeigen kann, nicht aber die tatsächlich realisierte. Dies wiederum könnte durch eine Einschätzung der Studierenden (oder auch retrospektiv von Absolventen) ergänzt werden. Hier wird, da sich bei den Analysen im letzten Jahr herausgestellt hat, dass die Auslastungsquote besser geeignet wäre (vgl. Krempkow 2005c), diese aber nicht zur Verfügung steht, die Anzahl der Professoren ausgewiesen. Auch diese kann eine grobe Orientierung bieten, wie viel Betreuungspotential und welche Vielfalt an Lehrmeinungen in einem Fach an einem Hochschulstandort zur Verfügung steht. Hierbei besteht jedoch nicht das Problem der möglichen Verzerrung durch Dienstleistungsverflechtungen. Und auch die absoluten Studenten- und Studienanfängerzahlen sind als ein Indikator der Anonymität eines Faches von nicht zu unterschätzender Bedeutung (vgl. auch Krempkow 2002).

Die Relation Bewerber pro Studienplatz ist aus inhaltlichen und methodischen Gründen als Indikator für die Attraktivität eines Studienganges ungeeignet, obwohl sie ebenfalls meist leicht zu berechnen wäre. Diese Gründe können auch nicht durch Hinzuziehen anderer Indikatoren ausgeglichen werden. Nach einschlägigen Studien bildet die Relation Bewerber pro Studienplatz eher die Anzahl verfügbarer Studienberechtigter in der Umgebung eines Studienortes bzw. die Attraktivität des Studienortes ab (nicht aber die eines bestimmten Studienganges einer Hochschule). Da hierbei Lebensbedingungen wie niedrige Mieten, kulturelles Angebot usw. eine größere Rolle spielen als die Studienqualität, ist sie kein inhaltlich valides Kriterium für die hier verfolgten Zwecke. Weitere Gründe können darin liegen, dass die Datengrundlage z.T. uneinheitlich ist.

Bei der Fachstudiendauer als einem potentiellen Indikator für die Ergebnisqualität des Studiums sind ebenfalls Probleme der Vergleichbarkeit z.B. aufgrund unterschiedlicher Definitionen des Abschlusszeitpunktes oder der Mittelwertberechnung zu konstatieren. Zudem können Ursachen für Schwankungen auch außerhalb der Verantwortung der Hochschulen liegen, so dass eine Verwendung als alleinige oder zentrale Leistungskennziffer fragwürdig erscheint. Zur genaueren Klärung von Ursachen für Schwankungen könnten ggf. auch hier Absolventenbefragungen beitragen. Dennoch bildet die mangelnde Zeitnähe der Studiendauer einen wesentlichen Nachteil gegenüber der Regelstudienzeiteinhaltung (neben der meist geringeren zugrunde liegenden Fallzahl). Wenn es Probleme oder auch Verbesserungen bezüglich der Möglichkeit gibt, das Studium in der vorgesehenen Zeit abzuschließen, zeigt sich dies erst, wenn Studierende als Absolventen die Hochschule verlassen. Verlassen Studierende erst kurz vor der Zwangsexmatrikulation z.B. im 14. Semester noch den Studiengang, z.B. weil es in einem anderen Bundesland keine solche Regelung gibt, zeigt sich dies in der Studiendauer überhaupt nicht. Die Regelstudienzeiteinhaltung kann daher insgesamt als besser geeigneter Indikator angesehen werden als die Fachstudiendauer.

Auch die Noten, nach wie vor ein Einstellungskriterium für Arbeitgeber, sind nur unter bestimmten Bedingungen valide und zuverlässig. Diese sind in Deutschland meist nicht erfüllt. Zudem korrelieren Noten – zumindest an den Hochschulen, die dies bisher untersuchten – meist kaum oder nicht in der gewünschten Richtung mit dem beruflichen Erfolg. Noten können also am ehesten noch ein Maß für die Notenvergabepraxis im jeweiligen Studienfach sein, jedoch keinesfalls ein absolut zu sehendes zuverlässiges Maß für die Leistungsfähigkeit der Absolventen oder des Studienfaches. Dasselbe gilt in ähnlicher Weise auch für die Erfolgsquoten bei den Abschlussprüfungen. Diese sind als Ergänzung zu den Noten wichtig, da in die Durchschnittsnoten der Absolventen nur die bestandenen Prüfungen einfließen. Die Erfolgsquoten wiederum sollten – insbesondere in Fächern mit hohen Erfolgsquoten und dennoch geringen Absolventenzahlen – durch Absolventenquoten ergänzt werden. Umgekehrt ermöglichen die Erfolgsquoten ergänzend zu den Absolventenquoten Aussagen, welcher Anteil des „Schwundes“ auf endgültiges Nichtbestehen von Abschlussprüfungen zurückzuführen ist.

Vergleiche und Interpretationen der so genannten „objektiven“ Kennziffern und Indikatoren bedürfen also neben einer sorgfältigen und sachkundigen Analyse der gegenseitigen Ergänzung, aber auch der Ergänzung durch Bewertungen von Absolventen, Studierenden oder Lehrenden. Die genannten Kennziffern und Indikatoren können somit durchaus als Orientierungshilfe für Studieninteressierte oder für Arbeitgeber zur Einordnung von Stellenbewerbern

im Vergleich zu anderen Absolventen desselben Studienganges dienen. Sie sollten daher auch regelmäßig für einen breiten Leserkreis veröffentlicht werden. Für die Zukunft sollte jedoch geprüft werden, inwieweit zu diesen Kennziffern und Indikatoren stärker Bewertungen verfügbar gemacht werden können. Für die Auswertungen von Studiengängen kann zwar, wenngleich nicht vollständig für alle Hochschulen und Fächer vorhanden, eine Auswahl der studentischen Bewertungen aus bundesweiten Studienführern wie dem des CHE herangezogen werden. Allerdings sind diese z.T. bereits mehrere Jahre alt. Eigene Erhebungen wären daher aus Gründen einer zu verbessernden Vollständigkeit und Aktualität und nicht zuletzt auch aufgrund eines größeren Einflusses auf die Fragestellungen und einer zeitnahen Verfügbarkeit von Daten zur Ergänzung der bereits vorhandenen „objektiven“ Kriterien und Indikatoren sehr wünschenswert.

Für eine ausgewogene Erfassung der Studienqualität im Sinne einer Leistungsbewertung und mit dem Ziel, Anreize für Leistung und Qualität zu setzen, wäre die Einbeziehung studentischer Bewertungen darüber hinaus eine wichtige Voraussetzung, da die bisher überwiegend diskutierten „objektiven“ Kennziffern und Indikatoren Aspekte der Qualität nicht erfassen können. Hierdurch könnte es leicht zu einer Fehlsteuerung in Richtung höherer „Stückzahlen“ von Absolventen kommen, die nicht in der gewünschten und erforderlichen Qualität ausgebildet werden. Außerdem wären einige der hier diskutierten Kennziffern und Indikatoren, wenn sie nicht vorwiegend der Information und Orientierung, sondern zur Verwendung in Anreizsystemen dienen sollen, ggf. anders zu berechnen und z.B. über weitere Jahre zu mitteln, um sie – insbesondere bei kleinen Studiengängen – weniger abhängig von evtl. zufälligen Schwankungen zu machen (dann allerdings auf Kosten der Aktualität bzw. Zeitnähe). Diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht abschließend geführt werden, da bislang zu wenig Erfahrungen in Deutschland vorliegen. Dennoch wird sie vermutlich an Bedeutung gewinnen. Daher soll auch darauf hingewiesen werden, dass hierzu zusätzliche Analysen und Auswertungen sowie Weiterentwicklungen notwendig sind, um den gewünschten Zielen möglichst nahe zu kommen. Hierbei wären Erfahrungen aus anderen Ländern teilweise hilfreich, da eventuelle Fehlanreizwirkungen von vornherein bedacht werden können. Eine direkte Übertragbarkeit von teilweise bereits langjährigen Erfahrungen wie in Großbritannien oder Australien ist jedoch aufgrund der anderen Struktur und ggf. andersartigen Wirkungsweisen nicht gegeben. So würde beispielsweise die Verwendung von stark gewichteten Studierendenzahlen als Indikator für Leistungsanreize ohne entsprechendes Korrektiv vermutlich zu unerwünschten Nebenwirkungen wie der Absenkung der Qualität führen. In Ländern, die dies bereits anwenden, konnte das z.B. durch ein (im Vergleich zu Deutschland) stärkeres Qualitätsmanagement und eine hohe Transparenz über die Qualität von Studium und Lehre an den Hochschulen vermieden oder jedenfalls vermindert werden (zusammenfassend vgl. z.B. Krempkow 2005b: 83).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß für die meisten der diskutierten Kriterien und Indikatoren zwar ein relativ geringer Erhebungsaufwand anfällt, da sie häufig bereits in dieser oder ähnlicher Form erfasst werden. Jeweils für sich genommen kann aus den verschiedensten Gründen aber keines allein als wirklich „objektiv“ gelten. Als am problematischsten erscheinen für das Ziel, Qualität zu fördern, die Verwendung von Studenten-, Studienanfänger- und Bewerberzahlen, aber auch von durchschnittlichen Abschlussnoten. Auch die Betreuungsrelationen und Auslastungsquoten können nur das Potential für eine gute Betreuungssituation auf-

zeigen, nicht aber die tatsächlich realisierte. Ebenfalls nicht unproblematisch, aber etwas besser geeignet erscheinen (im Vergleich zur häufig diskutierten durchschnittlichen Fachstudiendauer) die Regelstudienzeiteinhaltung sowie die Absolventenquote, wobei diese unter Einbeziehung zusätzlicher Informationen weiterentwickelt werden sollte. Insgesamt ermöglicht also erst ein umfassenderer „Datenkranz“ aus mehreren, sich gegenseitig ergänzenden Kennziffern und Indikatoren unter Einbeziehung studentischer Befragungen ein der Realität nahe kommendes Bild der Studiensituation eines Faches an einer bestimmten Hochschule. Dies können zwei bis drei Indikatoren, wie sie z.T. für möglichst einfache „Leistungsmessungen“ in Modellen zur Verteilung finanzieller Mittel favorisiert werden, nicht leisten. Die Nutzung eines umfassenderen Datenkranzes, der als zentrale Aspekte neben Wirkungen auch (unerwünschte) Nebenwirkungen erfasst, entspricht daher auch einer zentralen Forderung von Leistungsmessungs- und anreizmodellen (vgl. Buschor 2002: 74, Schenker-Wicki 2002: 34, Krempkow 2005b: 144). Dies gilt erst recht, wenn es wie hier nicht in engerem Sinne um Leistungen der Hochschulen geht, sondern um ein möglichst realistisches Bild der Studiensituation und Studienqualität. Denn Studienqualität ist ein mehrdimensionales Konstrukt – darüber herrscht im Großen und Ganzen Einigkeit (vgl. z.B. Nieder u.a. 2004, Multrus 2001; Rindermann 2001, 1998; Hage 1996a).²⁹ Aus diesen Überlegungen erklärt sich, warum zwar einige wenige Indikator kein zutreffendes Bild eines Faches an einer Hochschule zeichnen vermag, ein Bündel von Indikatoren aber sehr wohl, v.a. wenn diese alle wesentlichen Aspekte zu erfassen versuchen. Aus diesem Grunde ist die Einbeziehung studentischer Bewertungen der Situation (als Klientenperspektive) unverzichtbar.

Als studentische Bewertungen ergänzt werden könnten beispielsweise Einschätzungen von Studierenden und/ oder Absolventen zur Betreuungssituation, aber auch Einschätzungen, ob es aus Sicht der Studierenden/ Absolventen in der Studienorganisation Gründe gab, die eine Einhaltung der Regelstudienzeit erschwerten (und ggf. um welchen Zeitraum). Daneben können zusätzlich zu solchen (sich direkt aus der Ergänzung „objektiver“ Indikatoren ergebenden) weitere studentische Bewertungen nützlich sein. Da dies bislang jedoch für die hiermit vorgelegte Publikation nicht vollständig praktisch umsetzbar ist, soll an dieser Stelle lediglich auf die hierzu bereits veröffentlichten konzeptionellen Überlegungen (vgl. Krempkow 2005b) und erste praktische Anwendungen (vgl. Krempkow 2005c) verwiesen werden.

Für diese Dokumentation wurde aus den genannten Gründen der mangelnden Verfügbarkeit anderer Ergebnisse von Studierendenbefragungen auf die bereits in den Vorjahren verwendeten Ergebnisse der Studentenbefragungen des CHE zurückgegriffen. Diese „subjektiven“ Indikatoren sind: Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation. Sie werden als die wichtigsten zur Charakterisierung der Situation der Studierenden in den einzelnen Fächern angesehen und worden auch im vergangenen Jahr erhoben. Damit entsteht lediglich ein relativ geringer Verlust an inhaltlicher Breite der einbezogenen Indikatoren. Allerdings konnte aufgrund der Einbeziehung der Ergebnisse der Studentenbefragungen des CHE deren Zuver-

²⁹ Welche und wie viele Dimensionen die Lehr- bzw. Studienqualität angemessen abbilden, darüber gibt es zwar unterschiedliche Ansichten. So gehen Schrader und Helmke (2000) von 2, Richter (1994) von 9 Dimensionen aus. Dies hängt aber auch mit der jeweiligen Zielstellung der Untersuchung zusammen. Wird lediglich ein engerer Fokus auf die Lehrveranstaltungsqualität gerichtet, so ergeben sich andere Dimensionen, als bei umfassenderer Betrachtung der Lehr- und Studienqualität unter Einbeziehung von Studienbedingungen (vgl. Krempkow 2005c: 34).

lässigkeit nicht in derselben Weise überprüft werden im Vergleich zu einer eigenen Befragung, wie dies z.B. im vergangenen Jahr dokumentiert wurde (vgl. Krempkow 2005c).

Abschließend sollen die aus den diskutierten letztlich für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ausgewählten Kennziffern und Indikatoren noch einmal aufgelistet und einige Forschungsdesiderata bzw. Weiterentwicklungsmöglichkeiten formuliert werden.

Ausgewählte Kennziffern und Indikatoren für den Hochschul-TÜV 2006:

- Studienanfängerzahlen (absolute Zahlen)
- Studierendenzahlen (absolute Zahlen)
- Professorenzahlen (absolute Zahlen)
- Studierende in der Regelstudienzeit (in Prozent)
- Studiendauer (durchschnittliche Anzahl der Fachsemester)
- Abschlussnoten (Durchschnitt)
- Absolventenquoten (in Prozent)
- Internationalität (in Prozent)
- Studienbedingungen (durchschnittliche Bewertung auf einer Notenskala)
- Lehrqualität (durchschnittliche Bewertung auf einer Notenskala)
- Bibliothekssituation (durchschnittliche Bewertung auf einer Notenskala)

Studienanfänger- und Studierendenzahlen stellen (wie bereits erwähnt) lediglich Kennziffern dar und werden nicht als Indikatoren für Studienqualität angesehen. Da sich diese Sicht auch aus dem Kontext der gewählten Darstellung der Ergebnisse erschließen dürfte (hohe Studierendenzahlen werden an keiner Stelle per se als positiv oder negativ gewertet), wird zur einfacheren Verständlichkeit und Prägnanz in den nachfolgenden Abschnitten nur noch zusammenfassend von Indikatoren gesprochen.

Die obenstehende Auflistung ist nicht als abschließend zu betrachten, sondern lediglich als aktueller Kompromiss zwischen Möglichem und Wünschenswertem: Um nur einige Beispiele für mögliche Weiterentwicklungen zu nennen, wäre anstelle der Studiendauer (als Ergebnisindikator zur Studienzeit) der Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit (Studienzeiteinhaltung) für die künftige Verwendung zu prüfen. Dies würde den zunehmenden Anteil an Bachelor- und Masterabsolventen mit z.T. abweichenden Regelstudienzeiten von vornherein berücksichtigen. Zudem ließe sich dieser Indikator auch leichter aggregierbar machen, da er ebenfalls auf eine Skala von 0 bis 100 standardisiert wäre.

Darüber hinaus konnten einige bereits auf der Ebene der Fächer und Studiengänge aufbereitete Indikatoren in der Tageszeitungsveröffentlichung aus Platzgründen nicht dargestellt werden: Dies sind z.B. erste Ergebnisse zur Gleichstellung (Anteil der Frauen an den Studierenden). Angesichts von Klagen von Hochschulen und Berufsverbänden über einen zu erwartenden und z.T. bereits eingetretenen Mangels an Hochqualifizierten in einigen Bereichen (insbes. Ingenieurwissenschaften) könnte dieser Indikator aufzeigen, welche Hochschulen hier eine Vorreiterrolle bezüglich der Ausschöpfung des geistigen Potentials auch junger Frauen einnehmen – und welche noch Nachholbedarf haben. Allerdings sollte dann hierzu auch die frauenspezifische Absolventenquote mit herangezogen werden (d.h. die Chancen von Studienanfängerinnen, das Studium erfolgreich zu beenden). Nur so kann die Aufmerksamkeit neben

der Rekrutierung auch auf die Absolventinnen als Ergebnisse des Studienprozesses gerichtet werden.


Außerdem könnten weitere Auswertungen zur Drittmittelstärke, wissenschaftlicher Nachwuchsförderung und zur Lehrerausbildung an sächsischen Hochschulen sowie zu den Kunsthochschulen in Sachsen erfolgen, für die viele Daten öffentlich zugänglich sind und die ebenfalls zur Veröffentlichung für eine breitere Öffentlichkeit aufbereitet werden könnten (vgl. auch Konzept zum Hochschulbericht Sachsen bzw. Krempkow 2005c: 63).

Schließlich könnte eine noch umfassendere Gesamtanalyse der Studienqualität und Studiensituation die genannten Einzelindikatoren in ein Gesamtmodell einordnen und Zusammenhänge zwischen ihnen analysieren. Eine Einordnung der Einzelindikatoren in ein Gesamtmodell könnte beispielsweise so aussehen, dass eine Zuordnung (und Informationsverdichtung) dahingehend vorgenommen wird, welche Indikatoren Ergebnisqualität und welche Prozessqualität erfassen und welche eher Ausgangsbedingungen darstellen. So können die z.T. auch als Studienergebnisse bezeichneten Ergebnisse von Abschlussprüfungen (Absolventenquoten, Studienzeiteinhaltung und unter Vorbehalt: Abschlussnoten) als Indikatoren für die Ergebnisse (output) des Studienprozesses angesehen werden. Die studentischen Einschätzungen der Studienqualität kämen demzufolge als Indikatoren für die Prozessqualität des Studiums in Frage. Rahmenbedingungen oder Ausgangsbedingungen (input) des Prozesses wären demnach die Studienanfänger- und Studierendenzahlen, aber auch Betreuungsrelationen bzw. Auslastungsquoten. Letztere Indikatoren wären dann bei der Interpretation der Ergebnisse zur Studienqualität zu berücksichtigen (vgl. auch Krempkow 2005b: 88f.). Dies würde eine noch aussagekräftigere Analyse ermöglichen, welche Fächer evtl. trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen gute Ergebnisse erzielen und umgekehrt. Die Bearbeitung dieser genannten Forschungsdesiderata muss aus Ressourcengründen allerdings künftigen Publikationen vorbehalten bleiben.

4. Dokumentation und Interpretation der Ergebnisse

4.1 Überblick über die Ergebnisse anhand der Fächergruppen

Für einen Überblick über die Fülle von Daten wurden die Fächer nach Fächergruppen zusammengefasst. Hierbei wurde die Systematik der Statistischen Landesämter und des Statistischen Bundesamtes zugrunde gelegt.³⁰ Erst nach diesem Überblick werden die Ergebnisse zu den einzelnen Fächern dokumentiert und zu jedem Fach kurz interpretiert. Neben den aktuellen Ergebnissen ist immer auch die Entwicklung im Vergleich zu den Vorjahren und im Vergleich zum Bundestrend wichtig, um die Zahlen des Sächsischen Landesamtes für Statistik einordnen zu können.³¹



	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren Prozent	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrqualität Note	Bibliothek Note
Ingenieurwissenschaften	6 584	25 421	271	81	9,9	2,4	49	8	2,2	2,8	2,3
Bundesdurchschnitt	69 086	300 480		87	11,0	2,2	54	16			
Sprach-/Kulturwissensch.	4 551	22 751	237	77	10,9	2,1	32	8	2,1	2,5	2,2
Bundesdurchschnitt	79 259	392 066		81	11,4	1,9	31	13			
Re-/Wi-/Sozialwissensch.	5 151	25 682	165	75	9,3	2,2	54	9	2,3	2,6	2,8
Bundesdurchschnitt	111 544	585 915		85	9,6	2,4	48	11			
Math./Nat./Informatik	4 435	19 072	307	78	10,0	2,0	38	10	2,6	3,1	2,7
Bundesdurchschnitt	68 587	321 012		86	11,0	1,9	32	13			
Humanmedizin	948	5 484	93	92	12,0	2,6	73	6	2,8	3,1	2,7
Bundesdurchschnitt	14 409	104 240		84	13,6	2,2	71	10			
GESAMT	23 543	107 792	1119	79	10,1	2,2	47	9	2,4	2,9	2,5
Bundesdurchschnitt				85	10,7	2,1	39	13			

Übersicht 1: Fächergruppen im Bundesvergleich³²

Für die Fächergruppen und das Gesamtergebnis wurden ebenso wie für die einzelnen Fächer die aktuellen Zahlen mit denen von vor drei Jahren verglichen.³³ Bei den neu entstehenden

³⁰ In vorhergehenden Studienführern wurde ursprünglich eine Zuordnung gewählt, die der Fakultätenstruktur in Sachsen (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften) bzw. derzeitigen Berufsfeldern und den Veröffentlichungsjahren der studentischen Urteile stärker entspricht als die Fächergruppensystematik der Statistikämter. So wurde die Informatik, deren Berufsfelder sich in Dresden wie in ganz Sachsen häufiger mit denen der Absolventen von Fakultäten für Elektro- und Informationstechnik überschneiden, hier den Ingenieurwissenschaften zugeordnet und nicht wie von den Statistikämtern den Naturwissenschaften. Dies entsprach auch dem zu Anfang gewählten Veröffentlichungsturnus der Fächergruppen im Studienführer Sachsen (Ingenieurwissenschaften und Informatik 2000 und 2002, Geistes-/ Sozial-, Wirtschafts-/ Rechtswissenschaften 2001, Naturwissenschaften und Medizin 2002). Dieser Logik folgend, wurden auch die Datentabellen zu den einzelnen Fächern geordnet.

³¹ Alle Hochschulen erhielten Gelegenheit, die für diese Veröffentlichung aufbereiteten Daten zu prüfen.

³² Die Übersichten sind mit freundlicher Genehmigung aus der Beilage „SZ-Hochschul-TüV“ der Sächsischen Zeitung vom 18./19. November 2006, S. M17-M21 entnommen.

³³ Im Unterschied zu den Angaben für die einzelnen Fächer wurde der Trend für die Fächergruppen nicht nach dem Prinzip des langjährigen Mittels aus dem Mittel der drei aktuellsten Jahre im Vergleich zu den drei Jahren davor berechnet. Dies war nicht notwendig, da für die hier dargestellten Fächergruppen immer genügend große Fallzahlen zugrunde lagen. Außerdem wären die Bundesvergleichsdaten nur mit großem Aufwand verfügbar zu machen gewesen. Bei der detaillierten Betrachtung der Daten zu den einzelnen Indikatoren ist zu beachten, dass die Studienanfänger- und die Studentenzahlen immer ein Jahr aktueller sind (2005)

Bachelor-/ Masterabschlüssen gibt es meist noch keine oder nur sehr wenige Absolventen, daher können hier noch keine Studienergebnisse dargestellt werden. Die Ergebnisse für die Indikatoren wurden deshalb grundsätzlich nicht für Studiengänge/ Abschlussarten, sondern für Fächer ausgewiesen.

4.1.1 Studenten- und Studienanfängerzahlen

Im Jahr 2006 sind an den sächsischen Hochschulen fast 108.000 Studentinnen und Studenten immatrikuliert, etwa 23.500 kamen neu hinzu.³⁴ Im Vergleich zum Vorjahr sind es zwar nur unwesentlich mehr Studierende. Im Vergleich zu vor 10 Jahren vergrößerte sich die Gesamtzahl in Sachsen jedoch um mehr als 60 Prozent, im Vergleich zu vor 12 Jahren sogar auf etwa das Doppelte. Während die Anzahl der Studierenden in dieser Zeit stetig zunahm, war dies bei den Studienanfängern nur bis 2003 der Fall. Seit 2003/04 sinkt deren Zahl, insbesondere an den Universitäten. Dass die Studentenzahl dennoch weiter stieg, hängt vermutlich mit dem geringeren Anteil von Studierenden in der Regelstudienzeit zusammen, der auf eine sich künftig wieder verlängernde Studiendauer hindeutet.

Insgesamt mussten auf Grund einer stetig gewachsenen Studierendenzahl bei geringerem Ressourceneinsatz in den letzten Jahren viele Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen versehen werden. Das führt dazu, dass die Studienanfänger- und Gesamtstudentenzahlen in den NC-Studiengängen nicht weiter wachsen. Kürzungen der Personalkapazitäten würden hier Reduktionen der Zulassungszahlen und damit trotz ggf. großer Nachfrage (vgl. Lischka 2006) eine Verringerung der Studentenzahlen nach sich ziehen. Dies ist zudem vor dem Hintergrund wiederholter Forderungen nach einer Angleichung des Anteils der Hochschulabsolventen an der Gesamtbevölkerung zu den vergleichbarer Staaten zu sehen (vgl. OECD 2006, 2005). Die sächsischen Fachhochschulen wurden Anfang der 90er Jahre nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates neu aufgebaut. Die vorgegebenen Kapazitäten an den Fachhochschulstandorten erforderten von Beginn an örtliche Zulassungsbeschränkungen in fast allen Studienfächern. Die Fachhochschulstudiengänge werden insgesamt sehr gut angenommen, was aufgrund der Zulassungsbeschränkungen aber nicht immer zu höheren Studienanfänger- und Studentenzahlen führt.

4.1.2 Studierende in der Regelstudienzeit und Studiendauer

Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit von meist 8 (FH) bzw. 9 Semestern (Uni), hat sich im Vergleich zu vor drei Jahren nur geringfügig verändert. Bis auf die Humanmedizin (leichte Verbesserung) ist sie in allen Fächergruppen annähernd konstant geblieben bzw. leicht

als die anderen, nur aus den Prüfungsstatistiken verfügbaren Indikatoren zu Studienergebnissen wie z.B. die Studiendauer (Prüfungsjahr 2004). Die Einschätzungen der Studierenden liegen dagegen gemäß dem CHE-Befragungsturnus aus unterschiedlichen Jahren vor (2004, 2005 und 2006).

³⁴ Für den Überblick wurden die (Summen-)Angaben des Statistischen Landesamtes zugrunde gelegt.

gesunken. Insgesamt ist sie in Sachsen um einen Prozentpunkt gesunken.³⁵ Im Vergleich zu Durchschnittswerten des Statistischen Bundesamtes liegen die Werte für Sachsen mit Ausnahme der Humanmedizin³⁶ leicht niedriger. Da diese Zahlen erst seit Kurzem bundesweit erhoben werden, kann deren Entwicklung im Vergleich zu den Vorjahren nicht nachvollzogen werden.

Die Studiendauer hat sich im Gegensatz zur Studienzeiteinhaltung in Sachsen wie auch bundesweit deutlich verändert. Dass beide Indikatoren unterschiedlich ausfallen, obwohl sie sich gleichermaßen auf die Studienzeit beziehen, mag auf den ersten Blick verwundern. Vergewahrtigt man sich jedoch, dass die Studienzeiteinhaltung die aktuell Studierenden erfasst, die Studiendauer jedoch die Absolventen, so werden Differenzen verständlicher: Während der erste Indikator für die Gegenwart gilt, bezieht sich der zweite Indikator auf die Vergangenheit.³⁷

Insgesamt hat sich die Studiendauer in Sachsen wie auch bundesweit um durchschnittlich ein halbes Fachsemester verkürzt.³⁸ Dieser Trend zeigt sich in fast allen Fächergruppen.³⁹ Der Wissenschaftsrat⁴⁰ bringt die Verringerung der Studiendauer in einer seiner letzten Untersuchung zur Entwicklung der Fachstudiendauer mit der Ankündigung vieler Bundesländer in Zusammenhang, Studiengebühren einzuführen. Kürzlich räumten auch Bildungsminister ein (z.B. Andreas Pinkwart, NRW), dass dies mit der Einführung von Studiengebühren in Zusammenhang stehen könne. In Sachsen wurden Studiengebühren laut Koalitionsvereinbarung aus-

³⁵ Die Studienzeiteinhaltung insgesamt wurde nicht als aggregiertes arithmetisches Mittel der Fächer berechnet, sondern als arithmetisches Mittel der Einzeldaten. D.h., es wurden erst alle Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit addiert, dann alle außerhalb der Regelstudienzeit addiert und erst zum Schluss beide Summen dividiert. Auf diese Weise erhält man einen mit den Studentenzahlen gewichteten Mittelwert, in den große Fächer entsprechend ihrer Studentenzahl stärker einfließen als kleinere Fächer. Ebenso wurde für die einzelnen Fächergruppen verfahren.

³⁶ Zunächst könnte vermutet werden, dass der im Vergleich zum Bundesschnitt höhere Anteil von Studierenden in der Regelstudienzeit auf einen höheren Anteil von Zahnmedizinern zurückgeführt werden kann, da diese in Sachsen wie auch bundesweit einen höheren Anteil von Studierenden in der Regelstudienzeit haben als die Humanmedizin/ Allgemeine Medizin. Der Anteil der Zahnmedizinstudenten an der Humanmedizin insgesamt ist in Sachsen (mit 13%) jedoch niedriger als bundesweit (16%), so dass diese Vermutung nicht zutreffen kann.

³⁷ Die Studienzeiteinhaltung und Studiendauer sind als voneinander verschiedene, sich aber gegenseitig ergänzende Indikatoren aufzufassen. Die Studienzeiteinhaltung ist hierbei ein prozessnaher Indikator, da sie den Anteil der *Studenten* in der Regelstudienzeit bezogen auf die aktuelle Studentenzahl darstellt. Die Studiendauer ist ein Ergebnisindikator des Studiums, da sie sich auf die *Absolventen* bezieht. Die Verbindung der beiden Indikatoren besteht darin, dass die Studienzeiteinhaltung unter bestimmten Voraussetzungen eine Erhöhung oder Verringerung der Studiendauer prognostizieren kann. Voraussetzung ist u.a., dass die außerhalb der Regelstudienzeit Studierenden ihr Studium (an dieser Hochschule/ in diesem Fach) noch abschließen (wollen).

³⁸ Ein möglicher Grund für eine Verringerung der durchschnittlichen Studiendauer wäre eine größere Anzahl von Bachelor-Absolventen. Deren Anteil an den Gesamtabsolventen ist allerdings bisher so gering, dass er nicht ins Gewicht fällt. Bundesweit beträgt er 1,8% - vgl. Wissenschaftsrat (2005): Die Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003, Drs. 6825/05, S.16, sowie Daten des Statistischen Bundesamtes.

³⁹ Lediglich die Ingenieurwissenschaften, die eine vergleichsweise kurze durchschnittliche Studiendauer haben, weisen mit 0,1 Fachsemestern eine sehr kleine Verkürzung auf, die daher nicht als Veränderung dargestellt wurde.

⁴⁰ Vgl. Wissenschaftsrat (2005): Die Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003, S.25.

geschlossen.⁴¹ Möglicherweise trifft die Interpretation des Wissenschaftsrates dennoch auch für Sachsen zu. Jedenfalls fühlen sich nach den Ergebnissen der bereits im letzten Jahr durchgeführten der Befragung zum Hochschulbericht Sachsen (vgl. Krempkow 2005c) etwa die Hälfte der Studierenden (sehr stark) belastet durch die Diskussion um Studiengebühren. Damit war diese empfundene Belastung höher als durch unsichere Berufsaussichten oder die voraussichtliche finanzielle Lage nach Abschluss des Studiums. Noch stärker belastet fühlten sich die Studierenden durch ihre derzeitige finanzielle Lage.⁴² Möglicherweise trägt auch die im Vergleich hierzu relativ optimistische Wahrnehmung der voraussichtlichen finanziellen Lage nach Abschluss des Studiums dazu bei, das Studium schneller zu beenden. Weiteren Aufschluss hierzu könnten hochschulweite Zusatzauswertungen von Absolventen- und Studierendenbefragungen bringen, wie sie in den vergangenen Jahren an der TU Dresden auch bereits zu anderen Themen vorgelegt wurden (vgl. z.B. Krempkow/ Pastohr 2003, 2006).

4.1.3 Abschlussnoten und Absolventenquoten

Die Abschlussnoten in Sachsen haben sich im Vergleich zu vor drei Jahren insgesamt leicht verschlechtert und liegen ein Zehntel unter dem Bundesdurchschnitt. In allen Fächergruppen sind die Noten im Vergleich zum Vorjahr um ein bis drei Zehntel schlechter geworden. In der Humanmedizin liegt die durchschnittliche Abschlussnote unter dem Bundesdurchschnitt. Die Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind die einzige Fächergruppe, in der die Abschlussnoten in Sachsen etwas besser ausfallen als im Bundesschnitt. Dies muss jedoch keinen besseren oder schlechteren Kenntnisstand bedeuten, sondern kann auch Ausdruck einer unterschiedlichen Notengebungspraxis sein – insbesondere bei durch (zentralen) NC geschaffenen annähernd gleichen Studienvoraussetzungen. Dass eine sehr positive Notengebung nicht unbedingt nützlich ist, zeigt sich besonders in einigen Naturwissenschaften, wo z.T. über die Hälfte der Absolventen die Note 1 erhält.⁴³ In seiner letzten Analyse hierzu kritisierte auch der Wissenschaftsrat, dass so keine Differenzierung des Kenntnisstandes mehr möglich sei.⁴⁴ Dasselbe gilt auch für das andere Ende des Notenspektrums, wenn z.B. die Juristen zu großen Teilen lediglich das Prädikat „ausreichend“ erzielen.⁴⁵

⁴¹ Allerdings gibt es in Sachsen bereits seit längerer Zeit Regelungen, wonach Studierende bei Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als vier Semester (zuzüglich ggf. ein Wiederholungssemester) zwangsexmatrikuliert werden.

⁴² Hierbei spielen sicherlich auch die im Bundesvergleich höheren BAFöG-Empfängerquoten bzw. die deutlich geringeren Einnahmen der Studierenden eine Rolle - vgl. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (HIS 2004a, S. 173).

⁴³ So fielen die Durchschnittsnoten in Biologie, Chemie, Mathematik und Physik zum Teil besser aus als 1,5.

⁴⁴ Daher hat der Wissenschaftsrat empfohlen, diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit zu schenken und das Notenspektrum künftig besser auszuschöpfen. Eine Alternative stellt die generelle Dokumentation der Durchschnittsnote eines Absolventenjahrganges für das Fach an einer Hochschule auf dem Zeugnis dar. Eine weitere Möglichkeit wäre - wie bei den Juristen in Sachsen üblich - die Ausweisung einer Rangfolge (z.B. Platz 65 von 226 (beste 30%) mit dem Prädikat „befriedigend“.

⁴⁵ Die Noten verlieren so ihre in vielen Fächern ohnehin schon geringe Bedeutung bei der Bewerberauswahl durch Unternehmen - vgl. auch Analysen von Absolventenstudien zu Bestimmungsgründen beruflichen Erfolges, für sächsische Absolventen z.B. in Krempkow/ Pastohr (2006).

Die Absolventenquoten zeigen, dass insgesamt in Sachsen lediglich knapp die Hälfte der Studienanfänger nach 5 bzw. 6 Jahren erfolgreich ihr Studium beendet haben.⁴⁶ Dennoch liegt dieser Wert über dem Bundesdurchschnitt. International gesehen hat Deutschland inzwischen einen deutlich geringeren Anteil an Hochschulabsolventen als die meisten OECD-Staaten, was auch auf die niedrigen Absolventenquoten zurückzuführen ist. Die OECD mahnte hier bereits: „Um international Anschluss zu finden, müsste die Bildungsbeteiligung in weit stärkerem Maße wachsen, als dies bisher der Fall ist.“⁴⁷ Der wirtschaftliche Nutzen, den eine Gesellschaft aus höherer Bildungsteilnahme insgesamt zieht, entspricht laut OECD je zusätzlichem Jahr Bildungsstand der Bevölkerung 3 bis 6% langfristigem Wachstum des Bruttoinlandsproduktes.

Betrachtet man die Absolventenquoten in den Fächergruppen, so liegen die Naturwissenschaften sowie die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften deutlich über dem Bundesdurchschnitt, die Ingenieurwissenschaften darunter. Innerhalb der Fächergruppe Naturwissenschaften ragen insbesondere Chemie, Biowissenschaften und Mathematik mit durchweg weit überdurchschnittlichen Absolventenquoten heraus. Insgesamt herrschen in dieser Fächergruppe mit Ausnahme der Geographie überdurchschnittliche Absolventenquoten vor. Für die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind es Sozialwesen, Soziologie und Wirtschaftsingenieurwesen. Bei letzteren haben sie sich häufig im Vergleich zu früheren Jahren erhöht. Die mittelfristige Gesamtentwicklung zeigt, dass mit den Sprach- und Kulturwissenschaften lediglich eine Fächergruppe etwas „produktiver“ geworden ist. In der Humanmedizin ist die Absolventenquote im Vergleich zum vorhergehenden Untersuchungszeitraum gesunken, in den anderen Fächergruppen ist sie insgesamt stabil.

Einschränkend ist zur Aussagekraft der Absolventenquote hinzuzufügen, dass diese lediglich ein Indikator für die quantitative Seite der „Produktivität“ einer Hochschule in einem bestimmten Fach sein kann. Über die Qualität der ausgebildeten Absolventen kann hiermit ebenso wenig wie mit der Studiendauer eine Aussage getroffen werden.⁴⁸ So könnte es durchaus sein, dass eine Hochschule trotz einer geringeren Absolventenquote letztlich gesellschaftlich einen größeren Beitrag leistet, wenn deren Absolventen z.B. aufgrund ihrer besseren Kenntnisse, Kompetenzen oder Ideen stärker zum Gesamtwohl beitragen. Aussagen zur langfristigen Wirkung der Hochschulbildung sind aber nur mit relativ aufwendigen Absolventenverbleibs-

⁴⁶ Ergänzend können zur Interpretation der Absolventenquoten wie auch der Abschlussnoten die Erfolgsquoten (Anteil der erfolgreichen Abschlussprüfungen an den angetretenen Prüfungen insgesamt) herangezogen werden, was hier aufgrund der geringen Differenzen zwischen den Hochschulen zugunsten anderer Indikatoren jedoch nicht mehr geschieht. Die Erfolgsquoten sind eine Ergänzung zu den Abschlussnoten, da in die durchschnittlichen Abschlussnoten nur Absolventen einfließen, die die Abschlussprüfungen bestanden. Wenn z.B. in einem Fach ein Drittel der Prüflinge die Abschlussprüfungen trotz Wiederholungsmöglichkeiten endgültig nicht bestehen, kann der Durchschnitt der *bestanden* Prüfungen dennoch recht gut ausfallen). Andererseits können alle oder fast alle Kandidaten die Abschlussprüfungen letztlich bestehen, dabei aber nur relativ schlechte Noten erzielen.

Für die Absolventenquoten sind die Erfolgsquoten eine ergänzende Information, weil sie den Anteil derjenigen Studierenden erfassen, die das Studium nicht aus freien Stücken wechseln oder kurz vor dem Ende ohne Abschluss beenden. Die Erfolgsquoten liegen im Bundesdurchschnitt meist bei 100% oder knapp darunter. In Sachsen liegt die Erfolgsquote nach den Daten des Statistischen Landesamtes lediglich in der Informatik TU Chemnitz, der Umwelttechnik IHI Zittau und der Kommunikationswissenschaft TU Dresden unter 90 Prozent und damit auch jeweils deutlich unter dem Bundesschnitt.

⁴⁷ Vgl. OECD-Bericht „Education at a Glance“ 2006 sowie 2005 (Kurzzusammenfassung, S. 2ff.)

⁴⁸ Vgl. Wissenschaftsrat (2005): Die Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003, S.12.

studien möglich, die es nach wie vor nur an wenigen Hochschulen in Sachsen gibt.⁴⁹ Aussagen zur wahrgenommenen Qualität der Lehre und des Studiums können jedoch auch über die Befragung von Studierenden erlangt werden⁵⁰, wie sie auch hier einbezogen wurden.

4.1.4 Internationalität

Neu im Vergleich zu den Vorjahren aufgenommen wurde als ein Indikator für die Internationalität der Fächer deren Anteil an Studierenden mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung. Im Gegensatz zur Staatsangehörigkeit erfasst dieser Indikator besser die tatsächliche Mobilität der Studierenden.⁵¹ Über alle untersuchten Fächer hinweg betrachtet ist der solcherart erfasste Bildungsausländeranteil in Sachsen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt in den meisten Fächern relativ gering.⁵² Dies trifft jedoch nicht nur im Hochschulbereich, sondern generell für Sachsen wie auch für die anderen neuen Bundesländer zu, da diese für Ausländer oft nicht als attraktiv gelten.⁵³ Um so stärker fallen die Fächer auf, in denen es offenbar gelang, im Zuge der Bestrebungen zur Internationalisierung der Hochschulen einen über dem Bundesdurchschnitt liegenden Anteil an Bildungsausländern zu einem Studium an einer sächsischen Hochschule zu motivieren. Dies trifft insbesondere für die Naturwissenschaften zu. So kann die Biologie an der TU Dresden einen im Vergleich zum Bundesschnitt doppelt so hohen Ausländeranteil verbuchen und auch die Dresdner Chemie liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Ähnlich gilt dies für die Wirtschaftsmathematik der Hochschule Zittau/ Görlitz und der Universität Leipzig sowie Physik und Informatik der Universität Leipzig. Bei den Ingenieurwissenschaften ragt das IHI Zittau mit knapp 60 Prozent Bildungsausländeranteil aus allen anderen Hochschulen heraus. Ansonsten liegt lediglich noch der Maschinenbau an der Hochschule Mittweida deutlich über dem Bundesschnitt. Bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegt das IHI ebenfalls unangefochten an der Spitze (BWL, und Sozialwissenschaften jeweils über 90 Prozent Bildungsausländer). Außer dem IHI haben hier nur noch die

⁴⁹ Vgl. z.B. Pawlowski 1999 und Folgejahre, Krempkow u.a. 1999 und Folgejahre sowie Diskussion der Aussagekraft von Absolventenbefragungen zur Erfassung langfristiger Wirkungen der Hochschulbildung vgl. Krempkow 2005b.

⁵⁰ Leider gibt es bisher nur sehr wenige Untersuchungen, die die Bewertung der Lehr- und Studienqualität durch dieselben Personen zum Zeitpunkt des Studiums und nach Studienabschluß vergleichen. Die wenigen bisher durchgeführten Studien zeigen, dass diejenigen Aspekte, die während des Studiums besonders negativ oder positiv bewertet werden, auch nach Abschluß besonders positive oder negative Einschätzungen erhalten, so dass es keine Hinweise für eine grundsätzlich mangelnde Eignung von Studentenbefragungen gab. Studienbefragungen haben zudem den Vorteil einer wesentlich größeren Zeitnähe der Einschätzungen als bei Absolventenbefragungen, die Veränderungen der Studiensituation naturgemäß erst nach Studienabschluss anzeigen können (ausführlicher dazu vgl. Krempkow 2005b: 182f.).

⁵¹ Z.B. Kinder aus der Türkei oder Vietnam stammender Eltern werden nur erfasst, wenn sie das Abitur im Ausland erwarben. Spätaussiedler werden ebenfalls erfasst, wenn sie das Abitur im Ausland erwarben.

⁵² Da z.T. nur wenige Fälle zugrunde lagen, wurde hier der Bildungsausländeranteil immer über 2 Jahre gemittelt.

⁵³ So liegt der Ausländeranteil an der Bevölkerung in Sachsen und in anderen neuen Bundesländern deutlich unter dem alter Bundesländer. Es gab zudem bereits mehrfach Medienberichte, nach denen Ausländer die alten Bundesländer als Wohnort bevorzugen. Sicherlich mit hierzu beigetragen habe die immer wieder auftretenden und z.T. rechtsradikal motivierten Gewalttaten gegen Ausländer bzw. als Ausländer wahrgenommene Personen.

Wirtschaftsingenieure der Hochschule Mittweida und die Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden deutlich überdurchschnittliche Anteile. Bei den Sprach- und Kulturwissenschaften schafft es nur die Dresdner Kommunikationswissenschaft deutlich über den Bundeschnitt.

4.1.5 Studentische Einschätzungen

Die studentischen Einschätzungen beziehen auf die Bewertungen von Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation, die wie in den Jahren bis 2004 mit freundlicher Genehmigung des CHE in diese Auswertungen einbezogen wurden. Erst durch die Einbeziehung solcher Befragungsergebnisse sind realitätsnahe Aussagen über Studienqualität möglich. Zwar wurde 2005 für Sachsen eine größere Befragung durchgeführt, die weitere Indikatoren zur studentischen Bewertung der Studienqualität ermöglichen würde (z.B. für Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen, Einschätzungen zur Internationalität). Da Daten des vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) in Auftrag gegebenen Hochschulberichtes zu Redaktionsschluss leider noch nicht vorgelegt werden konnten, ist dies jedoch (noch) nicht möglich. Die vorliegenden Einschätzungen stimmen jedoch in der Grundtendenz überein. Durch die Nutzung der CHE-Befragungsergebnisse als Vergleichsgrundlage ist nun dennoch ein fast fläckendeckender Überblick für Sachsen möglich, wo die Studierenden die Studienqualität in zentralen Aspekten besser und wo sie sie weniger gut beurteilen. Hierbei ist für die Interpretation nicht nur der Vergleich innerhalb Sachsens heranzuziehen, sondern der Vergleich mit dem im HS-TÜV erstmals für alle verfügbaren Fächer dargestellten Bundesvergleich. Wie bei seriösen wissenschaftlichen Auswertungen üblich, wurde nicht (ein mehr oder weniger genauer) arithmetischer Mittelwert zugrunde gelegt, sondern der so genannte Vertrauensbereich des Mittelwertes.⁵⁴ Nur wenn die Werte außerhalb dieses Bereiches liegen, ist das Ergebnis mit sehr großer statistischer Wahrscheinlichkeit (von 95 Prozent) tatsächlich besser (oder schlechter) als der Durchschnitt.

Im Ergebnis zeigen sich bei den Einschätzungen der Studiensituation in den Fächern häufig nicht nur sehr deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen. Vielmehr gibt es darüber hinaus in fast allen Fächern Sachsens Hochschulen mit im Bundesvergleich überdurchschnittlich guten und Hochschulen mit unterdurchschnittlichen Bewertungen. Andererseits gibt es aber auch einzelne Fächer mit (fast) durchweg überdurchschnittlichen Bewertungen an allen Hochschulen Sachsens, so Elektrotechnik, Bauingenieurwesen, Mathematik, Medizin und Sozialwesen. Die Fächer, in denen in Sachsen nach Einschätzung der Studierenden die Studienqualität in zentralen Aspekten durchgehend bestenfalls Mittelmaß oder gar nur unterdurchschnittliches Niveau erreicht, dürfen allerdings auch nicht ungenannt bleiben: Dies sind Rechtswissenschaften, Geschichte, Germanistik und VWL. Letztere beide haben außerdem sehr niedrige Absolventenquoten von z.T. unter 20 Prozent. Inwieweit hierbei Zusammenhänge bzw. ob solche Zusammenhänge generell bestehen, konnte bislang anhand von amtlichen Statistiken leider nicht weiter analysiert werden.

⁵⁴ Vom CHE wurde ein Alpha-Fehlerniveau von 5 Prozent angegeben (s. CHE-Methodenberichte 2004-2006, z.B. Berghoff u.a. 2004, 2005,).

4.1.6 **Erläuterung der Zahlen und Trendangaben**

Die Zahlen sind ein Spiegelbild der Studiensituation an sächsischen Hochschulen. Als Grundlage dienen die aktuellsten Daten des Statistischen Landesamtes (bis 2005). Da nicht alle Fächer ausgewiesen werden können, wurden diejenigen in die Übersichten aufgenommen, die in Sachsen mindestens dreimal angeboten werden oder 1000 Studierende haben. Zudem wurden einige für das Profil der Hochschulen wichtige Studienfächer ergänzt.

Trendangaben (+/-) geben den Trend an: Das Zeichen „+“ ist ein Indiz für Verbesserung z. B. der Regelstudienzeiteinhaltung gegenüber dem Vorjahr. „-“ bedeutet eine Verschlechterung. Bei weniger als 5 Prozent Abweichung wird „x“ ausgewiesen - alles bleibt wie bisher. Um längerfristige Trends zu erfassen, wurden die letzten drei Jahre mit den vorhergehenden drei Jahren verglichen. Kein Trend wurde ausgewiesen, wenn die Datengrundlage zu gering ist (weniger als 10 Studenten/ Absolventen). Bei Studiendauer und Abschlussnoten bedeuten *höhere* Zahlenwerte eine Verschlechterung.

Studenten- und Studienanfängerzahlen beziehen sich auf das reguläre Studium (Stand 2005/06) und enthalten kein Aufbau- oder Fernstudium. Professorenzahlen (2004) enthalten keine Gast- und Honorarprofessoren.

Regelstudienzeiteinhaltung gibt den Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit an der gesamten Studentenzahl im Fach wieder (Normalfall Uni neun, FH acht Semester). Je länger und je häufiger in einem Fach Zeitverzug auftritt, desto geringer ist dieser Wert (in Prozent). Die Trends wurden als Mittelwert über die jeweils letzten 2 Jahre ausgewiesen.

Studiendauer misst die durchschnittliche Anzahl der Fachsemester bis zum erfolgreichen Abschluss (Stand der Prüfungsstatistik: 2004), dabei haben Fachrichtungswechsel keinen Einfluss.

Notendurchschnitt in den Abschlussprüfungen sagt wenig über die Qualität der Ausbildung, aber viel über die jeweils gängige Praxis der Notenvergabe.

Absolventenquote ist das Verhältnis der aktuellen Absolventenzahl zur Studienanfängerzahl (Saldo) vor 6 Jahren (Universitäten) bzw. 5 Jahren (Fachhochschulen). Hierbei wurden die Ergebnisse als Mittelwert über die jeweils letzten 2 Jahre ausgewiesen, um zufällige Schwankungen auszugleichen.

Internationalität/ Hochschulzugangsberechtigung im Ausland gibt den Anteil derjenigen Studierenden wieder, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben (Bildungsausländer). Die Ergebnisse/ Trends wurden als Mittelwert über 2 Jahre ausgewiesen.

Aussagen zu Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation wurden durch Befragungen von Studenten erhoben. Es wurden soweit wie vorhanden Befragungsergebnisse des CHE-Hochschulranking verwendet, wobei die Werte Notenuurteilen entsprechen (www.che.de).

4.2 Ergebnisse für die einzelnen Fächer

4.2.1 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften

Architektur und Landschaftsarchitektur

		ARCHITEKTUR										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
TU Dresden	NC	113 ↗	836 ↗	25	85 ↗	11,4 ↗	1,9 ↗	72 ↗	13 ↗	2,5	2,8	2,4
TU Dresden*	NC	47 ↗	316 ↗	25	85 ↗	11,8 ↗	2,1 ↗	77	7 ↗	k.A.	k.A.	k.A.
HTW Dresden	NC	- ↘	133 ↘	27	85 ↗	8,0 ↘	2,1 ↗	64 ↗	1 ↘	2,3	3,1	2,4
HTWK Leipzig	NC	79 ↗	402 ↗	42	80 ↗	9,8 ↗	2,6 ↗	82 ↗	2 ↗	2,6	3,0	2,9
HS Zittau/Görlitz	NC	11 ↘	65 ↘	14,7	68 ↘	9,8 ↗	2,1 ↗	72 ↗	4 ↗	k.A.	k.A.	k.A.
WHS Zwickau	NC	37 ↘	127 ↘	7	97 ↗	8,4 ↗	1,9 ↗	91 ↗	4 ↗	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	79	12,7/11,2	2,1	74/75	11	2,1-2,9	2,8-3,3	2,4-2,8

Übersicht 2: Architektur und Landschaftsarchitektur⁵⁵

Der Studiengang Architektur wird an der Technischen Universität Dresden und an vier sächsischen Fachhochschulen in Leipzig, Dresden, Zwickau und Zittau/ Görlitz angeboten. An der TU Dresden kann außerdem Landschaftsarchitektur studiert werden. Dresden ist damit hier der größte Standort. Beide universitären Studiengänge unterliegen einer örtlichen Zulassungsbeschränkung. 85 Prozent der Studierenden befinden sich in der Regelstudienzeit von 10 Semestern. Im Jahr 2004 betrug die durchschnittliche Studiendauer zwischen 11 und 12 Fachsemester bis zur erfolgreich abgelegten Abschlussprüfung. Die durchschnittlichen Abschlussnoten in beiden Fächern haben sich im Vergleich zu den Vorjahren verbessert und liegen jetzt bei 1,9 bzw. 2,1. Circa drei Viertel der Studienanfänger schließen ihr Studium innerhalb von 6 Jahren ab. Das sind genauso viele wie bundesweit. Der Anteil ausländischer Studenten stieg in den letzten Jahren und befindet sich nun auf Bundesniveau.

Die Zahl der Studierenden hatte bis zum Jahr 2003, in dem die letzte Befragung des CHE zu Ingenieurwissenschaften erfolgte, nach studentischer Einschätzung nicht die Lehrqualität und Studienbedingungen beeinträchtigt.

Die Diplomstudiengänge Architektur an den Fachhochschulen sind ebenfalls zulassungsbeschränkt. An der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Dresden wurde anstelle des Diplomstudienganges ab dem Wintersemester 2005/06 ein konsekutiver Bachelor-/ Masterstudiengang eingeführt. Die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK) Leipzig ist der größte Fachhochschulstandort. Während an der Westsächsischen Hochschule (WHS) Zwickau die

⁵⁵ NC bedeutet: der Studiengang ist zulassungsbeschränkt. (Ncö = örtlich, NCz = ZVS)

L bedeutet: Im Studienjahr 2004/05 wurde letztmalig immatrikuliert.

Trendaussagen: "↑" bedeutet Verbesserung, "↓" bedeutet Verschlechterung gegenüber den Vorjahren, "→" bedeutet kaum Veränderung (<5%)

"n.F." bedeutet "niedrige Fallzahlen" <= 10, daher wird kein Trend ausgewiesen. Die Daten sind für Trendaussagen nicht zuverlässig genug.

"n.z." bedeutet "nicht zutreffend"; verwendet z.B. bei neu eingerichteten Studiengängen, die noch keine oder zu wenig Absolventen haben.

"k.A." bedeutet "keine Angaben". Hier wurden keine Daten mitgeteilt.

Anzahl der Studenten in der Regelstudienzeit in den letzten Jahren konstant bei rund 95 Prozent lag, schwankte sie an der Hochschule (HS) Zittau/ Görlitz und liegt jetzt bei zwei Dritteln.

Die durchschnittliche Fachstudiendauer betrug rund 10 Semester, mit Ausnahme der HTW Dresden. Dort sind 8 Semester angegeben, was exakt der Regelstudienzeit entspricht. Die HTWK Leipzig und die WHS Zwickau haben überdurchschnittliche Absolventenquoten. Die Studenten der HTW Dresden beurteilen viele der von uns betrachteten Aspekte der Studienqualität überdurchschnittlich. Dort ist auch die Studiendauer am kürzesten. Dagegen wird die Lehrqualität an der HTWK Leipzig etwas besser, die Bibliothekssituation aber unterdurchschnittlich bewertet. Vermutlich aufgrund zu geringer Studentenzahlen wurden die Studierenden in Zittau/ Görlitz und Zwickau hier nicht befragt.

Bauingenieurwesen

BAUINGENIEURWESEN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
TU Dresden	141	445	21	79	13,0	2,6	35	14	2,1	2,6	2,0
HTW Dresden NC	79	306	27	82	8,0	2,3	48	1	2,4	3,0	2,5
HTWK Leipzig NC	182	706	42	83	10,7	2,9	57	6	1,8	2,6	2,4
HS Zittau/Görlitz NC	19	76	14,7	100	9,7	2,6	53	7	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	78	13,5 / 10,2	2,5	54/61	14	2,1-2,5	2,7-3,1	2,2-2,6

Übersicht 3: Bauingenieurwesen

Der Studiengang Bauingenieurwesen wird universitär nur noch an der TU Dresden angeboten. Die Nachfrage war in den letzten Jahren relativ niedrig, die Studienanfängerzahlen sind aber wieder im Steigen begriffen. Dies kann unter anderem auch durch das Auslaufen des Studienganges an der Universität Leipzig bedingt sein. Vier von fünf Studenten studieren innerhalb der Regelstudienzeit von 10 Semestern. Die Fachstudiendauer erhöhte sich auf nunmehr 13 Semester. Nur jeder dritte Studienanfänger schließt sein Studium innerhalb von 6 Jahren ab. Dies ist deutlich weniger als bundesweit. Die Abschlussnoten erreichen einen Durchschnitt von 2,6. Der Ausländeranteil im Bauingenieurwesenstudium entspricht dem Bundesdurchschnitt. Trotz hoher Schwundquote werden Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation von den (verbleibenden) Studenten überdurchschnittlich bewertet.

An den Fachhochschulen in Leipzig, Dresden und Zittau/ Görlitz kann im Diplomstudien- gang oder Masterstudien- gang studiert werden, an der HTWK Leipzig zusätzlich im Bachelorstu- diengang. Damit das Lehrangebot in Leipzig der (steigenden) Nachfrage standhalten kann, musste ab dem Wintersemester 2005/ 06 eine Zulassungsbeschränkung eingeführt werden. Über 80 Prozent der Studierenden studieren in der Regelstudienzeit von 8 Semestern. In Zittau/ Görlitz sind es sogar alle Studenten. Die durchschnittliche Fachstudiendauer beträgt in Dresden 8, in Zittau/ Görlitz 10 und in Leipzig rund 11 Semester. Rund die Hälfte der Studierenden der Fachhochschulen schließt das Studium innerhalb von 5 Jahren ab. Die Bewertungen der Studierenden für die einzelnen Indikatoren fallen unterschiedlich aus. An der HTWK Leipzig werden Studienbedingungen und Lehrqualität überdurchschnittlich eingestuft.

Elektrotechnik

ELEKTROTECHNIK												
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note	
TU Chemnitz	48	264	18	78	12,3	2,0	59	17	1,7	2,3	1,8	
TU Dresden*	202	1 033	30	88	11,4	1,9	52	21	1,9	2,4	2,0	
HTW Dresden NC 4)	60	178	24	-	8,0	2,0	51	2	1,9	2,5	2,1	
HTWK Leipzig NC	131	475	18	85	9,2	2,6	46	3	2,1	2,9	2,8	
HS Mittweida	64	225	26	81	10,0	2,1	46	4	1,9	2,6	2,2	
HS Zittau/Görlitz NC	64	233	12	84	10,2	2,1	53	10	2,6	2,9	2,4	
WHS Zwickau NC 8)	31	127	15	-	9,7	2,2	56	0	1,8	2,6	1,9	
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	87	12,3 / 10,1	2,2	52/48	23	2,0-2,5	2,6-3,1	2,0-2,6	

*inkl. Informationssystemtechnik
Uni / FH

Übersicht 4: Elektrotechnik⁵⁶

Der Diplomstudiengang Elektrotechnik kann in Sachsen an den Technischen Universitäten Dresden und Chemnitz sowie an allen Fachhochschulstandorten studiert werden.

Während an der TU Dresden die Studienanfängerzahl über 200 beträgt, begannen im Jahr 2005 an der TU Chemnitz nur 48 Studierende. In Dresden studieren neun von zehn Studenten innerhalb der Regelstudienzeit von 10 Semestern. Hingegen sind es in Chemnitz mit rund acht von zehn Studierenden etwas weniger. Die mittlere Fachstudiedauer bewegt sich zwischen 11 und 12 Semestern. Die Absolventenquote beträgt knapp 60 Prozent an der TU Chemnitz und etwa 50 Prozent an der TU Dresden, was etwa dem Bundesschnitt entspricht. Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation werden an der TU Chemnitz und der TU Dresden von den Studenten überdurchschnittlich eingeschätzt. Im Chemnitzer Studiengang werden die Studienbedingungen dabei noch besser als in Dresden bewertet, womöglich auch aufgrund der niedrigeren Studentenzahlen.

An den Fachhochschulen in Dresden und Leipzig kann außer dem Diplomstudiengang im konsekutiven Bachelor-/ Masterstudiengang studiert werden. An der HTWK Leipzig studieren mit Abstand die meisten. An der Hochschule Zittau/ Görlitz steigen seit kurzem die Studienanfängerzahlen wieder an. Dies spiegelt sich aber noch nicht in den über die letzten insgesamt 6 Jahre betrachteten Trends nieder. Die Fachhochschulstudenten studieren zwischen 8 und 10 Semestern und erreichen durchschnittlich gute Abschlussnoten. Etwa jeder zweite Studienanfänger schafft innerhalb von 5 Jahren sein Studium. An den Fachhochschulen sind die Anteile ausländischer Studierender deutlich niedriger als im Bundesschnitt. Die Studenten beurteilen die Studienbedingungen an den meisten Fachhochschulen überdurchschnittlich. Lediglich an der HTWK Leipzig wird die Bibliothekssituation unterdurchschnittlich eingeschätzt.

⁵⁶ 4) Elektrotechnik ist eine Zusammenfassung: Computer-/ Automatisierungstechnik, Elektrotechnik/ Elektronik und Kommunikationstechnik.

8) Die Professoren des FB Elektrotechnik realisieren neben der Elektro- und der Informationstechnik noch zu 60% Kraftfahrzeugelektronik.

Kommunikations- und Medientechnik

INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNIK												
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note	
TU Chemnitz	12) 34	162	18	74	11,8	1,8	23	10	1,7	2,3	1,8	
HTW Dresden	NC 75	246	24	83	8,1	2,3	61	2	1,9	2,5	2,1	
FH Telekom Leipzig	k.A.	k.A.	k.A.	0	8,0	1,9	57	k.A.	1,9	2,7	1,9	
HS Mittweida*	NC 68	336	10	70	11,0	1,8	86	2	2,4	2,7	2,4	
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	91	10,6 / 10,0	2,3	55	27	2,0-2,5	2,6-3,1	2,0-2,6	

*Medientechnik
Uni / FH

Übersicht 5: Kommunikations- und Medientechnik⁵⁷

Die Informations- und Kommunikationstechnik an der TU Chemnitz hat derzeit nur eine geringe Nachfrage – trotz positiv herausragender studentischer Bewertungen. Lediglich die Studiendauer ist etwas länger als im Bundesschnitt.

Die Fachhochschulstudiengänge Kommunikationstechnik bzw. Informationstechnik werden in Dresden bzw. Leipzig und Zwickau angeboten und sind örtlich zulassungsbeschränkt. Für Leipzig und Zwickau liegen bisher keine Studienergebnisse vor. An der Fachhochschule der Telekom in Leipzig werden Nachrichtentechnik und Telekommunikationsinformatik angeboten. Die Absolventenquoten liegen deutlich über dem Bundesschnitt. Die Studienbedingungen werden überdurchschnittlich positiv bewertet. Seit dem Wintersemester 2004/05 wurde in der Medientechnik an der Hochschule Mittweida der Diplomstudiengang durch einen Bachelorstudiengang ersetzt. Dieser Studiengang erfreut sich einer ziemlich großen Nachfrage, obwohl die Studienbewertungen nur durchschnittlich sind. Die Regelstudienzeiteinhaltung des Diplomstudiengangs liegt bei 63 Prozent, die Fachstudiendauer mit 11 Semestern deutlich über dem FH-Schnitt. Die Absolventenquote ist mit über vier Fünfteln sehr hoch.

Maschinenbau

MASCHINENBAU												
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note	
TU Chemnitz	171	740	25	85	12,7	1,9	51	10	1,9	2,5	1,9	
TU Dresden	663	2 503	50	88	12,7	1,8	39	8	2,1	2,5	1,9	
TU BA Freiberg	7) 125	397	13	87	11,7	1,8	69	15	1,6	2,2	1,9	
HTW Dresden	NC 10) 50	206	34	85	8,0	2,0	60	1	2,6	2,9	2,4	
HTWK Leipzig	NC 66	295	19	79	9,1	2,6	55	3	2,2	2,7	3,0	
HS Mittweida	NC 51	277	21	84	7,3	2,0	100	30	2,1	2,8	2,4	
HS Zittau/Görlitz	NC 35	256	14,8	77	10,1	2,0	60	6	2,2	2,9	2,5	
WHS Zwickau	NC 61	316	49	75	10,0	2,2	59	0	2,2	2,9	2,3	
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	89	12,8 / 9,8	2,1	58	14	1,9-2,7	2,5-3,1	2,0-2,6	

Uni / FH

Übersicht 6: Maschinenbau⁵⁸

Der Diplomstudiengang Maschinenbau wird an den Technischen Universitäten in Dresden, Chemnitz und Freiberg sowie an allen Fachhochschulstandorten angeboten.

Die Nachfrage des Studiengangs an den Technischen Universitäten hat sich seit dem Studienjahr 1999/ 2000 fast verdoppelt. Dennoch studieren ca. 85 Prozent der Studierenden innerhalb der

⁵⁷ 12) Bis SS 2003 Studiengangsbezeichnung Informationstechnik.

⁵⁸ 7) Studiengang ist ausgelaufen und wird als Bachelor weitergeführt.

10) Maschinenbau besteht aus Zusammenfassung der Studiengänge Allgemeiner Maschinenbau, Fahrzeugtechnik und Produktionstechnik.

Regelstudienzeit (Dresden und Freiberg 10 Semester, Chemnitz 9 Semester). Nach etwa 12 bis 13 Fachsemestern schließen die Studierenden im Durchschnitt mit guten Noten ab. Der Freiburger Studiengang weist mit über zwei Dritteln die höchste Absolventenquote aus. An der TU Dresden ist sie in den letzten Jahren gefallen. Sie beträgt jetzt nur 39 Prozent. Bundesweit sind es rund 50 Prozent. Der Anteil ausländischer Studierender schwankt erheblich. Die Urteile der Freiburger Studenten sind bei allen hier betrachteten studentischen Einschätzungen herausragend positiv. An der TU Dresden und der TU Chemnitz wird die Bibliothekssituation überdurchschnittlich gut eingeschätzt.

Die vorhandenen Studienplätze an den Fachhochschulen sind stark nachgefragt. Insgesamt studieren rund 1600 Studenten an den Standorten Dresden, Leipzig, Mittweida, Zittau/ Görlitz und Zwickau. Zwischen 75 und 85 Prozent der Studierenden befinden sich in der Regelstudienzeit. Die durchschnittliche Studiendauer schwankt zum Großteil zwischen 8 und 10 Fachsemestern. In Mittweida beträgt sie lt. Stat. Landesamt nur 7 Semester und liegt damit unter der Regelstudienzeit. Im Studiengang der Hochschule Mittweida schlossen fast alle Studenten ihr Studium innerhalb von 5 Jahren ab. In Mittweida liegt der Anteil ausländischer Studierender deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Bei den Fachhochschulen liegt nur die HTWK Leipzig bei den studentischen Bewertungen außerhalb des Bereichs durchschnittlicher Werte: Die Lehrqualität wird überdurchschnittlich gut, die Bibliothekssituation allerdings unterdurchschnittlich beurteilt.

Verkehrswissenschaften

	VERKEHRSSYSTEMINGENIEURWESEN										
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
TU Dresden	263	842	29	89	11,9	2,1	65	4	k.A.	k.A.	k.A.
WHS Zwickau* NC	30	109	49	86	10,3	2,0	61	0	2,2	2,9	2,3
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.		92	11,9 / 9,5 Uni / FH	2,1	58	6	1,9-2,7	2,5-3,1	2,0-2,6

Übersicht 7: Verkehrswissenschaft

Die Nachfrage des Studiengangs Verkehrsingenieurwesen an der TU Dresden ist in den vergangenen Jahren stetig gewachsen. Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit liegt aktuell bei 89 Prozent. Nach rund 12 Fachsemestern schließen die Studenten ihr Studium ab. Der Abschlussnotendurchschnitt hat sich im Laufe der letzten Studienjahre verbessert und beträgt nun 2,1. Zwei Drittel der Studienanfänger schließen ihr Studium innerhalb von 6 Jahren ab.

Im Diplomstudiengang Verkehrssystemtechnik der Westsächsischen Hochschule Zwickau sind derzeit 109 Studenten immatrikuliert. Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit hat sich auf 86 Prozent verbessert. Die beträgt durchschnittliche Fachstudiendauer 10 Semester. Von zehn Absolventen erreichten sechs ihren Studienabschluss innerhalb von 5 Jahren. Die studentischen Einschätzungen unterscheiden sich nur wenig vom Bundesdurchschnitt.

Bergbau, Geodäsie und Kartographie

BERGBAU											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
TU BA Freiberg	61	183	11	71	13,1	2,3	86	20	2,0	2,1	1,8
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.			13,2	2,1	37	24	2,1-2,3	2,2-2,6	2,0-2,6

GEODÄSIE UND KARTOGRAPHIE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
TU Dresden	153	397	–	79	13,4		47	3	k.A.	k.A.	k.A.
HTW Dresden NC	110	376	18	87	8,2	2,2	70	1	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	88	11,3 / 9,2 Uni / FH	2,2	54	10	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 8: Bergbau, Geodäsie und Kartographie

An der TU Bergakademie Freiberg gibt es derzeit insgesamt 183 Diplomstudenten in den Studiengängen Geotechnik und Bergbau sowie Markscheidewesen und Geodäsie.

In beiden Studiengängen nahm in den letzten drei Jahren die Anzahl der Studienanfänger kontinuierlich zu. Der Anteil der Studierenden des Studienganges Geotechnik und Bergbau in der Regelstudienzeit (9 Semester) ist auf drei Viertel gestiegen. Momentan schließen die Absolventen beider Studiengänge ihr Studium im Mittel mit guten Noten ab und benötigen dafür 13 bis 14 Fachsemester. Die studentischen Bewertungen des Studiums sind durchweg überdurchschnittlich positiv.

Jeweils rund 400 Studierende studieren an der TU Dresden und an der HTW Dresden Geodäsie und Kartographie. Die Studienanfängerzahlen der universitären Studiengänge sind in den letzten Jahren angestiegen und erreichten im Jahr 2005 einen Höchststand. Am Ende des Prüfungsjahres 2004 lag die durchschnittliche Fachstudiendauer im Studiengang Kartographie bei 15 Semestern, in der Geodäsie bei 12 Semestern. Demgegenüber studieren jetzt über drei Viertel der Kartographie- und Geodäsiestudenten in der Regelstudienzeit und erreichen gute Abschlussnoten. Rund die Hälfte der Studienanfänger der Geodäsie absolviert ihr Studium innerhalb von 6 Jahren. In der Kartographie sind es 38 Prozent. Insgesamt gibt es kaum ausländische Studierende in den Studiengängen Kartographie und Geodäsie.

Die Fachhochschulstudiengänge Kartographie und Vermessungswesen sind zulassungsbeschränkt, die Studienplätze werden gut angenommen. Ausländische Studierende findet man hingegen fast gar nicht. Die Angaben zur durchschnittlichen Fachstudiendauer entsprachen in beiden Studiengängen exakt der Regelstudienzeit von 8 Semestern. Im Wintersemester 2004/ 05 studierten neun Zehntel der Studenten in der Regelstudienzeit und erreichten ebenfalls gute Abschlussnoten. In den Fachhochschulstudiengängen beträgt die Absolventenquote 62 Prozent (Kartographie) bzw. 73 Prozent (Vermessungswesen). Studentische Bewertungen sind nicht verfügbar.

Umwelttechnik

		UMWELTECHNIK										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
TU BA Freiberg		35	116	13	67	12,5	1,8	35	10	1,6	2,3	2,0
IHI Zittau	NC 11)	–	40	3	76	11,9	2,0	–	59	k.A.	k.A.	k.A.
HS Mittweida	NC	52	175	29	78	10,0	2,3	47	3	k.A.	k.A.	k.A.
HS Zittau/Görlitz	NC	21	85	14,8	89	9,4	1,6	78	7	2,2	2,9	2,5
WHS Zwickau	NC	28	118	49	85	10,3	2,5	50	0	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	93	11,7 / 10,3	2,0	44	8	1,9-2,7	2,5-3,1	2,0-2,6

Übersicht 9: Umwelttechnik⁵⁹

An der TU Bergakademie Freiberg studieren aktuell 116 Studierende im Diplomstudiengang Umwelt-Engineering. Am Internationalen Hochschulinstitut (IHI) Zittau gibt es 40 Studierende des Hauptstudiums im Diplomstudiengang Umwelttechnik. An den Fachhochschulen in Mittweida, Zwickau und Zittau/ Görlitz werden die Diplomstudiengänge Umwelttechnik/ Biotechnologie, Versorgungs- und Umwelttechnik sowie Energie- und Umwelttechnik angeboten.

Im Freiburger Studiengang studieren nur zwei Drittel innerhalb der Regelstudienzeit von 10 Semestern. Die mittlere Fachstudiendauer hat sich zum Abschluss des Prüfungsjahres 2004 auf 12,5 Semester verlängert. Lediglich 35 Prozent der Studierenden schließen ihr Studium nach 6 Jahren erfolgreich ab. Allerdings ist auch der Bundesdurchschnitt nur geringfügig höher. Der Ausländeranteil an den Studierenden liegt beim IHI Zittau deutlich und an der TU Freiberg geringfügig über dem Bundesdurchschnitt. An der TU Bergakademie Freiberg liegen die studentischen Einschätzungen zu Studienbedingungen und Lehrqualität deutlich über dem Bundesschnitt.

Im Mittweidaer Fachhochschulstudiengang stehen doppelt so viele Studienplätze wie an den beiden anderen Fachhochschulstandorten zur Verfügung. Insgesamt werden alle Studienangebote sehr gut angenommen. Ca. 80 Prozent der Studierenden studieren in der Regelstudienzeit von 8 Semestern. Die mittlere Fachstudiendauer liegt bei 10 Semestern. Im Durchschnitt werden gute Abschlussnoten erreicht. Eine Absolventenquote von 78 Prozent findet man an der Hochschule Zittau/ Görlitz. Die Ausländeranteile unterscheiden sich deutlich. Studienbewertungen liegen nur für Mittweida vor und fallen durchschnittlich aus.

Landespflege

		LANDBAU / LANDESPFLEGE										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliothek Note
HTW Dresden	NC	133	539	14	87	8,0	2,0	77	1	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	84	10,2	2,0	83	4	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 10: Landbau / Landespflege

Im "grünen Fachbereich" der HTW Dresden sind aktuell 540 Studenten in den Diplomstudiengängen Agrarwirtschaft, Gartenbau und Landespflege eingeschrieben. Die Studiengänge werden sehr gut angenommen. Trotzdem befinden sich vier Fünftel der Studenten in der Regelstudienzeit. Die Absolventenquoten liegen bei 60 bis 90 Prozent.

⁵⁹ 11) Das IHI immatrikuliert generell erst zum Hauptstudium (nach dem Vordiplom).

4.2.2 Fächergruppen Naturwissenschaften und Humanmedizin⁶⁰

Biologie und Biochemie

		BIOLOGIE										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Dresden	ZVS	47	279	11	84	11,6	1,4	71	17	1,9	2,2	1,9
Uni Leipzig	NC	–	296	11	80	12,0	1,6	82	3	2,6	2,8	2,6
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	81	12,1	1,5	52	6	2,4-2,7	2,8-3,0	2,4-2,7

		BIOCHEMIE										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
Uni Leipzig	NC	31	199	4	97	9,8	1,6	73	7	1,9	2,5	2,4
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	90	10,1	1,5	63	8	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 11: Biologie und Biochemie

Der Diplomstudiengang Biologie wird an der Universität Leipzig und der TU Dresden, die Biochemie nur an der Universität Leipzig angeboten. Ab dem Wintersemester 2005/ 06 wurden an der Universität Leipzig die genannten Studiengänge als örtlich zulassungsbeschränkte Bachelorstudiengänge eingeführt. Der Diplomstudiengang in Dresden unterliegt einem zentralen Numerus Clausus. Ungeachtet des großen Zulaufes studieren in Leipzig in der Biochemie mit 97 Prozent erneut die meisten Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Alle anderen Studiengänge erreichen mit über 80 Prozent ebenfalls sehr hohe Anteile, wobei hier die Regelstudienzeit bei aktuell 10 Semestern liegt. Die Biologiestudenten beider Standorte beenden das Studium im Schnitt nach 12 Semestern, wobei sich die Studiendauer in Dresden in den letzten vier Jahren von ehemals 10 auf rund 12 Semester verlängert hat. Die Fachstudiendauer liegt in der Biochemie bei 10 Semestern.

Die besten Abschlussnoten erhalten die Dresdner Biologen. Seit dem Studienjahr 1999/ 2000 haben sich dort die studentischen Noten von 2,0 auf einen Durchschnitt von 1,4 verbessert. In Leipzig werden sowohl in der Biologie als auch in der Biochemie ebenfalls sehr gute bis gute Noten vergeben. Hier erreichen 70 bis 80 Prozent der Studienanfänger innerhalb von 6 Jahren ihren Abschluss. Im Bundesschnitt sind es deutlich weniger. Relativ hoch (etwa doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt) ist der Ausländeranteil von 17 Prozent in Dresden.

Die Biologiestudenten der TU Dresden beurteilen nach Befragungen des CHE die Studienbedingungen, die Lehrqualität und die Bibliothekssituation deutlich besser als in Leipzig und bundesweit.

⁶⁰ An der Universität Leipzig wird auch Veterinärmedizin angeboten. Da jedoch in Sachsen keine Vergleichsmöglichkeit besteht und das Fach auch relativ klein ist, wurde es nicht in die Zeitungsveröffentlichung aufgenommen.

Chemie und Lebensmittelchemie

CHEMIE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	53	162	7	95	10,5	1,8	100	14	1,9	2,2	1,9
TU Dresden NC	100	431	17	98	8,5	1,5	64	16	2,1	2,4	1,9
TU BA Freiberg 7)	58	166	14	92	10,8	1,9	68	2	1,8	1,9	1,6
Uni Leipzig	189	508	18	96	9,9	1,5	51	10	1,9	2,4	2,2
TU Dresden* NC	52	217	3	98	10,7	1,7	59	6	1,9	2,4	2,1
HS Zittau/Görlitz NC	24	90	21,5	88	9,1	1,2	71	4	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	88	11,5 (8,2)	1,7	24	13	2,0-2,6	2,5-2,9	2,0-2,3

Übersicht 12: Chemie⁶¹

Der Diplomstudiengang Chemie kann an den Universitäten in Dresden, Chemnitz und Freiberg studiert werden. An der Universität Leipzig wird seit dem Studienjahr 2002/ 03 im konsekutiven Bachelor-/ Masterstudiengang gelehrt. An der TU Dresden kann außerdem Lebensmittelchemie mit einer Staats- bzw. Diplomprüfung abgeschlossen werden. Die TU Dresden und die Universität Leipzig bilden die größten Standorte. An allen Hochschulen ist die Zahl der Studienanfänger in den letzten vier Jahren deutlich angewachsen. Nach wie vor befinden sich an allen Universitäten mehr als 90 Prozent – also fast alle Studenten – innerhalb der Regelstudienzeit von derzeit 10 Semestern. Bezüglich der aktuellen Durchschnittsnote sind kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten zu erkennen. In Freiberg unterliegt die Notenentwicklung jedoch starken jährlichen Schwankungen. Innerhalb der vergangenen vier Jahre wurden dort Durchschnittsnote von 1,1 bis 2,2 vergeben. Die Absolventenquoten unterscheiden sich deutlich zwischen den Universitäten, liegen jedoch zum Großteil deutlich über dem Bundesdurchschnitt. In Chemnitz schließen die meisten, in Leipzig die wenigsten Studienanfänger ihr Studium ab. Nur an der TU Dresden liegt der Ausländeranteil über dem Bundesdurchschnitt. Die Studenten in Chemnitz, Leipzig und Freiberg bewerten die Studienbedingungen überdurchschnittlich gut. Die besten Beurteilungen erhält durchgehend Freiberg.

Der Diplomstudiengang Chemie kann auch an der Fachhochschule in Zittau/ Görlitz studiert werden. Hier gibt es derzeit 90 Chemiestudenten in dem zulassungsbeschränkten Studiengang. 88 Prozent der Studenten befinden sich innerhalb der Regelstudienzeit, die aktuelle Fachstudiendauer liegt bei 9 Semestern. Sieben von zehn Studienanfängern bewältigen ihr Studium innerhalb von 5 Jahren.

⁶¹ 7) Studiengang ist ausgelaufen und wird als Bachelor weitergeführt.

Mathematik, Angewandte Mathematik und Wirtschaftsmathematik

MATHEMATIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	30	82	17	94	10,9	1,6	100	20	1,7	2,1	1,8
TU Dresden	49	230	24	84	12,7	1,4	100	4	2,0	2,5	1,7
Uni Leipzig	33	154	19	n.z.	14,1	1,3	67	8	2,3	2,7	2,5
TU BA Freiberg*	7) 23	79	12	85	10,8	1,6	43	8	1,5	2,1	1,8
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	90	11,1	1,9	20	14	2,5-3,2	3,1-3,5	2,0-2,2
*Angewandte Mathematik											
WIRTSCHAFTSMATHEMATIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	24	100	17	85	11,6	2,0	61	3	1,7	2,1	1,8
TU Dresden	86	280	24	89	12,5	1,8	31	12	2,0	2,5	1,7
Uni Leipzig	82	253	17	89	11,7	1,7	42	27	2,3	2,7	2,5
HS Mittweida*	51	176	33	78	9,6	3,0	44	1	k.A.	k.A.	k.A.
HTWK Leipzig NC	24	67	29	92	9,5	2,1	60	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
HS Zittau/Görlitz NC	15	92	21,5	82	10,1	2,4	96	30	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	89	11,6 (9,4)	1,8	40	20	2,5-3,2	3,1-3,5	2,0-2,2
*Angewandte Mathematik Uni / FH											

Übersicht 13: Mathematik⁶²

Die TU Dresden hat den höchsten Anteil Studierender der vier Universitätsstandorte. Seit dem Studienjahr 1999/ 2000 ist die Zahl der Studienanfänger des dortigen Diplomstudienganges Mathematik stetig gewachsen. Die Studiengänge Mathematik und Wirtschaftsmathematik der Universität Leipzig erfreuen sich ebenfalls seit Jahren ungebrochenen Interesses. An der TU Bergakademie Freiberg studieren im Diplomstudiengang Angewandte Mathematik 79 Studenten. In Freiberg existiert seit dem Wintersemester 2000/ 01 auch der Bachelorstudiengang Wirtschaftsmathematik, hier liegen aber noch zu wenige Daten für eine Analyse vor. An der TU Chemnitz werden die Studienplätze der Studiengänge Mathematik und Wirtschaftsmathematik nur schwach nachgefragt. Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit (10 Semester) des Mathematikstudienganges der TU Chemnitz liegt dafür seit Jahren konstant im 90-Prozent-Bereich. Im Diplomstudiengang Mathematik benötigen die Dresdner Studenten im Schnitt 13 Semester, die Leipziger Studenten 14 Semester, um ihr Studium abzuschließen. Die Studiendauer ist somit deutlich länger als bundesweit. Demgegenüber studieren die Wirtschaftsmathematikstudenten an den genannten Standorten zwischen 10 und 12 Fachsemester. Abgeschlossen wird das Studium mit Durchschnittsnoten im sehr guten und guten Bereich. Nur jeder dritte Studienanfänger der Wirtschaftsmathematik an der TU Dresden absolviert sein Studium innerhalb von 6 Jahren, an der TU Chemnitz sind es fast doppelt so viele. Die Absolventenquoten der Mathematik liegen alle erheblich über dem geringen Bundesschnitt von 20 Prozent. Mit einem Fünftel verbucht die TU Chemnitz die meisten ausländischen Studierenden im Fachbereich Mathematik. Dieser Wert liegt auch über dem Bundesdurchschnitt. An allen sächsischen Universitäten schätzen die Mathematikstudenten die Studienbedingungen und die Lehrqualität im Vergleich zum Bundesschnitt überdurchschnittlich positiv ein.

In den Wirtschaftsmathematikstudiengängen der Fachhochschulen in Leipzig und Zittau/Görlitz wird die Studienanfängerzahl durch örtliche Zulassungsbeschränkungen begrenzt. Der Diplomstudiengang Angewandte Mathematik in Mittweida unterliegt keiner Zulassungsbeschränkung. Den vergleichsweise niedrigsten Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit von 78 Prozent verzeichnet die HTWK Leipzig. An den genannten Fachhochschulen benötigen die Stu-

⁶² 7) Studiengang ist ausgelaufen und wird als Bachelor weitergeführt.

dierenden zwischen 9 und 10 Fachsemester für ihr Studium. Die durchschnittlichen Abschlussnoten der Absolventen in Leipzig veränderten sich seit 1999/ 2000 von 1,9 auf 3,0 und sind damit schlechter als die der Studenten in Mittweida und Zittau/ Görlitz. Die Absolventenquoten streuen breit und liegen zwischen 44 Prozent an der HTWK Leipzig und 96 Prozent an der Hochschule Zittau/ Görlitz. Letztere Hochschule hat zugleich mit 30 Prozent den höchsten Anteil ausländischer Studierender in diesem Fach.

Physik und Geophysik

PHYSIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnoten-durchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	41	151	14	86	12,3	2,0	26	13	1,7	2,1	1,7
TU Dresden	234	728	31	94	11,2	1,4	45	7	2,0	2,4	1,8
Uni Leipzig	142	523	17	91	10,0	1,4	49	20	2,0	2,3	2,2
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	85	12,3	1,5	31	8	1,8-2,4	2,3-3,7	2,0-2,3
GEOPHYSIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnoten-durchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU BA Freiberg	12	49	9	77	11,6	1,7	95	4	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	78	12,5	1,5	26	5	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 14: Physik und Geophysik

Diplomphysikstudenten findet man an den Universitäten in Chemnitz, Dresden und Leipzig. In Freiberg wird der Diplomstudiengang Geophysik angeboten. Einen deutlichen Zuwachs an Studenten haben die beiden großen Standorte in Dresden und Leipzig zu verzeichnen. Dort haben sich die Studentenzahlen seit dem Studienjahr 1999/ 2000 beinahe verdreifacht. Im kleinsten Studiengang Geophysik sind derzeit 49 Studenten eingeschrieben. Im Jahr 2005 wurden dort 12 Studienanfänger immatrikuliert.

Während die Physik in Dresden stark nachgefragt wird, ist dies insbesondere in Chemnitz nicht der Fall. In Dresden und Leipzig befinden sich dennoch mit über 90 Prozent fast alle Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit von generell 10 Semestern. In Chemnitz ist dieser Anteil unerwartet niedrig. Freiberg konnte die Zahl der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit auf 77 Prozent steigern.

Generell verlassen die Studierenden durchschnittlich nach 11 bis 12 Semestern ihre Hochschulen. Die besseren Noten werden in Dresden und Leipzig vergeben. In den vergangenen Jahren bekamen die dortigen Absolventen sehr gute Noten. Die Chemnitzer und Freiburger Studenten erhalten im Schnitt gute Noten. Die Absolventenquoten schwanken je nach Universität. Die höchste Absolventenquote hat Dresden, wo rund die Hälfte aller Studienanfänger das Studium abschließt. Die Quote des Studienganges Geophysik liegt erstmalig bei weitaus höheren 95 Prozent, was einer Verdopplung im Vergleich zu den Vorjahren entspricht. Die Ausländeranteile unterscheiden sich stark zwischen den Universitäten. Leipzig hat mit einem Fünftel die meisten ausländischen Studierenden.

Am besten und überdurchschnittlich gut beurteilen die Chemnitzer Studenten alle erfragten Aspekte des Studiums, was evtl. auch mit der geringeren Anonymität bei geringeren Studentenzahlen zusammenhängt.

Geographie

		GEOGRAPHIE										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Dresden	NC	114	659	7	73	13,2	2,2	38	2	3,1	3,1	2,2
Uni Leipzig	NC	70	413	4	72	12,7	2,0	40	1	2,6	2,9	2,6
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	80	13,2	1,9	43	6	2,6-3,3	2,8-3,2	2,4-2,6

Übersicht 15: Geographie

Der örtlich zulassungsbeschränkte Studiengang Geographie wird in Leipzig und Dresden angeboten. Regelstudienzeiteinhaltung und Studiendauer, Abschlussnoten und Absolventenquoten stimmen für Leipzig und Dresden trotz sehr unterschiedlicher Studienplatznachfrage nahezu überein. Die Leipziger Geographiestudenten schätzen die Studienbedingungen wesentlich positiver ein als die Dresdner.

Informatik, Wirtschafts- und Medieninformatik

		INFORMATIK										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz		40	325	13	84	11,7	1,8	34	13	2,6	2,9	2,0
TU Dresden		181	921	28	82	11,3	1,8	33	18	2,0	2,4	1,9
Uni Leipzig	NC ¹³⁾	111	912	9	83	12,7	1,9	32	21	2,6	3,0	2,4
TU Chemnitz*		41	343	13	90	k.A.	1,9	40	6	2,6	2,9	2,0
HTW Dresden	NC	48	191	33	80	8,0	2,0	62	2	2,0	2,6	2,3
HTWK Leipzig	NC	86	319	33	76	9,6	2,5	46	3	2,0	2,5	2,4
HS Mittweida		48	194	29	80	10,0	2,1	58	9	2,0	2,6	2,2
HS Zittau/Görlitz	NC	9	127	10	89	9,2	1,4	71	12	2,0	2,2	1,9
WHS Zwickau	NC	-	162	29	72	10,4	2,4	57	1	2,5	3,1	2,0
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	88/72	12,7/9,7	2,1/1,9	38/37	18	2,1-2,9	2,6-2,9	2,0-2,5
		<small>*Angewandte Informatik Uni / FH</small>										
		WIRTSCHAFTSINFORMATIK										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	NC	19	159	16	75	11,1	1,8	28	8	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden	NC	81	392	4	79	11,5	1,9	48	8	2,0	2,6	2,0
Uni Leipzig	NC	62	287	2	76	11,3	2,0	26	8	2,8	3,1	2,7
HTW Dresden	NC	74	275	33	79	8,0	2,1	59	3	2,1	2,7	2,4
HS Mittweida	NC	19	110	29	75	10,1	2,1	44	15	2,8	2,9	2,3
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	89	11,1/9,1	2,1	61/49	12	1,9-2,3	2,3-2,9	2,1-2,6
		MEDIENINFORMATIK										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Dresden, Diplom		300	1191	28	98	9,8	1,2	-	5	2,0	2,4	1,9
TU Dresden, Bachelor		79	140	28	91	7,0	1,8	-	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
HTW Dresden		43	197	33	76	8,0	1,6	67	1	2,0	2,6	2,3
HTWK Leipzig	NC	37	126	33	88	7,0	2,0	-	1	2,0	2,5	2,4
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	95	10,0/9,2	1,9	78/65	8	2,1-2,9	2,6-2,9	2,0-2,5

Übersicht 16: Informatik, Wirtschafts- und Medieninformatik⁶³

Das Fach Informatik kann an den Universitäten in Leipzig, Dresden und Chemnitz sowie an fünf Fachhochschulen studiert werden. Hier haben Abiturienten also besonders die Qual der Wahl. Die Universität Leipzig und die TU Dresden bilden die größten Standorte. Dort kann das Studienfach Informatik jeweils sowohl im Diplomstudiengang als auch im konsekutiven Bachelor-/ Masterstudiengang studiert werden. An der TU Chemnitz studieren in den Diplomstudiengängen Informatik und Angewandte Informatik 668 Studenten. An keiner Universität oder Fachhochschule sanken die Studierendenzahlen in der Vergangenheit. An der Universität Leipzig wurde aufgrund

⁶³ 13) Abschlüsse Diplom und Staatsexamen berücksichtigt.

der hohen Nachfrage eine örtliche Zulassungsbeschränkung festgelegt. Trotz der ebenfalls hohen Nachfrage hat sich die TU Dresden bisher nicht dazu entschlossen. Dennoch befinden sich über ein Fünftel der Studierenden an allen Standorten in der Regelstudienzeit. Die Absolventen schließen ihr Studium im Schnitt mit guten Noten ab. Chemnitz erreicht mit 40 Prozent die höchste Absolventenquote. An den anderen Universitäten liegt diese bei rund 30 Prozent und damit etwas unter dem Bundesschnitt. Die Anteile ausländischer Studierender liegen an der Universität Leipzig deutlich und an der TU Dresden geringfügig über dem Bundesschnitt.

Befragungen des CHE zufolge beurteilen die Studenten in Dresden trotz hoher Nachfrage die Studienbedingungen, die Lehrqualität sowie die Bibliothekssituation am besten und besser als im Bundesdurchschnitt.

Seit dem Wintersemester 2005/ 06 wird das Fach Informatik an den Fachhochschulen in Zittau/ Görlitz und Zwickau als konsekutiver Bachelor-/ Masterstudiengang angeboten. Die meisten Studenten sind derzeit an den Fachhochschulen in Leipzig und Dresden eingeschrieben. In Zwickau und Leipzig studieren nur ca. drei Viertel innerhalb der Regelstudienzeit. In Zittau/ Görlitz sind es 89 Prozent. Die Studiendauer an der HTW Dresden ist am kürzesten und beträgt lt. Stat. Landesamt nur reguläre 8 Fachsemester, während in Zwickau reichlich 10 Semester benötigt werden.

Die mit Abstand besten Abschlussnoten erhalten die Studenten der Fachhochschulen in Zittau/ Görlitz mit 1,4. Die Notenvergabe fällt an allen anderen Fachhochschulen schlechter aus als im Bundesdurchschnitt. In Zittau/ Görlitz erlangen auch die meisten Studienanfänger ihren Studienabschluss innerhalb von 5 Jahren. Dort beträgt die Absolventenquote 71 Prozent, während Leipzig die niedrigste Absolventenquote von 46 Prozent hat.

Die Ausländeranteile der Studierenden liegen an den FH alle unter dem Bundesdurchschnitt und erreichen maximal 12 Prozent (Zittau/ Görlitz).

An allen sächsischen Fachhochschulen außer der WHS Zwickau bewerten die Studenten die Studienbedingungen überdurchschnittlich. Die insgesamt besten subjektiven Einschätzungen erhält die HS Zittau/ Görlitz. Dies ist auch diejenige Fachhochschule, wo die meisten Studienanfänger ihr Studium abschließen.

Die Universitäten in Chemnitz, Dresden und Leipzig zählen zwischen 260 und 390 angehende Wirtschaftsinformatiker. Alle drei Standorte sind mit örtlichen Zulassungsbeschränkungen versehen. Die Zahl der Studienanfänger ist in Chemnitz im Vergleich zu den Vorjahren deutlich gesunken. An den anderen Standorten ist kein eindeutiger Trend erkennbar. Die Regelstudienzeiteinhaltung sank in den letzten Jahren auf ein unterdurchschnittliches Niveau. Derzeit studieren rund drei Viertel der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit, während es in den Vorjahren noch über 80 Prozent waren.

Durchschnittlich benötigen die Studierenden ca. 11 Fachsemester für ihr Studium. An die Absolventen werden im Schnitt gute Noten vergeben, wobei sich die Durchschnittsnote an der TU Dresden seit 1999/ 2000 kontinuierlich von 2,9 auf 1,9 verbessert haben. Auch die Absolventenquote ist hier mit 48 Prozent gegenüber den anderen Standorten am höchsten. Allerdings liegen die Absolventenquoten an den sächsischen Universitäten weit unter dem Bundesschnitt, in Leipzig schließt nur ein Viertel das Studium ab. Die Dresdner Studenten schätzen die verschiedenen Aspekte des Studiums besser ein als die Leipziger Studenten (für Chemnitz gibt es keine Befra-

gungsdaten). Die Bewertungen der Studienbedingungen, der Lehrqualität und der Bibliothekssituation fallen für Leipzig im Vergleich zum Bundesdurchschnitt unterdurchschnittlich aus.

Die HTW Dresden verfügt aktuell über 275, die Hochschule Mittweida über 110 Studenten der Wirtschaftsinformatik. Der Diplomstudiengang ist an beiden Fachhochschulen zulassungsbeschränkt. Die Anteile der Studierenden in der Regelstudienzeit liegen bei den genannten Fachhochschulen knapp unter vier Fünfteln und sind damit deutlich höher als an den Universitäten. Die durchschnittliche Studiendauer bewegt sich zwischen 8 Semestern an der HTW Dresden (das entspricht der Regelstudienzeit) und 10 Semestern an der Hochschule Mittweida. Durchschnittlich erreichen in Dresden 59 Prozent und in Mittweida 44 Prozent der Studienanfänger ihren Studienabschluss innerhalb von 5 Jahren.

Analog zur langen Studienzeit und niedrigen Absolventenquote beurteilen die Mittweidaer Studierenden in der CHE-Befragung ihre Studienbedingungen unterdurchschnittlich.

Medieninformatik wird an der TU Dresden, der HTW Dresden sowie an der HTWK Leipzig angeboten. Der Universitätsstudiengang ist trotz sehr hoher Auslastung im Gegensatz zu den Fachhochschulstudiengängen bislang nicht örtlich zulassungsbeschränkt. Dennoch ist der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit an der TU Dresden sehr hoch und auch die Studiendauer kurz. Es gibt jedoch bislang nur wenige Absolventen. Deshalb war eine Berechnung der Absolventenquote nicht möglich. Von dem an der HTWK Leipzig eingeführten Bachelorstudiengang liegen noch zu wenige Daten für eine Veröffentlichung vor.

Die Studienbedingungen werden von den Studenten an allen hier berücksichtigten Hochschulen gleich gut und überdurchschnittlich positiv eingeschätzt.

Medizin an Universitäten

		MEDIZIN										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Dresden	ZVS	236	1654	k.A.	95	13,0	2,4	100	6	2,3	2,4	2,3
Uni Leipzig	ZVS	445	2685	118	94	12,9	2,4	73	6	2,2	2,6	2,4
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	81	13,8	2,3	74	10	2,5-2,8	2,8-3,0	2,2-2,4

		ZAHNMEDIZIN										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Dresden	ZVS	47	289	k.A.	97	11,7	2,0	100	8	1,8	2,1	2,1
Uni Leipzig	ZVS	83	379	8	97	11,2	1,9	70	3	2,1	2,5	2,3
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	90	12,5	1,9	71	11	2,6-3,2	2,7-3,1	2,2-2,6

Übersicht 17: Medizin und Zahnmedizin

In Sachsen kann man Medizin und Zahnmedizin in Leipzig und in Dresden studieren (in Leipzig außerdem Veterinärmedizin). Die Studiengänge sind jeweils zulassungsbeschränkt.

Aufgrund der höheren Aufnahmekapazität in Medizin gibt es an der Uni Leipzig mehr Studienanfänger und Studierende. Beide Unis verzeichneten in den letzten drei Jahren eine steigende Nachfrage, insbesondere die TU Dresden.

Der Anteil der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit liegt an beiden Unis generell über 90 Prozent und damit deutlich über dem Bundesschnitt. Beinahe alle Studierenden der Veterinär- und der Zahnmedizin befinden sich in der vorgegebenen Studienzeit (97 Prozent).

Medizinstudenten schließen ihr Studium in Leipzig und Dresden im Durchschnitt nach 13 Semestern ab und brauchen damit ca. ein Semester weniger als bundesweit. Studierende der Zahnmedizin in Leipzig benötigen mit 11 Semestern deutlich weniger Zeit als andere Studierende in Deutschland. Wie auch die Studierendenanzahl innerhalb der Regelstudienzeit, blieb die Anzahl der Fachsemester die letzten drei Jahre für alle Medizinstudiengänge konstant. Die Abschlussnoten sind sowohl für die Unis innerhalb Sachsens als auch mit dem Bundesschnitt vergleichbar und ergeben im Schnitt das Gesamtprädikat „gut“. Die Absolventenquoten für Humanmedizin liegen an der TU Dresden bei 100 Prozent und übersteigen die bundesweiten Quoten. Dieser Effekt ergibt sich durch zuwandernde Studierende sowie ZVS-Nachrücker im Hauptstudium.

An der Uni Leipzig und der TU Dresden liegen die Ausländeranteile in Humanmedizin unter dem Bundesschnitt: Nur 3 bis 8 Prozent der Studierenden stammen aus dem Ausland.

Die studentischen Bewertungen von Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothek fallen für Dresden und Leipzig in etwa ähnlich aus. Deutlich besser als bundesweit werden dabei jeweils die Studienbedingungen und die Lehrqualität beurteilt.

4.2.3 Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Rechtswissenschaft

RECHTSWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
Uni Leipzig	NC 318	1391	19	72	10,5	3,4	49	5	2,9	3,2	2,3
Uni-Bundesschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	75	10,5	3,2	54	9	2,3-2,7	2,8-3,0	2,3-2,6

Übersicht 18: Rechtswissenschaft

Die Aufnahme eines Studiums in Rechtswissenschaften ist nur noch an der Uni Leipzig möglich. Laut Hochschul-Internetseite gibt es im Gegensatz zum Vorjahr eine örtliche Zulassungsbeschränkung. Nachdem der Beginn eines Jurastudiums an der TU Dresden nicht mehr möglich war, stieg erwartungsgemäß die Zahl der Studienanfänger an der Uni Leipzig. Dies betraf jedoch nur das Kalenderjahr 2003 im erheblichen Maße (320 Studienanfänger), so dass sich im Jahre 2004 die Zahl der neu immatrikulierten Studienanfänger wieder etwa auf dem Niveau der Vorjahre bewegt. Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit wuchs in derselben Zeit sprunghaft: Während sich 2003 nur 38 Prozent im vorgegebenen Zeitplan befanden, ist dieser Anteil mit 72 Prozent im Jahre 2004 beinahe doppelt so hoch, was sicherlich auch mit den kurzzeitig hohen Anfängerzahlen zu tun hat.

Nur jeder zweite Studienanfänger schließt sein Jurastudium ab – zumeist nach ca. fünf Jahren und mit dem Gesamtprädikat „befriedigend“. Dies ist sowohl sachsenweit als auch bundesweit der Fall. Der Anteil ausländischer Studierender bleibt seit Jahren unverändert bei 5 Prozent.

Aus Sicht der Studierenden werden alle der drei betrachteten Aspekte (Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation) im Bundesvergleich unterdurchschnittlich bewertet.

Betriebswirtschaft

BETRIEBSWIRTSCHAFT												
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note	
TU Chemnitz	NC	172	933	16	62	12,4	2,3	41	10	2,2	2,7	2,1
TU Dresden	NC	132	815	20	67	11,2	2,4	68	11	2,3	2,7	2,1
TU BA Freiberg	NC	142	853	15	86	10,7	2,2	35	12	2,1	2,5	2,3
Uni Leipzig	NC	204	1380	17	77	11,5	2,3	44	9	3,1	3,3	3,0
IHI Zittau	NC	-	88	2	58	12,6	2,3	n.z.	94	k.A.	k.A.	k.A.
HTW Dresden	NC	86	369	20	77	8,0	2,1	71	10	2,5	2,8	2,5
HTWK Leipzig	NC	109	497	23	77	10,3	3,1	53	5	2,5	2,9	3,2
HS Mittweida	NC	93	571	20	80	11,1	2,1	76	8	2,8	3,0	2,4
HS Zittau/Görlitz	NC	78	350	16,5	84	9,6	1,9	69	17	2,6	2,6	2,4
WHS Zwickau	NC	108	495	39	80	10,4	2,1	50	1	2,8	3,0	2,5
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	86	11/9,5	2,3	63/60	11	2,0-2,4	2,4-2,8	2,2-2,8

Übersicht 19: Betriebswirtschaft

Ein BWL-Studium kann man an allen sächsischen Unis aufnehmen. Die Uni Leipzig stellt die meisten Studienplätze zur Verfügung, während das IHI Zittau nur Studenten mit Vordiplom aufnimmt. Von den FHs bieten die in Dresden, Mittweida, Zittau/Görlitz und Mittweida BWL an. An der HTW Dresden gibt es zusätzlich das Studium „International Business“ und an der HS Zwickau den Studiengang „Management für Unternehmen mit öffentlichen Aufgaben“.

Die Regelstudienzeit für BWL beträgt an den Unis 4 Jahre. Jedoch erstreckt sich dort die tatsächliche Studienzeit auf einen wesentlich längeren Zeitraum von reichlich 5 bis 6 Jahren. An der TU Chemnitz beispielsweise müssen die Studierenden mit der anderthalbfachen Studiendauer rechnen. Das Notenspektrum an den Unis und auch den FHs weist kaum Auffälligkeiten auf, bei den Unis weist der Trend allerdings in Richtung Verschlechterung. Die Absolventenquoten differieren zwischen den sächsischen Unis stark und liegen bei einem Fünftel (TU Chemnitz) bis zwei Drittel (TU Dresden). Außer der Dresdener Uni verzeichnen die Unis sinkende und erheblich niedrigere Quoten als im Bundesschnitt. Der Anteil ausländischer Studierender liegt nur am IHI Zittau über dem Bundesschnitt von 11 Prozent, dafür mit 94 Prozent aber sehr deutlich. Bei den studentischen Einschätzungen kann Freiberg mit überdurchschnittlicher Lehrqualität, die TU Chemnitz und die TU Dresden mit einer überdurchschnittlichen Bibliothekssituation punkten. Im Gegensatz dazu werden sämtliche betrachtete Aspekte an der Universität Leipzig unterdurchschnittlich bewertet.

An den meisten FHs ist die Gesamtzahl der Studierenden (aufgrund NC) relativ konstant im Vergleich zu den vergangenen Jahren. An der Hochschule Zittau/ Görlitz steigen seit kurzem die Studienanfängerzahlen wieder an. Dies spiegelt sich aber noch nicht in den über die letzten insgesamt 6 Jahre betrachteten Trends nieder. Die hohe Nachfrage wirkte sich bisher auch nicht auf die Anteile der FH-Studierenden in der Regelstudienzeit aus, welche unverändert kaum unter dem Bundesschnitt liegen. Bei den FH ergibt sich für Studiendauer ein ähnliches Bild wie an den Unis. Die Bandbreite bei der Absolventenquote ist ebenfalls groß: Sie liegt zwischen 50 Prozent (Zwickau) und 76 Prozent (Mittweida). Betrachtet man die Aspekte Studiendauer, Abschlussnoten und Absolventenquote insgesamt, schneidet die HTW Dresden verhältnismäßig gut ab, die HTWK Leipzig hingegen am ungünstigsten.

Die Ausländeranteile stiegen bei allen Fachhochschulen außer an der FH Zittau/Görlitz, wo der Anteil an Ausländern bereits in den Vorjahren relativ hoch war. Von den studentischen Ein-

schätzungen fallen sämtliche betrachtete Aspekte an der HTWK Leipzig unterdurchschnittlich aus. Und auch bei den anderen FH gibt es keine überdurchschnittlichen, dafür aber in den Studienbedingungen durchweg und in der Lehrqualität überwiegend unterdurchschnittliche Bewertungen.

Volkswirtschaft

		VOLKSWIRTSCHAFT										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	NC	28	178	16	77	13,5	2,0	12	15	2,1	2,6	2,1
TU Dresden		72	243	20	78	11,3	2,1	34	14	2,5	2,9	2,3
Uni Leipzig		27	236	17	73	10,1	2,3	43	8	2,7	3,2	2,9
Bundesschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	89	11,0	2,3	19	21	2,1-2,6	2,5-3,0	2,1-2,5

Übersicht 20: Volkswissenschaft

Ein universitäres Diplom-Studium der VWL kann man in Chemnitz, Dresden oder Leipzig aufnehmen. Die Zulassungszahlen unterliegen jeweils einer örtlichen Beschränkung. Die TU Dresden bietet die meisten Studienplätze an.

Die Studierendenzahlen erhöhten sich insgesamt und unterscheiden sich zwischen den drei Unis kaum. Der Prozentsatz der Studenten, die im vorgesehenen Zeitplan studieren, ist an den drei Unis ähnlich und befindet sich jeweils wesentlich unter dem Bundesschnitt.

Die Regelstudienzeit von 8 Semestern wird im Durchschnitt von den Absolventen aller drei Unis erheblich überschritten. An der TU Chemnitz studiert man ca. fünfeinhalb Semester länger als vorgesehen und kommt damit im Schnitt auf eine Dauer von fast 7 Jahren (statt 4 Jahren). Im Bundesschnitt beträgt die Überschreitung rund 3 Semester. Die Abschlussnoten erreichen im Mittel das Gesamtprädikat „gut“. Auffällig im Vergleich zu ähnlichen Fächern ist die bundesweit sehr niedrige Absolventenquote von 19%. In Chemnitz beträgt dieser Anteil sogar nur ein Zehntel. Vergleichsweise hoch sind hingegen die Absolventenquoten in Dresden und Leipzig. Sowohl sachsen- als auch bundesweit sind von den VWL-Studierenden ca. ein Sechstel bis ein Fünftel aus dem Ausland.

Wie in der BWL werden sämtliche betrachtete Aspekte auch in der VWL der Universität Leipzig durchweg unterdurchschnittlich bewertet. Die subjektiven Qualitätsurteile für die TU Chemnitz und TU Dresden weisen mittelmäßige Einschätzungen aus.

Wirtschaftspädagogik

		WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	NC	54	219	16	94	11,5	2,4	47	1	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden	NC	56	231	20	85	10,9	2,2	37	1	k.A.	k.A.	k.A.
Uni Leipzig	NC	27	187	17	91	11,0	2,0	46	1	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	89	11,1	2,2	52	3	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 21: Wirtschaftspädagogik

Ein Diplom-Studium der Wirtschaftspädagogik bieten die TU Chemnitz, die TU Dresden und die Uni Leipzig an. Die Studiengänge unterliegen jeweils einem örtlichen NC. Die TU Dresden nahm zum Wintersemester 2005/2006 die meisten Studienanfänger auf.

An allen drei Unis steigen die Studierendenzahlen. Beispielsweise verdoppelte sich die Studentenzahl an der TU Chemnitz gegenüber dem Jahrgang 2000. Dennoch befindet sich nach wie vor ein Großteil der Personen in der Regelstudienzeit (auch sachsen- und bundesweit).

Im Mittel benötigen die Studenten 11 Semester für den Abschluss ihres Wirtschaftspädagogik-Studiums und liegen damit im Bundesschnitt. Auch die Abschlussnoten variieren kaum zwischen den Unis und ergeben im Durchschnitt ein „Gut“. Während sich die Noten in Chemnitz und Dresden im Vergleich zu den Vorjahren deutlich verbesserten, verschlechterten sich die Ergebnisse an der Uni Leipzig etwas (wie auch die Studiendauer). Alle drei sächsischen Unis bleiben zumindest geringfügig unter der bundesweiten Absolventenquote von 52 Prozent. Die mit 37 Prozent geringste Absolventenquote ist in Dresden vorzufinden. Ein zu vernachlässigender Anteil der Studierenden kommt aus dem Ausland und dieser Anteil sinkt zudem. Studentische Qualitätsbewertungen sind leider nicht verfügbar.

Wirtschaftsingenieurwesen

		WIRTSCHAFTSINGENIEURWESEN										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	NC	93	478	16	80	12,6	2,0	39	2	2,1	2,6	1,9
TU Dresden		141	686	20	78	11,7	2,1	66	4	2,2	2,7	2,1
IHI Zittau		–	80	2	71	13,1	2,4	n.z.	91	k.A.	k.A.	k.A.
HTWK Dresden		89	354	20	83	8,0	2,0	64	0	2,1	2,6	2,0
HTWK Leipzig		179	689	23	n.z.	9,7	2,8	43	1	2,0	2,7	2,7
HS Mittweida		55	212	20	77	7,6	2,1	97	62	2,5	3,1	2,5
HS Zittau/Görlitz		29	148	16,5	82	9,5	1,6	64	15	2,3	2,7	2,3
WHS Zwickau		57	258	39	81	10,2	2,1	58	1	2,6	2,9	2,4
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	88	12,3/9,3	2,1	55/57	11	1,8-2,7	2,3-2,7	2,1-2,5

Übersicht 22: Wirtschaftsingenieurwesen

Die TU Chemnitz, die TU Dresden, das IHI Zittau sowie die FHs in Dresden, Leipzig, Mittweida, Zittau/Görlitz und Zwickau ermöglichen das Studium Wirtschaftsingenieurwesen. Der Studiengang ist an den Unis zulassungsbeschränkt, an den FHs teilweise. An der HTWK Leipzig haben die Studierenden im Rahmen des Wirtschaftsingenieurstudiums die Möglichkeit, sich auf einen von fünf Fachbereichen zu spezialisieren: Bau, Elektrotechnik, Energietechnik, Maschinenbau oder Energietechnik und Maschinenbau.

Die TU Dresden registriert die meisten Studienanfänger – nahezu doppelt so viele wie die TU Chemnitz, wo der Trend rückläufig ist. Die Zahl der Studierenden wuchs mit Ausnahme der HS Zittau/Görlitz an allen FHs. Die deutlichste Steigerung ist an der HTWK Leipzig zu beobachten.

Die kürzeste Studienzzeit an Universitäten von knapp 12 Semestern benötigen die angehenden Wirtschaftsingenieure an der TU Dresden. Am IHI Zittau sind es im Schnitt 13 Semester. Die kürzeste und Studiendauer von den FH ist an der HS Mittweida mit 7,6 Semestern vorzufinden. Dies liegt sogar knapp unter der Regelstudienzeit und ist eine enorme Abweichung zum Vorjahr, wo als Studienzzeit noch fünf Jahre ausgewiesen wurden. Dies ist kann auch kein Effekt geringer Absolventenzahlen sein, denn diese entsprechen der festgelegten Mindestanzahl von 10 und sind aktuell sogar doppelt so hoch wie im Vorjahr.

Ebenfalls in der Regelstudienzeit von vier Jahren schließen die Dresdener Absolventen ab. Währenddessen müssen die Studierenden der anderen FHs mit ca. fünf Jahren rechnen.

An der FH in Mittweida erlangt nahezu jeder Studienanfänger einen Diplomabschluss (97%): Dort gab es eine deutliche Steigerung der Absolventenquote, welche vier Jahre zuvor mit 41% noch weniger als halb so hoch war und seither anwuchs. Die Trends der anderen FHs zeugen von weniger großen Veränderungen. Eine unterdurchschnittliche Absolventenquote von lediglich ca. zwei Fünfteln weist die TU Chemnitz auf.

Die Anteile von Studierenden mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung sind in Chemnitz und Dresden unterdurchschnittlich. In Leipzigs, Dresdens und Zwickaus FH gibt es hingegen kaum Ausländer im Wirtschaftsingenieurwesen (zum Teil 0%). Umso beträchtlicher ist der ausgewiesene Ausländeranteil mit über 90 Prozent am IHI Zittau und drei Fünfteln an der HS Mittweida.

An den Universitäten liegen fast alle der studentischen Einschätzungen zur Studienqualität im Bundesdurchschnitt. Die Bibliothekssituation der TU Chemnitz ragt positiv heraus. An fast allen FH werden zwei von den drei betrachteten Aspekten unterdurchschnittlich eingeschätzt. Dies sind meist die Lehrqualität und die Studienbedingungen, an der HTWK Leipzig (ebenso wie bei der BWL an dieser Hochschule) auch die Bibliothekssituation. Lediglich die HTW Dresden stellt mit durchschnittlichen Bewertungen das relativ gesehen noch am besten bewertete Studienangebot bereit.

Soziologie

SOZIOLOGIE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz NC	–	372	5	84	13,6	2,3	50	2	2,6	3,0	2,4
TU Dresden, Diplom	68	397	5	75	12,6	1,9	47	6	3,0	3,4	2,4
Uni Leipzig, Diplom	66	327	6	85	12,1	1,8	33	4	3,1	3,4	2,7
TU Dresden, Magister	28	132	5	71	12,4	1,7	33	6	3,0	3,4	2,4
Uni Leipzig, Magister	54	321	6	80	11,9	1,7	30	4	3,1	3,4	2,7
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	79	12,8	1,9	23	11	2,7-3,1	3,0-3,3	2,4-2,8

Übersicht 23: Soziologie

Interessierte können das Studium der Soziologie an der TU Chemnitz, der TU Dresden oder der Uni Leipzig aufnehmen. Die Studienangebote haben meist einen örtlichen NC. Sozialwissenschaften kann man am IHI Zittau studieren.

Die Nachfrage stieg an allen vier Universitäten. Es gelingt 70 Prozent bis 80 Prozent der Studierenden, die Regelstudienzeit einzuhalten. Einen eindeutig geringeren Anteil an Studierenden in der Regelstudienzeit als im Bundesdurchschnitt verzeichnet das IHI Zittau. Dies hängt möglicherweise aber auch mit den schwierigeren Rahmenbedingungen der Studienfinanzierung am Hochschulort zusammen – insbesondere für die dort immatrikulierten vielen ausländischen Studierenden.

Die größte Abweichung der Studiendauer von der Regelstudienzeit (im Diplom-Studiengang 9 Semester) weist Chemnitz auf, wo sie im Schnitt 13,6 Fachsemester beträgt. Die kürzeste Dauer verzeichnet die Uni Leipzig: Mit rund 12 Semestern ist es eines weniger als im Bundesvergleich. Die Absolventenquoten sind hingegen in den Magisterstudiengängen deutlich niedriger als im Diplomstudium. Im Bundesschnitt schließt nur ein knappes Viertel das Diplomstudium ab, während in Dresden und Chemnitz in den letzten Jahren ein Anstieg auf die Hälfte erfolgte.

Vergleichsweise wenig Studierende der Soziologie kommen aus dem Ausland: Die Anteile belaufen sich auf 6 Prozent oder niedriger. Der Anteil ausländischer Studierender liegt nur am IHI Zittau über dem Bundesschnitt von 12 Prozent, dafür mit 92 Prozent wiederum sehr deutlich.

Studienbedingungen und Bibliothekssituation werden von den Soziologiestudierenden an der TU Chemnitz überdurchschnittlich gut beurteilt. Die Einschätzung des Lehrangebotes fällt durchschnittlich aus. An den anderen beiden großen sächsischen Universitäten ist Einschätzung der Lehrqualität deutlich unterdurchschnittlich.

Politikwissenschaft

POLITIKWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	30	82	17	94	10,9	1,6	100	20	1,7	2,1	1,8
TU Dresden	49	230	24	84	12,7	1,4	100	4	2,0	2,5	1,7
Uni Leipzig	33	154	19	n.z.	14,1	1,3	67	8	2,3	2,7	2,5
TU BA Freiberg*	7) 23	79	12	85	10,8	1,6	43	8	1,5	2,1	1,8
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	90	11,1	1,9	20	14	2,5-3,2	3,1-3,5	2,0-2,2

Übersicht 24: Politikwissenschaft⁶⁴

Die Unis in Chemnitz, Dresden und Leipzig bieten das Studium der Politikwissenschaft an. In Dresden wird nur noch das Bachelor-Studium angeboten.

Die meisten Studienanfänger und Studierenden gibt es an der TU Chemnitz, die wenigsten in Leipzig. In Dresden und in Leipzig ging die Nachfrage im Vergleich zu den Vorjahren zurück, während sie in Chemnitz erheblich stieg. Die Anteile der Studierenden in der Regelstudienzeit sind in Dresden und in Leipzig geringer, was noch mit der hohen Studierendenzahl aus den Vorjahren zusammenhängen könnte. Das Studium der Politikwissenschaft dauert an sächsischen Unis im Schnitt zwölf Semester. Dies entspricht in etwa dem Bundeswert.

Die Abschlussnoten haben sich in den vergangenen Jahren an der Dresdner und an der Chemnitzer Uni erheblich verbessert, jedoch verzeichnen diese Hochschulen seither wesentlich geringere Absolventenquoten. Die Verbesserung der Noten könnte mit der Verschärfung der Zu-

⁶⁴ 7) Studiengang ist ausgelaufen und wird als Bachelor weitergeführt.

lassungsbeschränkungen zusammenhängen, die Verringerung der Absolventenquote mit den sich bei hohen Studierendenzahlen meist verschlechternden Studienbedingungen. Hierbei könnten aber auch geschlechtsspezifische Effekte eine Rolle spielen (Wenn man die Frauenanzahl der Absolventen den Studienanfängerinnen vor 6 Jahren gegenüberstellt, ergeben sich für die Frauen noch deutlich geringere Absolventenquoten. Hierbei sind die Ausgangsbedingungen in etwa gleich, denn der Frauenanteil der Studierenden liegt jeweils bei ca. 50 Prozent, so dass nicht von vornherein ein Geschlecht dominierte.) Der Anteil ausländischer Studierender ist an der Uni Leipzig in der Politikwissenschaft mehr als doppelt so hoch wie an den beiden anderen Unis.

An der TU Chemnitz und der TU Dresden schätzen die Politik-Studierenden die Bibliotheks-situation überdurchschnittlich gut ein. Unterdurchschnittlich fällt deren Beurteilung durch die Leipziger Studierenden aus. Dies gilt auch für die Lehrqualität an der Leipziger und der Dresdner Universität.

Sozialpädagogik/ Sozialwesen

SOZIALPÄDAGOGIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
Uni Leipzig	39	327	3	70	12,7	1,7	75	2	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	82	11,7	1,9	84	6	k.A.	k.A.	k.A.
SOZIALWESEN / SOZIALE ARBEIT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
Evang. HS Dresden	k.A.	k.A.	k.A.	98	8,3	2,1	100	27	2,4	2,4	2,5
HTWK Leipzig	80	372	11	79	9,5	2,4	76	2	2,7	3,0	3,3
HS Mittweida	51	240	12	81	8,4	1,6	100	3	2,1	2,4	2,2
HS Zittau/Görlitz	32	117	20	n.z.	9,5	1,5	95	3	2,2	2,6	2,2
HS Zittau/Görlitz	84	336	20	30	9,3	1,9	100	2	2,2	2,6	2,2
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	90	9,2	1,9	76	4	2,5-2,8	2,8-3,0	2,5-2,8

Übersicht 25: Sozialpädagogik/ Sozialwesen

Der universitäre Diplom-Studiengang Sozialpädagogik/ Erziehungswissenschaft wird an der TU Dresden angeboten (mit örtlichem NC). Von den Fachhochschulen bieten das Studium Sozialwesen die Evangelische Hochschule Dresden sowie die HTWK Leipzig an. Das Studium der Sozialen Arbeit, Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik gibt es in Mittweida und Zittau/Görlitz. Die HS Zittau/Görlitz hat darüber hinaus den Studiengang Heilpädagogik/Behindertenpädagogik im Angebot. Auch hier sind alle Studiengänge zulassungsbeschränkt.

Während an der TU Dresden die Studierendenzahlen stagnieren (mit einem leichten Trend zur Abnahme), so deutet der Trend bei den FHs eher auf steigende Zahlen. Beim Einhalten der Regelstudienzeit fällt die HS Zittau-Görlitz etwas aus dem Rahmen: Im Studiengang Soziale Arbeit ist der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit weit unter dem Durchschnitt und betrug in den vergangenen 3 Jahren nur ein Drittel des aktuellen Bundeswertes.

Die Studierenden der TU Dresden benötigen im Schnitt ein Semester mehr als bundesweit, um ihr Studium abzuschließen. Die kürzeste Studiendauer registrieren die Evangelische HS Dresden und die HS Mittweida mit reichlichen 8 Semestern. Dies ist ein Semester weniger als im Bundesvergleich. Zu einer deutlichen Verschlechterung bei den Abschlussnoten kam es bei der HTWK Leipzig. Dort ist auch die Absolventenquote am niedrigsten. Dennoch liegt sie mit dem

Wert von drei Vierteln im Bundesdurchschnitt. An den anderen sächsischen FHs schließen nahezu alle Studienanfänger das Studium ab.

Ein marginaler Anteil der Studierenden erwarb seine Hochschulzugangsberechtigung im Ausland. Lediglich an der EHS Dresden ist er mit 27 Prozent überdurchschnittlich hoch.

Bei den studentischen Einschätzungen ragen die Hochschulen Zittau/ Görlitz und Mittweida bei allen betrachteten Aspekten durch überdurchschnittlich positive Urteile heraus. Die EHS Dresden steht dem aber nur wenig nach. Lediglich die HTWK Leipzig muss eine unterdurchschnittliche Bewertung der Bibliothekssituation verbuchen. Bei den anderen Aspekten bewegt sie sich im Durchschnitt.

4.2.4 Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften

Psychologie

		PSYCHOLOGIE										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	ZVS	51	309	6	89	10,3	1,3	78	2	2,0	2,6	2,2
TU Dresden	ZVS	123	660	12	80	11,2	1,5	83	5	2,2	2,6	2,1
Uni Leipzig	ZVS	87	595	8	73	13,4	1,6	91	5	2,4	2,9	3,2
HS Zittau/Görlitz*	NC	30	106	20	83	9,8	1,9	69	4	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	72	12,7	1,5	50	8	2,4 - 2,7	2,8 - 3,0	2,4 - 2,5

*Kommunikationspsychologie

Übersicht 26: Psychologie

Der zulassungsbeschränkte Diplomstudiengang Psychologie (zentraler NC) wird an der TU Dresden, der Universität Leipzig und an der TU Chemnitz gelehrt. Mit 660 Studenten hat die TU Dresden die höchste Anzahl von Studierenden.

Rund 90 Prozent der Studenten in Chemnitz befinden sich in der Regelstudienzeit. Dieser kleinere Studiengang weist außerdem die kürzeste Studiendauer und die besten Durchschnittsnoten auf. Hier beenden die Studenten das Studium nach durchschnittlich 10 Semestern und erhalten eine Durchschnittsnote von 1,3. In Dresden und Leipzig benötigen die Studenten durchschnittlich 11 bzw. 13 Semester und schließen das Studium schlechter ab. In Leipzig erhalten dafür mit 91 Prozent die meisten der einstigen Studienanfänger schließlich innerhalb von 6 Jahren das Abschlusszeugnis. Alle Standorte stehen im Bundesvergleich gut da.

Vergleichsweise wenig Ausländer gibt es an der TU Chemnitz. Während die Studenten der TU Chemnitz und der TU Dresden Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation überdurchschnittlich bewerten, schätzen die Leipziger dies nur durchschnittlich und die Bibliothekssituation sogar unterdurchschnittlich ein.

Der mit einer örtlichen Zulassungsbeschränkung versehene Studiengang Kommunikationspsychologie der Hochschule Zittau/ Görlitz wird derzeit von etwa 100 Studenten frequentiert.

Relativ viele Studenten befinden sich innerhalb der Regelstudienzeit. Sie beenden das Studium nach durchschnittlich 10 Semestern und erhalten gute Noten. 7 von 10 Studenten erreichen ihren Studienabschluss innerhalb von 5 Jahren. Studentische Bewertungen sind nicht verfügbar.

Kommunikationswissenschaft

KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT												
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	NC	38	192	4	49	6,4	1,9	-	1	2,5	2,5	2,2
TU Dresden	NC	-	190	2	74	12,7	1,8	45	8	3,0	3,1	2,6
Uni Leipzig	NC	96	651	8	73	12,5	1,8	77	7	3,1	3,1	2,8
Uni Leipzig*		71	375	8	80	12,3	1,8	42	1	2,5	2,9	3,1
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	83	11,7	1,8	48	5	2,4 - 2,7	2,6 - 2,9	2,4 - 2,5

Übersicht 27: Kommunikationswissenschaft

Kommunikationswissenschaftliche Studiengänge werden an den Universitäten in Dresden, Chemnitz und Leipzig angeboten. Für den Diplomstudiengang Journalistik in Leipzig werden Eignungsprüfungen durchgeführt, die anderen Studiengänge sind örtlich zulassungsbeschränkt. In Dresden wurde der Magisterstudiengang Kommunikationswissenschaft im Studienjahr 2004/05 durch den neuen Bachelorstudiengang Medienforschung/ Medienpraxis abgelöst. Die TU Chemnitz nimmt seit dem Studienjahr 2000/01 Immatrikulationen im konsekutiven Bachelor-/ Masterstudiengang Medienkommunikation vor. In Leipzig wird seit dem Studienjahr 2002/03 zusätzlich der Bachelor-Studiengang Public Relations angeboten (noch zu wenige Daten). Die Universität Leipzig verfügt mit insgesamt 651 angehenden Kommunikations- und Medienwissenschaftlern, 375 Journalisten sowie 49 Studenten im Bachelor-Studiengang über die höchste Anzahl Studierender der Kommunikationswissenschaften.

Dresdner und Leipziger Studenten absolvieren das Studium nach durchschnittlich 12 bis 13 Semestern mit guten Abschlussnoten. Auffällig ist, dass sich diese an der TU Dresden seit 1999/2000 um eine ganze Note verbesserten. Dies könnte auch mit dem NC zusammenhängen, der sich im Vergleich zu Mitte der 90er Jahre aufgrund der großen Nachfrage deutlich verschärfte.

Die Absolventenquote in Dresden und bei Journalistik in Leipzig liegt über 40 Prozent und für die Kommunikationswissenschaft in Leipzig bei 77 Prozent. In Dresden ist dies z.T. auch auf die mit 89 Prozent unterdurchschnittliche Erfolgsquote bei den angetretenen Abschlussprüfungen zurückzuführen. Dafür ist der Ausländeranteil in Dresden am höchsten und liegt als einziger aller hier untersuchten Sprach- und Kulturwissenschaften über dem jeweiligen Bundesdurchschnitt. Die Chemnitzer Studenten bewerten die Lehrqualität und Bibliothekssituation überdurchschnittlich. Die Dresdner und Leipziger Studenten geben überwiegend unterdurchschnittliche Bewertungen ab.

Geschichte

GESCHICHTE												
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	1)	105	228	5	84	12,3	1,6	71	7	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden	NC 1)	23	340	9,8	78	12,4	1,8	29	2	2,9	3,4	2,3
Uni Leipzig	NC	72	445	13	83	12,7	1,5	40	5	3,4	3,4	2,7
Bundesdurchschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	76	13,0	1,6	41	9	2,5 - 2,9	2,9 - 3,3	2,3 - 2,7

Übersicht 28: Geschichte⁶⁵

⁶⁵ 1) Mittlere/ Mittelalter, Neuere und Neueste Geschichte zusammengefasst.

Betrachtet werden hier die Magisterstudienfächer Mittlere und Neuere/ Neueste Geschichte, die an den Universitäten in Leipzig und Dresden (örtlich zulassungsbeschränkt) sowie in Chemnitz studiert werden können. Die TU Dresden immatrikuliert seit dem Wintersemester 2005/06 nur noch im örtlich zulassungsbegrenzten Bachelor-Studiengang Geschichte. Chemnitz registriert mit über 100 Studenten die höchste Anfängerzahl. Dort verdoppelten sich die Studienanfänger- und Gesamtstudentenzahl im Vergleich zum Vorjahr. Der Anteil der Studenten in der Regelstudienzeit liegt im 80-Prozent-Bereich. Die Universitäten bringen Historiker mit guten Durchschnittsnoten hervor, wobei sich für Leipzig und Dresden eine geringfügige Notenverschlechterung konstatieren lässt.

Die TU Chemnitz kann die Absolventenquote des Vorjahres um etwa 20 Prozentpunkte auf 71 Prozent und damit deutlich über den Bundesschnitt verbessern. Die TU Dresden und die Universität Leipzig erreichen dagegen Quoten von 29 und 40 Prozent.

Die Chemnitzer Universität hat den größten Ausländeranteil. Von den Dresdner Studenten wird die Lehrqualität unterdurchschnittlich bewertet. Bei den Leipziger Studenten sind es Studienbedingungen und Lehrqualität, die unterdurchschnittlich bewertet werden.

Germanistik

	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	177	412	6	86	12,4	2,3	27	11	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden ²⁾	52	614	8	82	11,6	1,7	20	23	3,1	3,1	2,3
Uni Leipzig ^{NC 2)}	174	737	13	80	12,4	1,9	14	9	3,9	3,6	2,6
Bundesschnitt		k.A.	k.A.	83	11,5	2,0	17	24	2,8 - 3,4	2,9 - 3,2	2,4 - 2,7

Übersicht 29: Germanistik⁶⁶

Das Fach Germanistik findet man im Studienangebot von drei Universitäten in Sachsen. Großen Zulauf an Studienanfängern hat die TU Chemnitz zu verzeichnen. Studenten werden allerdings in Chemnitz und Dresden anders als in Leipzig ohne örtliche Zulassungsbeschränkung aufgenommen. Ab dem Wintersemester 2005/06 wurde an der TU Dresden ein Bachelorstudiengang Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft eingeführt mit den Vertiefungen Germanistik: Sprach- und Kulturwissenschaft sowie Germanistik: Literatur- und Kulturwissenschaft. Die durchschnittliche Studiendauer beläuft sich bei allen Hochschulen auf etwa 12 Semester. Bei den Durchschnittsnoten schneiden die Dresdner und Leipziger Studenten deutlich besser ab als die Studenten in Chemnitz.

Die Absolventenquoten bewegen sich insgesamt auf niedrigem Niveau und sind im Studienjahr 2003/04 teilweise unter 20 Prozent gesunken. In Leipzig erhalten lediglich 14 Prozent, in Dresden 20 Prozent und in Chemnitz 27 Prozent der einstigen Germanistikstudienanfänger schließlich einen Abschluss. Bundesweit sind es wesentlich mehr.

Die Anteile ausländischer Studenten sind in Chemnitz und Leipzig unterdurchschnittlich, in Dresden liegt der Ausländeranteil mit 23 Prozent im Bundesschnitt.

⁶⁶ 2) Angaben einschließlich Deutsch als Fremdsprache.

Studienbedingungen und Lehrqualität werden von den Leipziger Studenten unterdurchschnittlich, von den Dresdner Studenten durchschnittlich bewertet.

Anglistik / Amerikanistik

ANGLISTIK, AMERIKANISTIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz	145	387	4	76	12,4	1,9	34	3	2,3	2,5	2,1
TU Dresden	14	269	6	77	12,0	2,0	23	10	3,1	2,9	2,4
Uni Leipzig	184	957	8	76	12,0	1,9	28	5	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	79	11,7	2,0	24	17	2,8 - 3,6	2,8 - 3,3	2,4 - 2,7

Übersicht 30: Anglistik / Amerikanistik

Anglistik und Amerikanistik sind ebenfalls Studienfächer, die von den drei großen sächsischen Universitäten angeboten werden. Leipzig bildet den größten Standort; hier ist das Fach mit einem Numerus Clausus belegt worden. Bei Betrachtung der vergangenen Jahre lässt sich für Chemnitz ein Anwachsen und für Dresden ein Rückgang der Nachfrage feststellen. Ab Wintersemester 2005/ 06 wurde an der TU Dresden der Bachelor-Studiengang Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft mit zwei Fächern aus diesem Bereich eingeführt.

Mehr als 75 Prozent der Studenten jeder Hochschule befinden sich innerhalb der Regelstudienzeit. Die durchschnittliche Studiendauer beläuft sich jeweils auf ca. 12 Semester und ist damit länger als bundesweit. Die Noten bewegen sich insgesamt im guten Bereich. Wie in der Germanistik liegen die Absolventenquoten auch für Anglistik und Amerikanistik im niedrigen Prozentbereich. In Chemnitz wird mit 34 Prozent noch die höchste Quote erreicht.

Den größten Ausländeranteil hat Dresden mit einem Zehntel. Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliothekssituation werden von den Chemnitzer Studenten überdurchschnittlich bewertet. Die Leipziger und Dresdner schätzen dies als durchschnittlich ein.

Erziehungswissenschaft/ Pädagogik

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
TU Chemnitz*		452	6	87	11,1	2,1	47	2	3,9	3,6	2,5
TU Dresden	13	246	7	75	12,1	1,8	18	2	3,3	3,5	2,3
Uni Leipzig	60	416	9	80	12,1	2,1	65	4	3,0	3,0	2,7
Bundesdurchschnitt	k.A.	k.A.	k.A.	77	12,2	1,8	39	9	3,0 - 3,6	3,2 - 3,6	2,5 - 2,8

Übersicht 31: Erziehungswissenschaft/ Pädagogik

Im Magisterstudiengang kann man an der TU Chemnitz Pädagogik und der Universität Leipzig Erziehungswissenschaft studieren. An der TU Dresden wurde die Immatrikulation in den Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft trotz sehr hoher Nachfrage im Wintersemester 2005/ 06 ersatzlos eingestellt.

An der TU Chemnitz befinden sich mit 87 Prozent die meisten Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Veränderungen lassen sich diesbezüglich in Dresden als Verringerung auf 75 Prozent und in Leipzig als Erhöhung auf 80 Prozent beobachten. Auch hinsichtlich der Studiendauer rangiert Chemnitz mit durchschnittlich 11 Semestern vor den beiden anderen Hochschulen. Dresdner und Leipziger Hochschüler beenden das Studium nach 12 Semestern mit guten Noten.

Leipzig hat jedoch seit Jahren eine leichte Verschlechterung des Notendurchschnittes zu verzeichnen, während sich die Benotung in Chemnitz verbesserte. Die besten Noten erhalten dennoch die Dresdner Studenten mit durchschnittlich 1,8.

Die Absolventenquoten unterscheiden sich stark. Die Chemnitzer und Dresdner Absolventenquoten sind in den letzten Jahren deutlich gesunken. In Chemnitz erhalten 47 Prozent ihr Abschlusszeugnis, was etwas über dem Bundesschnitt liegt. In Dresden sind es lediglich 18 Prozent. Leipzig bringt mit 65 Prozent die meisten Absolventen hervor. Die Anteile ausländischer Studenten sind deutlich unterdurchschnittlich: In Leipzig sind es 4 Prozent, in Dresden und Chemnitz nur 2 Prozent. Die Leipziger und die Dresdner Studenten schätzen (nach Befragungen des CHE) die Studienbedingungen ähnlich gut wie Studierende an anderen Universitäten in Deutschland ein. Wesentlich schlechter bewerten die Chemnitzer Studenten ihre Studiensituation. Überdurchschnittlich wird die Lehrqualität an der Universität Leipzig und die Bibliothekssituation an der TU Dresden beurteilt.

Buch und Museum

		BUCH UND MUSEUM										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
HTWK Leipzig	NC	127	505	15	87	8,9	2,8	67	2	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesschnitt*		k.A.	k.A.	k.A.	98	9,1	2,3	100	2	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 32: Buch und Museum

Am Fachbereich Buch und Museum der HTWK Leipzig sind 505 Studenten in den Diplomstudiengängen Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Buchhandel/ Verlagswirtschaft und Museologie eingeschrieben. Die Studiengänge werden sehr gut angenommen.

Über 85 Prozent der Studierenden studieren in der Regelstudienzeit. Die durchschnittliche Fachstudiendauer beträgt 9 Semester. Seit dem Studienjahr 1999/ 2000 verschlechterten sich die Durchschnittsnote und liegen derzeit bei 2,8. Im Schnitt beenden 67 Prozent der Absolventen des Fachbereiches ihr Studium innerhalb von 5 Jahren. Der Anteil an ausländischen Studenten ist sehr klein.

Angewandte Kunst

		ANGEWANDTE KUNST										
		Studienanfänger	Studentenzahl	Professoren je Institut	Einhaltung der Studienzeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote Prozent	Internationalität Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
WHS Zwickau	NC	42	165	12	88	8,3	1,8	91	5	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesschnitt		k.A.	k.A.	k.A.	94	9,6	1,8	83	11	k.A.	k.A.	k.A.

Übersicht 33: Angewandte Kunst

An der Westsächsischen Hochschule Zwickau können am Fachbereich Angewandte Kunst die Diplomstudiengänge Holzgestaltung, Modedesign, Textildesign, Textilkunst und Musikinstrumentenbau sowie im internationalen Bachelor-Studiengang Holzbildhauerkunst studiert werden. Die Studierendenzahl ist in den vergangenen Jahren stetig angestiegen. Rund 90 Prozent der Studierenden der Diplomstudiengänge befinden sich in der Regelstudienzeit. Die Fachstudiendauer

lag am Ende des Prüfungsjahres 2004 bei 8 Semestern. Mit durchschnittlich guten Noten schloss ein Großteil der Studienanfänger sein Studium innerhalb von 5 Jahren ab.

Literatur

- Bargel, T. (1994): Das Studium der Medizin - Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft; BMBW, Bonn.
- Bortz, J./ Döring, N. (2002): "Forschungsmethoden und Evaluation" Springer Verlag, Berlin und Heidelberg.
- Brüderl, J. (1996): Münchner Soziologinnen und Soziologen auf dem Arbeitsmarkt: Langfristige Veränderungen und beruflicher Erfolg. In: "Soziologie" 3/96.
- Buschor, E. (2002): Evaluation und New Public Management. In: Zeitschrift für Evaluation, Nr. 1/2002, S. 71-86 (www.zfev.de, Stand 18.02.2004).
- Daniel, H.-D. (1996b): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten - Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB) Ergänzungsheft 1/1996: 95-115.
- Dillman, D.A. (2000): Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method. Wiley. New York.
- Donsbach, W. (1995): Studentenumfrage 1995, Institut für Kommunikationswissenschaft TU Dresden (Hg.).
- Enders/ Bormann (2001): Enders, Jürgen/ Bormann, Lutz: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Campus Verlag, Frankfurt/ New York
- Entwurf des Sächsischen Hochschulgesetzes (SächsHG) vom Dezember 2005, unveröffentlichtes Arbeitsmaterial.
- Fischer-Blum, K./ Zemene, S. (2003): Internationalisierung der Hochschulen. Eine Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Die Hochschule Nr. 1/ 2003, Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V., Wittenberg.
- Franzen, A./ Hecken, A. (2002): Studienmotivation, Erwerbspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, Dezember 2002, S. 733-752.
- Hage, N. (1996a): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik - Projekte, Instrumente und Grundlagen Bonn, bmb+f.
- Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen : Kontext, Kernprozesse, Fallstudien, Konzepte und Strategien. VS Verl. für Sozialwissenschaften Mainz. (zugl.: Diss. Univ. Mainz.,2002).
- Hartmann, H. (1989): Mängel im soziologischen Lehrangebot. In: Soziale Welt, 1989: 220-232.
- Heine, C./ Spangenberg, H./ Schreiber, J./ Sommer, D. (2005): Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Erschienen in der Reihe Hochschulplanung, Band 180. HIS GmbH, Hannover.
- HIS (1992): Dokumentation Evaluation der Lehre, Teil.2, HIS GmbH, Hannover.
- HIS (1995): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 14. Sozialerhebung. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, bmbw.
- HIS (1997): Defizite der Hochschulausbildung aus Sicht der Hochschulabsolventen HIS-Pressemitteilung vom 22. 5. 1997, HIS GmbH, Hannover.
- HIS (1999): Studienanfänger 1998/99. HIS-Kurzinformation A7/99, HIS GmbH, Hannover.
- HIS (2002): Studienabbruchstudie 2002. HIS-Kurzinformation A5/2002, HIS GmbH, Hannover.
- HIS (2003): Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Bericht für 2003 im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. HIS-Kurzinformation A3/2003, HIS GmbH, Hannover.
- HIS (2004): Evaluation der leistungsbezogenen Mittelvergabe auf der Ebene Land-Hochschulen in Berlin. Gutachten im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur, HIS-Kurzinformation A4/2004, HIS GmbH, Hannover.
- HIS (2004a): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 17. Sozialerhebung. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, bmb+f.
- HIS (2005): Bildungsausländer an deutschen Hochschulen 2004. Entwicklungen und Trends. HIS-Kurzinformation A9/ 2005, HIS GmbH, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2001): Frauen - Technik - Evaluation. Frauenförderung in technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2001. Bonn.
- Hornbostel, S./ Daniel, H.-D. (1996): Die Studienbedingungen in der Soziologie und die Bewertung der soziologischen Lehre durch die Studenten in Artus, Helmut M. und Herfurth, Matthias (Hrsg.): Soziologielehre in Deutschland - Lehre, Studium, beruflicher Verbleib, Lehrangebot, Studien- und Prüfungsordnungen. Opladen: Leske + Budrich 1996: 11-57.
- KMK (1995): Auslastungsberechnungen an Hochschulen. Arbeitspapier der Kultusministerkonferenz.
- Koebke, J./ Neugebauer, E./ Lefering, R. (1996): Die Qualität der Lehre in der Medizin. München, Wien, Baltimore; Urban und Schwarzenberg.

- Krempkow, R. (1998): Ist "gute Lehre" meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weiteren Maßnahmen, In: Das Hochschulwesen, 46. Jahrgang, 4. Quartal 1998, Neuwied, Luchterhand Verlag, S. 195-199
- Krempkow, R. (1999): Zwischenbericht. Befragung der Absolventen der TU Dresden zur Öffentlichkeitsarbeit, zur retrospektiven Bewertung des Studiums und zum beruflichen Verbleib. Hg.: Universitätsmarketing/ Dezentrat Forschungsförderung und Öffentlichkeitsarbeit TU Dresden
- Krempkow, R./ Heldt, M. (2000a): Was kam raus? - Eine erste Auswertung der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehre an der TU Dresden, Hg.: Prorektor Bildung/ Dezentrat Akademische Angelegenheiten
- Krempkow, R./ Heldt, M. (2000b): Das Lehrevaluationsverfahren an der TU Dresden - Entwicklung, Erfahrungen und Ergebnisse, 1. Ingenieurpädagogischen Kolloquium am 10.02.2000, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik und Fakultät Maschinenwesen der TU Dresden
- Krempkow, R./ Heldt, M. (2000c): Einflussfaktoren auf studentische Lehrbewertungen an sächsischen Hochschulen. In: hochschule ost Nr. 1/2 2000, Leipziger Beiträge zu Hochschule & Wissenschaft, Leipzig
- Krempkow, R./ Heldt, M. (2000d): Bericht über die Ergebnisse der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehrveranstaltungen im Wintersemester 99/00, Studentisches Evaluationsbüro Sachsen - SES, Dresden
- Krempkow, R./ König, K. und Winter, J. (2000): Studienführer Sachsen: Ingenieurwissenschaften - Eine Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, Studentisches Evaluationsbüro Sachsen - SES, Dresden
- Krempkow, R./ Winter, Jana (2000): Bericht über die Ergebnisse der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2000 - Gegenüberstellung der Ergebnisse Sommersemester 1999 bis Sommersemester 2000, Studentisches Evaluationsbüro Sachsen - SES, Dresden
- Krempkow, R./ König, K./ Winter, J. (2001): Studienführer Sachsen: Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozial- sowie Ingenieurwissenschaften und Informatik - Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, R./ König, K. (2002): Studienführer Sachsen: Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik sowie Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozialwissenschaften - Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, R. (2002): Sonderauswertung zum Studienführer Sachsen: Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften - Zusammenhangsanalysen von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und Ergebnissen von Studentenbefragungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, R. (2003): Bessere Didaktik trotz schlechterer Rahmenbedingungen - Ergebnisse zweier Befragungen zur Situation von Lehre und Studium an der TU Dresden. In: Zeitschrift für Evaluation Nr. 2/ 2003: 257-278, Leske+Budrich, Saarbrücken, <http://www.zfev.de/>
- Krempkow, R./ Dettmer, A./ Eberhardt, J./ Schmidt, S. (2003): Dresdner Integriertes Problemorientiertes Lernen - Aus Absolventensicht erfolgreich? Zusatzauswertung der Dresdner Absolventenstudie 2002: Medizin. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,
- Krempkow, R./ König, K. (2003): Studienführer Sachsen 2003: Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik sowie Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozialwissenschaften - Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, R./ König, K. (2004): Studienführer Sachsen 2004: Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik sowie Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozialwissenschaften - Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, TU Dresden, Institut für Soziologie (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1137168216335-47848>)
- Krempkow, R. (2004a): Leistungsbewertung und Hochschulsteuerung,. In: Fröhler, N./ Hürtgen, S./ Schlüter, C./ Tiedke, M. (2004) (Hg.): Dokumentation der Promovierendenkonferenz 2002 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, S. 99-108
- Krempkow, R. (2004b): Fachliche und fachunabhängige Kompetenzen in den Dresdner Absolventenstudien 2000-2003. Dokumentation der Tagung des Projektes der Bund-Länder-Kommission „Leistungspunkte“ am 17.06.2004, Hochschule Zittau-Görlitz
- Krempkow, R. (2004c): Großer Bedarf an Fortbildung für die Lehre. In: Dresdner Universitätsjournal 18/04, S. 9
- Krempkow, R. (2005a): Arbeitszufriedenheit und Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben an drei ostdeutschen Hochschulen, In: Das Hochschulwesen, Nr. 3/2005, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 102-108

- Krempkow, R. (2005b): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Kriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung. (Dissertation, elektronische Publikation im Hochschulschriftenserver der Sächsischen Landes- und Universitätsbibliothek), Dresden
- Krempkow, R. (2005c): Dokumentation zum SZ-Hochschul-TÜV 2005. Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik sowie Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozialwissenschaften – Eine Gegenüberstellung von hochschulstatistischen Kennzahlen und Ergebnissen von Studienbefragungen, TU Dresden, (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1137169190047-92037>)
- Krempkow, R. /Pastohr, M. (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2004. In: Zeitschrift für Evaluation Nr. 1/ 2006, S. 7-38, Waxmann, Saarbrücken
- Kromrey, H. (1996a): Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (3/4) 1996, S. 153 - 166.
- Kromrey, H. (1996b): Von der Lehrevaluation zur Entwicklung von Lehrqualität - Eine Bilanz bisheriger Evaluationsverfahren und ein Ausblick. Langfassung des Vortrags auf dem 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden am 9. 10. 1996, zu beziehen über: FU Berlin, Institut für Soziologie.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim, München.
- Langer, M/ Ziegele, F./ Hennig-Thurau, T. (2001): Hochschulbindung – Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis, Abschlußbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung, Universität Hannover, Lehrstuhl Marketing I und CHE - Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.).
- Lenz, K./ Wolter, A./ Winter, J. (2000): Das Image der Technischen Universität Dresden. Teil 1: Die Technische Universität Dresden aus Sicht ihrer Angehörigen, Abschlußbericht. TU Dresden, Institut für Soziologie, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft.
- Lenz, K./ Wolter, A./ Vogel, M. (2002): Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2002 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (Hg.) in Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Dresden.
- Leszczensky, M./ Orr, D./ Schwarzenberger, A./ Weitz, B. (2004): Staatliche Hochschulsteuerung durch Budgetierung und Qualitätssicherung: Ausgewählte OECD-Länder im Vergleich. Projektbericht, HIS GmbH, Hannover.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Klinkhardt.
- Lischka, I. (2006): Entwicklung der Studierwilligkeit. Arbeitsbericht 3/2006 des Institutes für Hochschulforschung Wittenberg.
- Meulemann, H. (1995): Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasialisten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Minssen, H./ Wilkesmann, U. (2003): Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung in nordrhein-westfälischen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung Nr. 3/ 2003: S. 106-129.
- Multrus, F. (2001): Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität. Vorgehensweise zur Identifizierung von Dimensionen und Skalen auf der Basis des Studierendensurveys im WS 2000/01. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (36), Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz.
- Müller-Böling, D. (2001): Hochschulrankings wichtige Orientierungshilfe für Abiturienten, CHE- Pressemitteilung vom 5. 9. 2001, Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh.
- MWK/ Arnold: (undatierte Arbeitsanweisung): Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Referat I/7, Bearbeiter: Arnold, Erläuterung der Schwundberechnung nach dem Hamburger Verfahren, Wiesbaden.
- Nieder, T./ Frühauf, S./ Lengfeldt, H.-P. (2004): Studentische Beurteilung organisatorischer und struktureller Aspekte der Studienqualität – Vorstellung eines standardisierten Verfahrens. In: Zeitschrift für Evaluation Nr. 2/ 2004: 213-222, Leske+Budrich, Saarbrücken, <http://www.zfev.de/>.
- OECD (2005): Education at a Glance. OECD (Ed.), Paris.
- OECD (2006): Education at a Glance. OECD (Ed.), Paris.
- Orr, D. J. (2001): Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen, Inaugural Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden.
- Pasternack, P. (2004): Qualität an Hochschulen. In: Arbeitsberichte des Institutes für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg.
- Pawlowski, P. (1999): Absolventenbefragung 1998. Ein Projekt der Stipendiatengruppe Chemnitz, Stiftung der Deutschen Wirtschaft, TU Chemnitz, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Professur BWL VI: Personal und Führung, Chemnitz.

- Richter, R. (Hrsg.). (1994): "Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation" Neuwied, Luchterhand.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungsevaluation, Landau, Verlag empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. In: Beiträge zur Hochschulforschung (hg. vom Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) 3/1998: 189-224.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schenker-Wicki, A. (2002): Finanzierungs- und Steuerungssysteme der universitären Hochschulen in der Schweiz. In: Beiträge zur Hochschulforschung Nr. 4/ 2002, S. 18-39.
- Schmidberger, J. (1994): Controlling für Öffentliche Verwaltungen. Funktionen – Aufgabenfelder – Instrumente, Gabler, Wiesbaden.
- Schrader, F.-W./ Helmke, A. (2000): Wirksamkeit von Hochschulunterricht aus Sicht der Studierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft., Weinheim-Basel, S. 189-223.
- Seidenschwarz, B. (1992): Entwicklung eines Controllingkonzeptes für öffentliche Institutionen – dargestellt am Beispiel einer Universität, Vahlen, München.
- Sendldorfer, K.R. (1997): Controlling in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen und Möglichkeiten der Übertragung auf die Universität. In: Franz, K-P./ Feser, H.-D./ Fahse, H./ Sendldorfer, K.R.: Arbeitspapiere zu Hochschulfragen und Hochschulcontrolling Nr. 1, Universität Kaiserslautern, Hochschulcontrolling.
- Teichler, U./ Schomburg, H. u. a. (Hg.) (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg/ Düsseldorf, Walhalla Verlag.
- Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition, 2nd ed., Chicago, The University of Chicago Press.
- Weber, J. (1996): Hochschulcontrolling. Das Modell WHU, Schäffer-Poeschel, Stuttgart.
- Webler, W.-D./ Domeyer, V./ Schieber, B. (1993): Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. bmbf, Bad Honnef: Bock Verlag.
- Wissenschaftsrat (2003): Prüfungsnoten an Hochschulen 1996, 1998 und 2000 nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern, Arbeitsbericht (Drs. 5526/03), im Internet unter: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5526_03.pdf.
- Wissenschaftsrat (2005): Die Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten 1999 bis 2003, Arbeitsbericht (Drs. 6825-05), im Internet unter: www.wissenschaftsrat.de/texte/6825-05.pdf.
- Wolter, A./ Lenz, K./ Laskowski, R. (2004): Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2004 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (Hg.) in Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Dresden.
- Ziegele, F. (1997): Untersuchungen des CHE zum Studienabbruch, Gütersloh, CHE (Hg.).
- Ziegele, F. (2003a): Das Berichtswesen im Verhältnis Hochschulen – Staat in Brandenburg: Soll-Konzept und Vorschläge der Weiterentwicklung, CHE-Arbeitspapier Nr. 47, Gütersloh.

Bislang erschienene Arbeitsberichte:

- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke/Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer/Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana/Schildberg, Arne/Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk/Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland/Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard/Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.

- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieur Ausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

Zweimal jährlich erscheinen die wissenschaftliche Zeitschrift des Instituts, „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ sowie der Newsletter „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Meldungen aus dem Institut.

Beim Lemmens Verlag Bonn gibt das Institut die Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ heraus.