

HOCHSCHUL-
BILDUNGS-
REPORT 2020

2010

2020

2013

IN KOOPERATION MIT

McKinsey&Company

DIE BILDUNGSINITIATIVE DES
STIFTERVERBANDES



**ZUKUNFT
MACHEN**

AUSGABE 2013

HOCHSCHUL-
BILDUNGS-
REPORT 2020



STIFTERVERBAND
MCKINSEY & COMPANY

INHALT

AUSGABE

2013

1.	ZUSAMMENFASSUNG	04
2.	HINTERGRUND, ZIELE, METHODIK	12

3.	SECHS HANDLUNGSFELDER HOCHSCHULBILDUNG	26
3.1	HANDLUNGSFELD 1 CHANCENGERECHTE BILDUNG BILDUNGSCHANCEN VON HERKUNFT UND HINTERGRUND ENTKOPPELN	28
3.2	HANDLUNGSFELD 2 BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG BERUFLICHE UND AKADEMISCHE BILDUNG DURCHLÄSSIG GESTALTEN	40
3.3	HANDLUNGSFELD 3 QUARTÄRE BILDUNG AKADEMISCHER WEITERBILDUNG DEN WEG EBEN	54
3.4	HANDLUNGSFELD 4 INTERNATIONALE BILDUNG DEN AUSTAUSCH MIT DER WELT BEFÖRDERN	68
3.5	HANDLUNGSFELD 5 LEHRER-BILDUNG QUALITÄT UND DIVERSITÄT IN DER LEHRERBILDUNG STÄRKEN	84
3.6	HANDLUNGSFELD 6 MINT-BILDUNG MINT-BEDARF DECKEN UND QUALITÄT DER MINT-BILDUNG ERHÖHEN	98

4.	HOCHSCHULBILDUNG 2013 – RESÜMEE	110
5.	ZUKUNFT MACHEN – DIE BILDUNGSINITIATIVE DES STIFTERVERBANDES	117
6.	INDIKATORENÜBERSICHT	120

KAPITEL

#1

ZUSAMMENFASSUNG



HOCHSCHULBILDUNG 2020: HERAUSFORDERUNGEN, ENTWICKLUNGEN, ZIELMARKEN

WELCHE HOCHSCHULBILDUNG BRAUCHT DEUTSCHLAND IM JAHR 2020? WIE BILDEN WIR GENUG AKADEMIKER AUS, DAMIT DIE GESELLSCHAFT SICH WEITERENTWICKELN UND DIE WIRTSCHAFT WACHSEN KANN? WIE SORGEN WIR DAFÜR, DASS DIE VIELFALT DER BEVÖLKERUNG SICH IN DER STUDIERENDENSCHAFT WIDERSPIEGELT? WIE KÖNNEN WIR DIE HOCHSCHULBILDUNG BESSER AUF DIE BEDÜRFNISSE VON STUDIERENDEN UND ARBEITGEBERN AUSRICHTEN?

DIESE FRAGEN BEANTWORTET DER HOCHSCHULBILDUNGSREPORT 2020. DAZU HABEN DIE AUTOREN IM DIALOG MIT EXPERTEN AUS WIRTSCHAFT UND HOCHSCHULEN, UNTERNEHMEN UND DER WISSENSCHAFT ZUNÄCHST SECHS WICHTIGE HANDLUNGSFELDER IDENTIFIZIERT, DIE DEN ANALYTISCHEN RAHMEN FÜR DIE BEANTWORTUNG DER OBEN GENANNTEN ÜBERGREIFENDEN AUSGANGSFRAGEN BILDEN:

1. CHANCENGERECHTE BILDUNG
2. BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG
3. QUARTÄRE BILDUNG (AKADEMISCHE WEITERBILDUNG)
4. INTERNATIONALE BILDUNG
5. LEHRER-BILDUNG
6. MINT-BILDUNG
(MATHEMATIK, INFORMATIK, NATURWISSENSCHAFTEN, TECHNIK)



HOCHSCHULBILDUNG
GESAMTINDEX

2010 BIS 2011

+7%

In jedem dieser sechs Handlungsfelder betrachtet der Report die relevantesten Indikatoren: etwa die Studierquote von Migrantenkindern oder den Anteil männlicher Grundschullehrerstudierender. Diese insgesamt 70 Indikatoren zeigen zunächst, wo wir in der Hochschulbildung heute stehen. Vor allem aber dienen sie dazu, objektive und messbare Ziele für das Jahr 2020 festzulegen. Für die Zielfestlegung wurden nationale und internationale Benchmarks, Fair-Share-Betrachtungen, offizielle Zielvorgaben und Trendextrapolationen herangezogen. Schließlich gibt der Hochschulbildungsreport konkrete Empfehlungen, wie sich die Ziele in den einzelnen Handlungsfeldern erreichen lassen.

Anhand der Werte für die Indikatoren lässt sich zu jedem Zeitpunkt ein prozentualer Zielerreichungsgrad ableiten – sowohl für das jeweilige Handlungsfeld als auch für die gesamte deutsche Hochschulbildung (Gesamtindex). Dieser Zielerreichungsgrad zeigt an, wie viel Prozent des Zielwertes 2020, ausgehend vom Basisjahr 2010, schon erreicht wurden. Unterstellt man eine lineare Entwicklung bis zum Jahr 2020, lassen sich die Ziele nur erreichen, wenn sich der Hochschulbildungsindex jährlich um zehn Prozent verbessert. Der aktuelle Index – gemessen an der Veränderung zwischen 2010 und 2011 – liegt aber nur bei sieben Prozent. Es besteht also Aufholbedarf in den nächsten Jahren. Hierbei zeigen sich allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den sechs Handlungsfeldern, die im Folgenden näher dargestellt sind.

Der Hochschulbildungsreport wird die Entwicklung in den sechs Handlungsfeldern in den kommenden Jahren verfolgen und die Zielerreichung analysieren und dokumentieren. Jedes Jahr steht dabei eines der sechs Handlungsfelder im Fokus, um dieses in noch größerer Tiefenschärfe zu betrachten.

CHANCENGERECHTE
BILDUNG
INDEXENTWICKLUNG

2010 BIS 2011

+8%

1. CHANCENGERECHTE BILDUNG

Das Handlungsfeld Chancengerechte Bildung untersucht, inwieweit im deutschen Hochschulsystem – unabhängig von Herkunft und familiärem Hintergrund – gleiche Bildungschancen bestehen. Im Fokus stehen Schüler mit Migrationshintergrund sowie Schüler aus Nichtakademikerfamilien.

Ziele

Bildungschancen sollten nicht von Herkunft und Hintergrund abhängen. Ziel ist es, bis 2020 die Studierquote von Kindern mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkindern auf das Level von Akademikerkindern zu heben, also auf knapp 80 Prozent. Der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund an Studienanfängern und Absolventen sollte auf vier Prozent steigen. Zudem sollten sich die Erfolgsquoten aller Studierendengruppen angleichen und 80 Prozent erreichen.

Analyse

Das deutsche Bildungssystem ist sozial hochgradig selektiv. Dies gilt insbesondere für die Schulen, aber auch an den Hochschulen lässt sich noch vieles verbessern. Selbst wenn Kinder aus Nichtakademikerfamilien das Abitur schaffen, beginnen nur 65 Prozent ein Studium – bei Akademikerkindern sind es 79 Prozent. Während des Studiums wirken sich Bildungshintergrund und Herkunft weiter aus. Migrantenkinder brechen deutlich häufiger als ihre Kommilitonen ihr Studium ab. Gründe dafür sind unter anderem: mangelhafte Sprachkenntnisse, Zweifel an der Eignung für ein Studium, ein Mangel an Vorbildern, stärkere Erwerbstätigkeit neben dem Studium und schlechterer Anschluss an die Studierendengemeinschaft. Zudem ist nur gut die Hälfte der Kinder aus Migranten- und Nichtakademikerfamilien zufrieden mit ihrer Betreuung an den Hochschulen.

Dynamik 2006 bis 2010

Im Zeitraum von 2006 bis 2010 gab es in diesem Handlungsfeld nur wenig Fortschritt. Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an den Studienanfängern liegt konstant bei rund

drei Prozent, an den Absolventen bei rund zwei Prozent. Bei den Studierquoten sind allenfalls leichte Verbesserungen zu beobachten. Bei der Betreuung hingegen gibt es einen Aufwärtstrend: Vergaben im Jahr 2006 nur 46 Prozent der Studierenden mit Migrationshintergrund hierfür positive Noten, waren es im Jahr 2011 61 Prozent.

Indexentwicklung 2010 bis 2011

Der Index für das Handlungsfeld Chancengerechte Bildung steht insgesamt bei acht Prozent und damit leicht unter der erforderlichen durchschnittlichen Dynamik von zehn Prozent pro Jahr. Haupttreiber sind die gestiegene absolute Zahl von Studierenden mit Migrationshintergrund, die allerdings stark durch die gestiegenen Studierendenzahlen insgesamt bedingt ist, sowie die höheren Zufriedenheitsquoten.

Empfehlungen

Hochschulen in Ballungsräumen sollten sich als „Integrationshochschulen“ profilieren, indem sie ihre Strategien und Angebote stärker auf die Bedürfnisse von unterrepräsentierten Studierendengruppen ausrichten. Alle Hochschulen können an der Schnittstelle Schule/Hochschule Hürden abbauen: durch gezielte Kooperationen mit Schulen oder Vereinen sowie strukturierte Angebote für den Studieneinstieg, zum Beispiel Sommer- oder Einstiegsakademien. Die Politik sollte dafür geeignete Anreize mit leistungsorientierten Finanzierungsmodellen bieten.

2. BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG

In diesem Handlungsfeld richtet sich der Blick auf die bessere Verschränkung von beruflicher und akademischer Bildung, etwa durch duale Studiengänge, den erleichterten Zugang beruflich Gebildeter an die Hochschulen und die gesteigerte Praxisorientierung von Studiengängen.

Ziele

Die Zahlen der Studienanfänger und Hochschulabsolventen ohne Abitur sollten sich zwischen 2010 und 2020 knapp verdreifachen, die Zahl der Studienanfänger in dualen Studiengängen mehr als verdoppeln. Statt derzeit sechs Prozent sollten 2020

mindestens 14 Prozent der Studiengänge Pflichtpraktika im Curriculum festgeschrieben haben.

Analyse

Nachdem berufliche und akademische Bildung lange Zeit unverbunden nebeneinander standen, haben sie sich im vergangenen Jahrzehnt durch drei Entwicklungen angenähert. Erstens entwickelten Unternehmen und Hochschulen gemeinsam passgenaue duale Studiengänge. Zweitens schafften die Länder gesetzliche Grundlagen, damit beruflich Qualifizierte, die kein Abitur haben, leichter studieren können. Drittens hat sich der Bologna-Prozess zum Ziel gesetzt, den Praxisbezug des Studiums insgesamt zu stärken. Allerdings gibt es noch weiteres Verbesserungspotenzial: Duale Studiengänge beschränken sich derzeit auf zu wenige Disziplinen. Je nach Bundesland spezifische Regelungen und fehlende Transparenz über Finanzierungs- und Stipendienmöglichkeiten erschweren den Zugang zum Studium für Menschen ohne Abitur. Schließlich wurden die meisten Bachelorstudiengänge auf sechs Semester angelegt, sodass geeignete Zeitfenster für Praktika häufig fehlen.

Dynamik 2006 bis 2010

Die Wachstumsraten im Schnittstellenbereich der beruflich-akademischen Bildung sind beachtlich. Die Zahl der Studienanfänger in dualen Studiengängen ist seit 2008 um 13 Prozent gestiegen, die Anzahl der Studienanfänger ohne Abitur hat sich seitdem mehr als verdoppelt. Das ist jedoch eine Entwicklung auf insgesamt noch niedrigem Niveau: Mit vier Prozent beziehungsweise zwei Prozent stellen diese beiden Gruppen nur einen kleinen Anteil der Studienanfänger. Zudem hat sich der Berufs- und Praxisbezug generell nicht wesentlich verbessert, der Anteil der Studiengänge mit Pflichtpraktika ist sogar rückläufig.

Indexentwicklung 2010 bis 2011

Insgesamt liegt der Index im Handlungsfeld Beruflich-akademische Bildung bei elf Prozent und damit über dem durchschnittlichen jährlichen Soll von zehn Prozent. Hauptursachen dafür sind die steigenden Zahlen der Studierenden im dualen Studium sowie der Studierenden ohne Abitur.



BERUFLICH-
AKADEMISCHE BILDUNG
INDEXENTWICKLUNG

2010 BIS 2011

+11 %

QUARTÄRE BILDUNG INDEXENTWICKLUNG

2010 BIS 2011



+4%

Empfehlungen

Um Klarheit zu schaffen und Komplexität abzubauen, sollten alle Bundesländer einheitliche Regelungen für die Hochschulzulassung von Studierenden ohne Abitur einführen. Hochschulen sollten dieser Zielgruppe den Einstieg durch spezifische Beratungs- und Betreuungsangebote sowie Brückenkurse erleichtern. Duale Studiengänge sollten stärker auf derzeit unterakademisierte Berufszweige ausgeweitet werden, zum Beispiel im Erziehungs- und Gesundheitssektor.

3. QUARTÄRE BILDUNG

Im Handlungsfeld Quartäre Bildung geht es um Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens, die durch flexible Angebote das berufsbegleitende Studieren (etwa in Teilzeit- und Fernstudiengängen) ermöglichen.

Ziele

Bis 2020 sollte das Studienangebot flexibler, aber auch übersichtlicher gestaltet sein, damit Studierenden und Weiterbildungsinteressierten vielfältigere Möglichkeiten zum Studium offenstehen. Der Anteil an Teilzeit- und Fernstudiengängen sollte bis 2020 sieben Prozent beziehungsweise vier Prozent betragen. Insgesamt sollten im Jahr 2020 rund 13.000 Studierende einen akademischen Weiterbildungsstudiengang abschließen.

Analyse

Aufgrund immer kürzerer Innovationszyklen, der Technisierung vieler Berufsfelder und wachsender Ansprüche an die fachliche Flexibilität der Mitarbeiter spielt die quartäre Bildung, also die wissenschaftliche Weiterbildung, eine zentrale Rolle in der Bildungslandschaft. Sie bietet die große Chance, Nichtakademiker und ausländische Studierende für die Hochschulbildung zu gewinnen, denn etwa jeder dritte Weiterbildungsanfänger war zuvor noch nicht an einer deutschen Hochschule eingeschrieben. Die meisten Hochschulangebote zur Weiterbildung konzentrieren sich allerdings auf ein enges Fächerspektrum, allein wirtschaftswissenschaftliche Angebote machen 43 Prozent aus. Insgesamt ist die Rolle der staatlichen Hochschulen in

der Weiterbildung noch gering. Private Anbieter dominieren mit flexiblen, nachfrageorientierten Studiengängen den Markt.

Dynamik 2006 bis 2010

Während die Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbstätigen insgesamt seit Jahren relativ konstant geblieben ist, ist die Zahl der Weiterbildungsstudierenden von rund 11.000 im Jahr 2006 auf rund 25.000 im Jahr 2010 gestiegen. Das entspricht einem jährlichen Wachstum von 24 Prozent, wenn auch auf niedrigem Niveau. Gleichzeitig wuchs die Teilnehmerzahl in Fernstudiengängen mit 15 Prozent jährlich, in Teilzeitstudiengängen mit zwölf Prozent jährlich.

Indexentwicklung 2010 bis 2011

Der Gesamtindex ist mit vier Prozent zwar positiv, erreicht aber weniger als die Hälfte des zur Zielerreichung im Jahr 2020 durchschnittlich nötigen Wertes. Negativ zu Buche schlägt hier vor allem, dass der Anteil an flexibel studierbaren Studiengängen stagniert.

Empfehlungen

Es sollte ein flächendeckendes, transparentes und valides Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge eingeführt werden. Darüber hinaus sollten die Hochschulen eine räumliche und zeitliche Flexibilisierung des Studiums ermöglichen, etwa durch ein individuelles Studium einzelner Module oder den Ausbau von E-Learning-Angeboten und webbasierten Betreuungsformaten. Das Engagement von Hochschulen und Professoren in der Weiterbildung sollte besser belohnt werden, um klare Anreize zu schaffen. Darüber hinaus sollte der Staat BAföG auch für wissenschaftliche Weiterbildung gewähren, und zwar unabhängig vom Lebensalter und der beruflichen Situation der Studierenden.

4. INTERNATIONALE BILDUNG

Dieses Handlungsfeld untersucht den Zustrom ausländischer Studierender nach Deutschland, die internationale Mobilität deutscher Studierender sowie die strukturelle Internationalität deutscher Hochschulen.

INTERNATIONALE BILDUNG INDEXENTWICKLUNG

2010 BIS 2011



+13%

Ziele

Deutschland sollte den Studierendenaustausch mit der Welt intensivieren: Im Jahr 2020 sollte rund ein Fünftel der Studierenden im ersten Hochschulse semester aus dem Ausland kommen. Die Zahl ausländischer Absolventen sollte von jetzt rund 16.000 auf 25.000 steigen. Auch deutsche Studierende sollten noch mehr Auslandserfahrung sammeln: 2020 sollten mindestens zehn Prozent der Absolventen am Erasmus-Programm teilgenommen haben und 150.000 Studierende auch außerhalb dieses Programms im Ausland gewesen sein. Des Weiteren sollten deutsche Hochschulen sich strukturell internationalisieren, beispielsweise mit einem größeren Angebot internationaler Studiengänge und mehr ausländischen Professoren.

Analyse

Immer mehr Ausländer entschließen sich zu einem Studium in Deutschland, auch die Verbleibquote ausländischer Studierender hat 2011 ein neues Hoch erreicht. Zudem gehen immer mehr deutsche Studierende ins Ausland – insbesondere auch in außereuropäische Länder sowie für ganze Studiengänge. Dennoch besteht weiterhin Verbesserungspotenzial: Durch Abbruchquoten von rund 50 Prozent gehen zu viele ausländische Studierende dem deutschen Arbeitsmarkt verloren. Für Studierende aus wirtschaftlich wichtigen Partnerländern wie Russland, Türkei und Brasilien verliert Deutschland im internationalen Vergleich sogar an Attraktivität.

Dynamik 2006 bis 2010

Die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland ist in den vergangenen Jahren stark gestiegen – die Zahl ausländischer Absolventen ist hingegen seit 2009 sogar rückläufig. Die Anzahl der deutschen Studierenden im Ausland hat sich mit einem Wachstum von elf Prozent pro Jahr ausgesprochen positiv entwickelt. Die strukturelle Internationalität weist demgegenüber kaum Dynamik auf.

Indexentwicklung 2010 bis 2011

Für internationale Bildung liegt der Hochschulbildungsindex mit 13 Prozent deutlich über der durchschnittlich erforderlichen Entwicklung von

zehn Prozent. Haupttreiber ist die zwischen 2010 und 2011 erheblich gestiegene Verbleibquote ausländischer Studierender.

Empfehlungen

Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft sollten eine bundesweite Internationalisierungsstrategie für den akademischen Nachwuchs erarbeiten, die sich mit drei Kernthemen befasst: Bedarf an ausländischen Absolventen, Rekrutierungspotenziale in priorisierten Herkunftsländern und Gewinnung von ausländischen Absolventen für den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Grundfinanzierung des Bundes sollte die dauerhafte Internationalisierung der Hochschulstrukturen absichern. Unternehmen sollten sich stärker in die Betreuung ausländischer Studierender und Absolventen einbringen.

5. LEHRER-BILDUNG

Die Grundlagen für die Hochschulbildung werden in den Schulen gelegt. Die Qualität des Schulsystems wiederum hängt insbesondere von der Qualität der Lehrer ab. In diesem Handlungsfeld geht es deshalb um Qualität und Diversität der Lehrerbildung.

Ziele

Bis 2020 gilt es, insbesondere die Diversität an deutschen Schulen zu erhöhen. Der Anteil männlicher Grundschullehramtsstudierender sollte auf 22 Prozent steigen. Bildungsinländer, also Personen mit ausländischem Pass, aber deutscher Hochschulzugangsberechtigung, sollten vier Prozent der angehenden Lehrer stellen. Um einem Mangel an MINT-Lehrern entgegenzuwirken, sollte sich der Anteil der Lehramtsstudienanfänger in diesen Fächern auf 36 Prozent erhöhen.

Analyse

Obwohl in den kommenden Jahren eine große Anzahl von Lehrkräften in den Ruhestand gehen wird, ist kein allgemeiner Lehrermangel zu erwarten. Engpässe wird es aber bei Nachwuchslern für Berufsschulen und für die MINT-Fächer geben. Eine generelle Herausforderung ist jedoch die geringe Diversität der deutschen

LEHRER-BILDUNG
INDEXENTWICKLUNG



2010 BIS 2011

-4%

MINT-BILDUNG
INDEXENTWICKLUNG



2010 BIS 2011

+1 %

Lehrerschaft: Sie ist heute überwiegend weiblich und deutsch. Aktuell sind 71 Prozent der Lehrer Frauen, bei den unter 30-Jährigen sogar 86 Prozent. Nur 0,1 Prozent der Ausländer in Deutschland werden Lehrer. Diversität in der Lehrerschaft ist jedoch nicht zuletzt wichtig, weil die Weichen für erfolgreiche Bildungskarrieren meist schon in der Schule gestellt werden – hier entscheidet sich, ob Kinder mit Migrationshintergrund oder aus Nichtakademikerfamilien überhaupt den Weg an eine Hochschule finden, ob sich Mädchen für naturwissenschaftliche und technische Fragen oder Jungen für pädagogische Berufe interessieren.

Dynamik 2006 bis 2010

Im Handlungsfeld Lehrer-Bildung hat sich in den vergangenen Jahren nur wenig getan. Der Anteil der Lehramtsstudienanfänger in MINT-Fächern lag 2010 beispielsweise bei 29 Prozent und damit nur knapp über dem Wert von 2006. Auch der Anteil männlicher Grundschullehramtsstudierender hat sich mit aktuell 16 Prozent kaum verändert. Die Qualität des Studienangebots bewerten die Lehramtsstudierenden im Vergleich zu 2006 jedoch erheblich besser.

Indexentwicklung 2010 bis 2011

Als einziges Handlungsfeld hat die Lehrer-Bildung zwischen 2010 und 2011 Rückschritte gemacht – der Zielerreichungsgrad liegt bei minus vier Prozent. Besonders negativ haben sich der Anteil der Lehramtsstudienanfänger in MINT-Fächern und der Anteil männlicher Grundschullehramtsstudierender entwickelt.

Empfehlungen

Um einem möglichen Lehrermangel entgegenzuwirken, sollte der Quereinstieg in den Beruf erleichtert und pädagogisch begleitet werden; dies gilt insbesondere für die naturwissenschaftlichen und gewerblich-technischen Fachrichtungen sowie für Berufsschullehrer. Um die Qualität an deutschen Schulen nachhaltig abzusichern, sollten systematische Fort- und Weiterbildungen für alle Lehrer verpflichtend werden. Darüber hinaus gilt es, durch bessere Aufstiegsmöglichkeiten und leistungsgerechte Bezahlung die Attraktivität des Grundschullehramts zu steigern.

6. MINT-BILDUNG

Das Handlungsfeld MINT-Bildung beleuchtet drei Aspekte der Hochschulbildung in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik: langfristige Deckung des Absolventenbedarfs, Steigerung von Diversität sowie Verbesserung des Studiums hinsichtlich Internationalität und Praxisbezug.

Ziele

Um bis 2020 den Bedarf an MINT-Absolventen zu decken, müssen mehr Frauen für das Studium gewonnen werden (Erhöhung des Anteils in den MIN-Fächern von 37 auf 41 Prozent; in den Technikwissenschaften von 21 auf 26 Prozent) sowie mehr Ausländer (Steigerung des Anteils auf über zwölf Prozent). Die bislang niedrigen Erfolgsquoten von 66 Prozent (MIN) und 73 Prozent (T) sollten auf 80 Prozent steigen. Der Anteil an Studierenden mit Auslandserfahrung (Erasmus) sollte sich von fünf auf zehn Prozent verdoppeln, ebenso der Anteil an internationalen Studiengängen in den MINT-Fächern.

Analyse

Zwischen 1995 und 2005 sank die Zahl der Absolventen im Ingenieurstudium um fast ein Viertel. Die Folge war ein Mangel an MINT-Akademikern. Seitdem ist die Anzahl der MINT-Studienanfänger deutlich gestiegen. Dies wird sich – auch wenn die Abbruchquoten in den MINT-Fächern immer noch überdurchschnittlich hoch sind – in den kommenden Jahren durch höhere Absolventenzahlen auf dem Arbeitsmarkt positiv bemerkbar machen. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels bleibt es langfristig die Aufgabe – also bis 2020 und darüber hinaus –, eine hohe Zahl an MINT-Studierenden zum Studienerfolg zu führen. Schwächen weist das MINT-Studium in den Bereichen Internationalität, Diversität und Praxisbezug auf.

Dynamik 2006 bis 2010

Die Studienanfängerzahlen in den MINT-Fächern sind zwischen 2006 und 2010 von rund 125.000 auf rund 168.000 gestiegen. Der Anstieg in den T-Fächern mit 50 Prozent ist dabei etwas höher als in den MIN-Fächern mit knapp 21 Prozent.

Dies ist zum einen auf die insgesamt gestiegene Zahl an Studienanfängern zurückzuführen, zum anderen kletterte aber auch der MINT-Anteil an allen Studienanfängern von 36 auf 38 Prozent. Die Erfolgsquoten sind im Fächervergleich allerdings nach wie vor niedrig. Der Frauenanteil verharrt trotz zahlreicher Förderprogramme auf niedrigem Niveau. Auch bewerten die Studierenden den Praxisbezug im Studium nach wie vor schlecht.

Indexentwicklung 2010 bis 2011

Der Indexwert für die MINT-Bildung liegt bei einem Prozent und damit deutlich unter dem Sollwert von zehn Prozent. Ein vorwiegend statisches Bild zeigt sich dabei für alle Indikatoren mit Ausnahme einer positiven Entwicklung bei den MINT-Studienanfängern und einer negativen Entwicklung bei der Bewertung der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.

Empfehlungen

Die Studieneingangsphase in den MINT-Fächern sollte durch Einführung eines Orientierungs- und Brückenseesters gestärkt werden. Ein Studienerfolgsmonitoring verbunden mit finanziellen Leistungsanreizen könnte den Studienerfolg zusätzlich erhöhen. Unternehmen können durch Stipendien für Auslandsaufenthalte und mehr Auslandspraktika die Internationalität des Studiums fördern. In den technischen Fächern sollten mehr duale und für Frauen attraktivere Studiengänge eingeführt werden, zum Beispiel an den Schnittstellenbereichen der Disziplinen.

ÜBERGREIFENDE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Blickt man jenseits der einzelnen Handlungsfelder auf die großen Entwicklungslinien der deutschen Hochschulen, so zeigt sich vor allem: Der „Normalstudent“ – überwiegend deutsch, durch das Abitur hinreichend auf die Universität vorbereitet, der direkt nach Schulabschluss ein Studium absolviert und danach ins Berufsleben übertritt – gerät in die Minderheit. Vielmehr wird die Studierendenschaft immer vielfältiger: Die Durchlässigkeit zwischen Hochschulen und Ar-

beitswelt ist größer geworden, neben Studierenden, die den „klassischen“ Bildungsweg genommen haben, strömen immer mehr Personen ohne Abitur oder erst nach einer beruflichen Qualifikation an die Hochschulen, viele Studierende absolvieren in einem dualen Studium gleichzeitig eine Berufsausbildung.

Hinzu kommen Männer und Frauen, die neben dem Beruf studieren und/oder schon Familie haben, die schon das zweite Studium absolvieren und/oder den Karrierepfad komplett wechseln. Auch in sozialer und kultureller Hinsicht sind die Studierenden heterogener geworden: Zum Beispiel finden Schüler mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkinder zunehmend den Weg an die Hochschule, der Frauenanteil in traditionell männlich besetzten Fächern steigt und immer mehr ausländische Studierende zieht es nach Deutschland. Das Angebot der Hochschulen ist jedoch noch nicht optimal auf die Bedürfnisse dieser verschiedenen Studierenden- und Gruppen ausgerichtet. Für eine Weiterentwicklung sehen die Autoren des Hochschulbildungsreports deshalb vor allem drei Ansatzpunkte:

- eine Neukonzeption und Stärkung der Studieneingangsphase,
- eine stärkere Verknüpfung zwischen Studium und Beruf sowie
- einen strategischeren Blickwinkel bei der Planung durch Hochschulen, Politik und andere Akteure.

Die nachfolgenden Ausgaben des Hochschulbildungsreports werden Fortschritte gegenüber dem heutigen Stand in diesen Bereichen analysieren und dokumentieren.

KAPITEL

#2

HINTERGRUND, ZIELE, METHODIK



HINTERGRUND, ZIELE, METHODIK

EINFÜHRUNG

DER HOCHSCHUL-BILDUNGS-REPORT VON STIFTERVERBAND UND MCKINSEY BEGLEITET ALS ZENTRALES ANALYSEINSTRUMENT IN DEN KOMMENDEN JAHREN DIE „BILDUNGSINITIATIVE 2020“ – EINE INITIATIVE DES STIFTERVERBANDES UND SEINER MITGLIEDSUNTERNEHMEN FÜR MEHR AKADEMISCHEN NACHWUCHS, EINE GRÖßERE DURCHLÄSSIGKEIT IM BILDUNGSSYSTEM UND EINE NEUE LEHRKULTUR.

Mit der Initiative will der Stifterverband der Debatte über eine bessere Bildung in Deutschland durch klar definierte und messbare Ziele und Indikatoren mehr Richtung und Substanz verleihen. Dabei konzentriert sich der Stifterverband im Wesentlichen auf die akademische Aus- und Weiterbildung. Im schulischen Bereich werden die Programme der Bildungsinitiative flankiert durch die Aktivitäten von Bildung & Begabung, dem Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland, einer gemeinsamen Initiative des Stifterverbandes und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, sowie durch die Fördermaßnahmen zahlreicher Stiftungen, die der Stifterverband in seinem Deutschen Stiftungszentrum betreut.

Als weltweit tätige Unternehmensberatung weiß McKinsey um die zentrale Bedeutung von Bildung und Ausbildung in allen Volkswirtschaften der Welt. Gerade für Deutschland mit seiner ausgeprägten Wissensgesellschaft ist die Qualität der Bildung ein herausragendes Zukunftsthema – ein Thema, das seit vielen Jahren im Zentrum des gesellschaftlichen Engagements von McKinsey steht. Unter dem Motto „McKinsey bildet“ sind gerade im vergangenen Jahrzehnt vielfältige Ini-

tiativen zustande gekommen: von der Förderung des spielerischen Forschungsdrangs im Kindergartenalter („Haus der kleinen Forscher“) über Impulse zur Steigerung der Unterrichtsqualität in der Schule bis hin zu Projekten, in denen Hochschulen und Hochschulgremien bei der Ausrichtung von Forschung und Lehrangebot begleitet wurden. Mit dem Stifterverband verbindet McKinsey eine langjährige Zusammenarbeit. Im Jahr 2010 mündete sie in einer gemeinsamen Analyse der privaten Hochschullandschaft in Deutschland. Mit dem vorliegenden Hochschulbildungsreport setzt sich diese Kooperation fort.

Für den Hochschulbildungsreport wurden in sechs Handlungsfeldern im Dialog mit Experten aus den Stifterverbands-Mitgliedsunternehmen und Wissenschaftsorganisationen Ziele für die Hochschulbildung formuliert. Diese werden in den kommenden Jahren zusammen mit McKinsey nachverfolgt. Die Bildungsinitiative bildet auch den Rahmen für die programmatischen Förderaktivitäten des Stifterverbandes bis zum Jahr 2020, die systematisch aus den Befunden des Hochschulbildungsreports abgeleitet wurden und einen substanziellen Beitrag zur Zielerreichung leisten sollen.

Der Hochschulbildungsreport definiert Ziele und liefert jeweils einen Überblick über den Status quo, die Entwicklungsdynamik und die zentralen Herausforderungen in allen sechs Handlungsfeldern. Er soll jährlich erscheinen und wird in den kommenden Jahren schwerpunktmäßig jeweils ein Handlungsfeld herausgreifen und in noch größerer Tiefenschärfe analysieren.

Der Stifterverband greift mit seinen sechs Handlungsfeldern zentrale Herausforderungen des Hochschulbildungssystems auf, die sich aus der demografischen Entwicklung unserer Gesellschaft ergeben. Die langfristig niedrigen Geburtenzahlen und die damit rückläufigen Schulabgängerzahlen werden vor allem in der Zeit nach 2020 zu einem Mangel an Hochschulabsolventen führen. Gleichzeitig führt die Akademisierung von weiteren Wirtschaftsbereichen zu einem zusätzlichen Bedarf an Akademikern. Eine reine Steigerung der Hochschulabsolventenzahlen ist jedoch nicht das Ziel für unser Bildungssystem. Berufliche und akademische Bildung werden aus dem gleichen Pool an Schulabgängern gespeist. Der Anstieg der Studienanfängerzahlen in den vergangenen Jahren wird gespiegelt durch einen Rückgang an Bewerbern auf Ausbildungsplätze. Die Schwierigkeiten von Unternehmen, Ausbildungsplätze mit geeigneten Bewerbern zu besetzen, nehmen zu. Eine bedarfsorientierte Balance zwischen den Anfängerzahlen im akademischen und im beruflichen Bildungssystem und eine größere Durchlässigkeit zwischen den beiden Systemen gehören daher zu den größten Herausforderungen des demografischen Wandels.

ZIELSETZUNG FÜR DIE HOCHSCHULBILDUNG 2020

Um die Entwicklung des Hochschulsystems über einen längeren Zeitraum nicht nur zu untersuchen, sondern auch zielgeleitet zu bewerten, wurden drei übergeordnete Zieldimensionen definiert: Akademikerbedarf, Diversität sowie Nachfrageorientierung. Mithilfe dieser Kategorien soll transparent gemacht werden, welche teils quantitativen, teils normativen Zielstellungen verfolgt werden. Zum anderen soll aber

auch die Vergleichbarkeit der Handlungsfelder erhöht werden, indem die Bandbreite der möglichen Aspekte auf die zentralen Zieldimensionen fokussiert wird. Konkret stehen dahinter drei Aufgaben:

- Den künftigen Akademikerbedarf decken
- Sozial gerechte und heterogene Studierendenzusammensetzung sicherstellen
- Das Studium an die Bedürfnisse von Studierenden und Arbeitgebern ausrichten

Durch die Zieldimension Akademikerbedarf soll sichergestellt werden, dass der Bedarf an Hochqualifizierten für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung langfristig gedeckt wird. Andere Länder sind hier schon deutlich weiter. Während in Deutschland rund 18 Prozent der Erwerbstätigen Akademiker sind, erreichen besonders stark akademisierte Industrieländer wie Großbritannien, die Schweiz oder Skandinavien im Durchschnitt Werte um die 25 Prozent. Dort ist die in Deutschland erst vereinzelt einsetzende Akademisierung ganzer Wirtschaftszweige bereits weit fortgeschritten. Besonders plastische Beispiele dafür sind die Berufsbilder des Krankenpflegers und des Erziehers. Eine weitere treibende Kraft ist der kontinuierlich zunehmende Akademikerbedarf innovativer Industrien und wissensintensiver Dienstleistungen.

In der Dimension Diversität ist der Anspruch formuliert, dass die Vielfalt der deutschen Gesamtbevölkerung in der Studierendenschaft repräsentiert wird. Menschen aus allen Gesellschaftsschichten und mit jedem Hintergrund sollen die gleichen Chancen auf eine höhere Ausbildung haben. Das ist aktuell noch längst nicht der Fall. Besonders betroffen von Ungleichheit sind die an den Hochschulen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung deutlich unterrepräsentierten Personen mit Migrationshintergrund und Studierende aus Nichtakademikerfamilien. Diesem Thema wird daher eigens das Kapitel Chancengerechte Bildung gewidmet. Beim Anteil von Studierenden aus dem Ausland oder solchen ohne Abitur, die über eine berufliche Qualifikation den Weg an die Hochschule gefunden haben, liegt die Betonung hingegen stärker auf der Diversität der

IM FOKUS DES HOCHSCHUL-BILDUNGS-REPORTS 2020 STEHEN DIE **SECHS** IDENTIFIZIERTEN HANDLUNGSFELDER, DIE AUF **DREI** ÜBERGEORDNETE ZIELDIMENSIONEN EINZAHLEN

Zieldimensionen

Handlungsfelder

01

AKADEMIKER-
BEDARF

Künftigen Akademikerbedarf
decken

02

DIVERSITÄT

Sozial gerechte und heterogene
Studierendenzusammensetzung
sicherstellen

03

NACHFRAGE-
ORIENTIERUNG

Studium an die Bedürfnisse
von Studierenden und
Arbeitgebern ausrichten

CHANCENGERECHTE
BILDUNG

BERUFLICH-AKADEMISCHE
BILDUNG

QUARTÄRE BILDUNG

INTERNATIONALE
BILDUNG

LEHRER-BILDUNG

MINT-BILDUNG

Quelle: Stifterverband/McKinsey

Hochschulen. Geschlechtergerechtigkeit schließlich wird eher mit Blick auf die Ausgewogenheit betrachtet, sowohl beim geringen Anteil von Männern in Grundschulen als auch bei der unterdurchschnittlichen Quote von Frauen bei den MINT-Fachkräften. Bei der Nachfrageorientierung geht es darum, über unterschiedliche Formen des Studiums die tertiäre Bildung besser an die Bedürfnisse von Studierenden und Arbeitge-

bern anzupassen. Insbesondere soll eine Steigerung der Internationalität und des Praxisbezugs erreicht werden. Flexible Studienformen wie Fern- oder Teilzeitstudium werden hier als ebenso förderungswürdig eingestuft wie berufsbegleitende und duale Studiengänge, die ein Miteinander von Beruf und Studium beziehungsweise die stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglichen.

DATENGRUNDLAGE DER ANALYSE

Zur Quantifizierung der Indikatoren wurden ausschließlich Datenreihen gewählt, die von renommierten nationalen und internationalen Institutionen erhoben werden. Die Daten werden in zwei Kategorien betrachtet: Standarddaten, deren Entwicklung über den Zeitraum des Hochschulbildungsreports bis 2020 verfolgt wird, und Sonderauswertungen, die zu ausgewählten Themen einmalig erhoben werden.

In der Kategorie der Standarddaten wurden vorwiegend Datenreihen berücksichtigt, die jedes Jahr neu erhoben und veröffentlicht werden. Diese Frequenz ist notwendig, um eine Vergleichbarkeit über die Jahre zu erreichen und jährlich Aktualisierungen vornehmen zu können. Um sicherzustellen, dass die Daten in den nächsten acht Jahren verfügbar sind, wurde – wo möglich – auf Daten des Statistischen Bundesamtes, des Hochschul-Informations-Systems (HIS) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zurückgegriffen, da bei diesen Institutionen von einem sicheren weiteren Bestand ausgegangen werden kann. Dieses Vorgehen ermöglicht die Analysegrundlage und eine Vergleichbarkeit zurückgehend von 2006 bis zum Zieljahr 2020. Die Auswahl der Daten wurde notwendigerweise pragmatisch vorgenommen und an den verfügbaren Daten ausgerichtet (zum Beispiel Bildungsinländer als Ersatzgröße für Personen mit Migrationshintergrund; Fernstudiengänge als Annäherung an Weiterbildung). In einigen Handlungsfeldern erstaunt, wie lückenhaft die Datengrundlage bei gesellschaftlichen Kernthemen ist. Beispielsweise können einige interessante Aspekte im Zusammenhang mit der Hochschulbildung von Studierenden aus Nichtakademikerhaushalten nicht analysiert werden: Wesentliche Informationen werden statistisch nicht erfasst. Deshalb möchte der Report auch ein Bewusstsein dafür schaffen, in welchen Handlungsfeldern mehr und bessere Daten erhoben werden sollten.

Neben den Anteilen verschiedener Gruppen, mit denen häufig etwas über die Diversität der Studierenden gesagt wird, lässt sich der Bedarf am besten über Angaben zu absoluten Zahlen ausdrü-

cken. Um hier Aussagen über einzelne Studierendengruppen machen zu können, muss zunächst die Gesamtzahl von Studienanfängern und Erstabsolventen feststehen. Den Ausgangspunkt hierfür bildet die Bildungsvorausberechnung (2010) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Da der vorliegende Report die aktuelle Entwicklung aber nicht nur fortschreiben will, sondern gerade davon ausgeht, dass beispielsweise die Studierquote von Nichtakademikerkindern oder die Erfolgsquote von Bildungsinländern beeinflusst werden kann, war es nötig, die existierenden Bildungsvorausberechnungen auf Basis der antizipierten Entwicklungen anzupassen.

Die offizielle Prognose geht für 2020 von 389.000 Studienanfängern aus. Unter Einbeziehung einer Erhöhung der Studierquote von Nichtakademikerkindern von 65 auf 80 Prozent, eines Anteils an Bildungsausländern (das heißt Ausländer, die eigens für ein Studium nach Deutschland kommen) von 20 Prozent und eines Bildungsinländeranteils (also Ausländer mit deutscher Studierberechtigung) von vier Prozent nimmt diese Publikation insgesamt 435.000 Studienanfänger an. Die Anzahl der Erstabsolventen im Jahr 2020 prognostiziert die Bildungsvorausberechnung mit 265.000. Unter Einbeziehung höherer Studienanfängerzahlen aufgrund der Erhöhung von Studierquoten und der Erhöhung ausländischer Studienanfängerzahlen sowie einer Steigerung der Studienerfolgsquote auf 80 Prozent bei Deutschen und Bildungsinländern geht diese Publikation von insgesamt 315.000 Erstabsolventen im Jahr 2020 aus.

ENTWICKLUNG DER GEWÄHLTEN INDIKATOREN VOR BEGINN DER MESSUNG

Zwischen den Jahren 2006 und 2010 haben sich die hier betrachteten Indikatoren mit einem durchschnittlichen jährlichen Wachstum von sechs Prozent pro Jahr bereits recht dynamisch entwickelt. Die Bandbreite der Entwicklungen reicht dabei von einem durchschnittlichen jährlichen Wachstum von zwölf Prozent bei quartärer Bildung bis zu kleinen Fortschritten von jährlich einem Prozent bei internationaler Bildung. Getrieben von der massiven Zunahme von Studie-

DURCHSCHNITTLLICHE WACHSTUMSRATEN JE HANDLUNGSFELD 2006-2010

In Prozent



renden in Weiterbildungsstudiengängen, hat sich im Handlungsfeld Quartäre Bildung vor allem die Dimension Akademikerbedarf mit 16 Prozent pro Jahr dynamisch entwickelt. Auch der Anteil der Bachelorstudiengänge in Teilzeit oder Fernstudium ist mit 18 Prozent pro Jahr zuletzt stark gewachsen. Ebenfalls beweglich zeigt sich der Bereich der beruflich-akademischen Bildung, dessen Indikatoren seit 2006 im Schnitt um zehn Prozent pro Jahr gestiegen sind. Insbesondere die Anzahl der Studienanfänger ohne Abitur ist mit 34 Prozent jährlich sehr stark gewachsen. Nahezu keine Dynamik ist in der Dimension Nachfrageorientierung zu erkennen (0,2 Prozent pro Jahr). Die Indikatoren im Bereich der Lehrerbildung sind zuletzt mit sechs Prozent pro Jahr gewachsen. Hier sticht die Dimension Nachfrageorientierung mit einem Wachstum von zwölf Prozent pro Jahr hervor. Vor allem mit der Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit sind Lehramtsstudierende im Laufe der Zeit erheblich zufriedener geworden (von 14 Prozent im Jahr 2007 auf 27 Prozent im Jahr 2010, was einem durchschnittlichen jährlichen Wachstum von 23 Prozent entspricht).

Weniger Dynamik ist im Handlungsfeld Chancengerechte Bildung zu beobachten. Die Indikatoren sind im Durchschnitt um vier Prozent jährlich gewachsen, das heißt, die stärkere Beteiligung von Kindern aus Migranten- und hochschulfernen Familien an Bildungschancen stagniert ein wenig. Noch weniger Bewegung war zuletzt in den Bereichen MINT-Bildung und Internationale Bildung mit zwei beziehungsweise einem Prozent jährlichem Wachstum. Innerhalb von MINT hat sich zwar die Kategorie Akademikerbedarf dank steigender Zahlen von Studierenden und Absolventen positiv entwickelt. Diversität und Nachfrageorientierung hatten aber eine rückläufige Entwicklung (-1,7 Prozent beziehungsweise -0,2 Prozent), beispielsweise durch die abnehmende Bedeutung des Erasmus-Programms. Beim Handlungsfeld Internationale Bildung dagegen weisen alle Dimensionen geringe Wachstumsraten auf. Hier wurden zwar auf Ebene einzelner Hochschulen und Initiativen Fortschritte erzielt, aber noch kein umfassender Trend angestoßen.

DEFINITION DER ZIELE 2020

Für jeden einzelnen Indikator wurden Zielwerte für das Jahr 2020 formuliert. Je nach Indikator wurden dabei verschiedene Methoden eingesetzt, beispielsweise wurden internationale und nationale Benchmarks herangezogen, eine „Fair-Share“-Logik angewendet, offizielle Zielvorgaben berücksichtigt oder bisherige positive Trends extrapoliert. Die verschiedenen Verfahren werden im Folgenden kurz dargestellt.

Internationale oder nationale Benchmarks

Für das Benchmarking wurden sowohl die besten Werte anderer (EU- oder OECD-)Länder als auch der Wettbewerb unter den Bundesländern als Vergleichsmaßstab herangezogen. Internationale positive Beispiele wie etwa eine hohe Akademikerquote bei zukunftsorientierter Wirtschaftsstruktur können als Zielgröße für Deutschland 2020 definiert werden. Im innerdeutschen Vergleich wurden Bundesländer ausgewählt, die in einem Bereich (zum Beispiel Anteil ausländischer Studierender) eine Führungsrolle einnehmen und Anhaltspunkte für Entwicklungspotenzial geben. Bei allen Benchmarks wurde versucht, Ausreißer und strukturell nicht vergleichbare Beispiele oder Länder auszuschließen. Im Bereich Praxisrelevanz wurde teilweise auch auf den Vergleich Fachhochschule/Universität Bezug genommen. Dieses soll keine Empfehlung für einen Umbau der Universitäten nach Fachhochschulvorbild sein, sondern herausstellen, dass auch Universitäten Studierende ganz unmittelbar auf das Berufsleben vorbereiten müssen (zum Beispiel Lehramt oder Humanmedizin) und verschiedene Hochschultypen in verschiedenen Bereichen wechselseitig voneinander lernen können.

Fair-Share-Betrachtung

Bei der Fair-Share-Betrachtung wurden Zielniveaus gesetzt, die die Diversität der Bevölkerung bei den Studierenden widerspiegeln sollen. Diese Betrachtung erfolgt in vielen Fällen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (zum Beispiel Anteil weiblicher MINT-Studierender), aber auch in Bezug auf die Abiturjahrgänge, zum Beispiel Anteil

Bildungsinländer an Abiturienten beziehungsweise Studienanfängern. Hier wird auch berücksichtigt, dass sich grundlegende Probleme teilweise bereits im primären und sekundären Bildungssystem manifestieren und nicht allein durch die Hochschule behoben werden können.

Offizielle Zielvorgaben

In Fällen, in denen nationale oder internationale Institutionen (EU, OECD) offizielle Ziele formuliert haben, wird auf diese Bezug genommen. Anpassungen wurden teilweise durchgeführt, um auf die deutsche Statistiklegung und Besonderheiten des Hochschulsystems Rücksicht zu nehmen. So wurde beispielsweise das EU-Ziel zur Erfolgsquote von Studienanfängern von 90 auf 80 Prozent korrigiert, da in der Statistik für Deutschland viele Fälle als Studienabbruch zählen, die international nicht berücksichtigt werden, zum Beispiel der Wechsel der Hochschule.

Trendextrapolation

Für einige Indikatoren konnte in den vergangenen Jahren ein positiver Trend festgestellt werden, der häufig aus Änderungen von Rahmenbedingungen resultiert wie dem erleichterten Zugang für Studienanfänger ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung. Das gesetzte Ziel unterstellt, dass der positive Trend anhält und weitere Anstrengungen mit der gleichen Stoßrichtung unternommen werden. In einigen Fällen wurde der Trend adjustiert, das heißt, es wurde angenommen, dass sich das zuletzt zu beobachtende Wachstum zwar zunächst fortsetzen, aber nicht über insgesamt zehn Jahre auf dem gleichen Niveau bleiben wird.

INDEXBERECHNUNG

Um die Entwicklung des Hochschulsystems zu messen, wird der prozentuale Zielerreichungsgrad jedes einzelnen Indikators gemessen. Ausgangswert und damit null Prozent der Zielerreichung ist der Wert des Jahres 2010; der angestrebte Zielwert des Jahres 2020 wird als 100 Prozent definiert und der Grad der Zielerreichung zwischen 0 und 100 Prozent wiedergegeben. Liegen für das aktuelle Jahr noch nicht alle

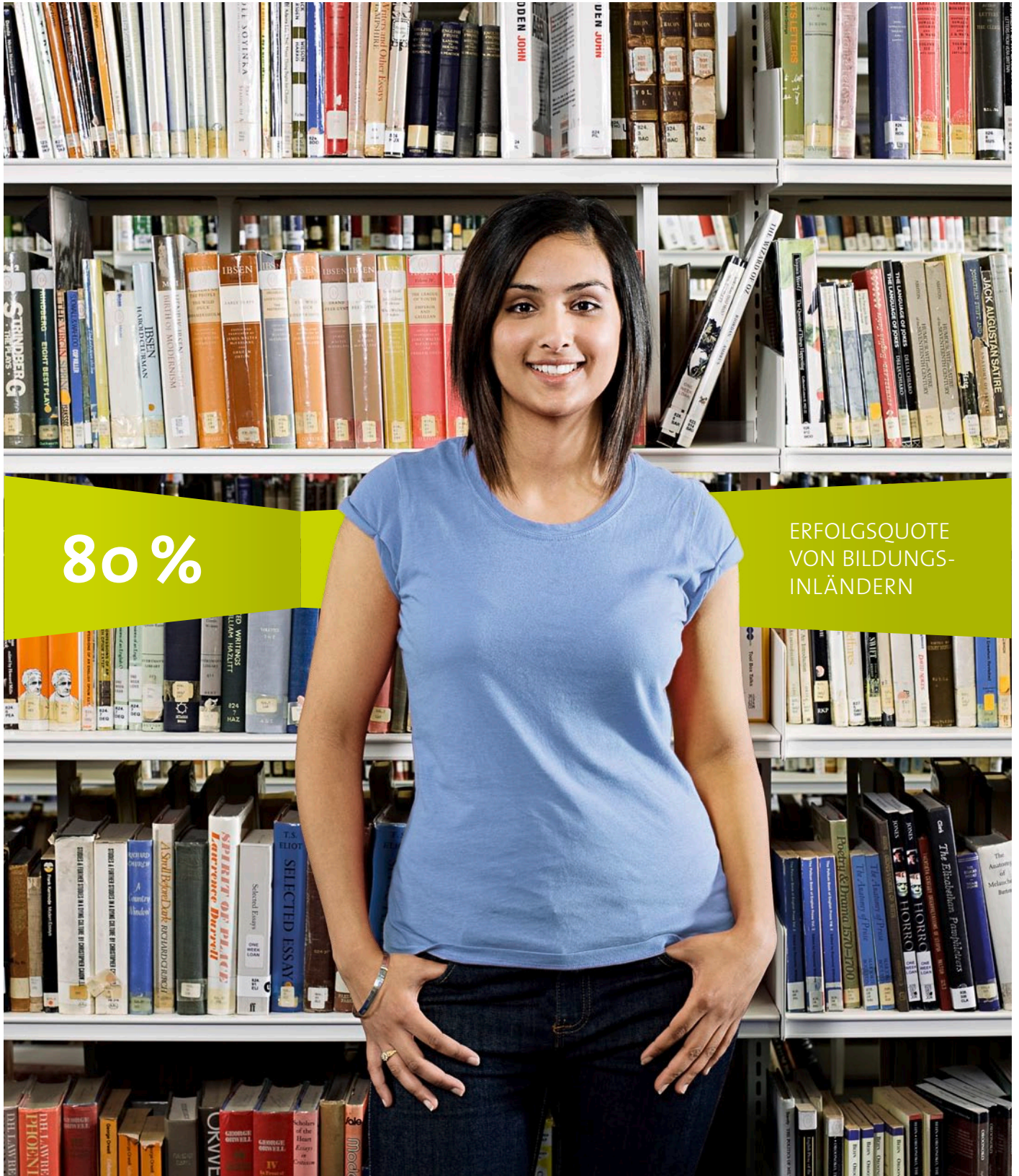
Daten vor, werden für die betreffenden Indikatoren die Vorjahreswerte verwendet, um den übrigen Indikatoren nicht zu viel Gewicht zu geben und die Vergleichbarkeit zwischen den Jahren zu gewährleisten. Die Indikatoren werden je Handlungsfeld zu Unterindikatoren entsprechend den Zieldimensionen – Akademikerbedarf/Diversität/Nachfrageorientierung – gleichgewichtet zusammengefasst. Aus diesen Unterindikatoren werden wiederum ein Durchschnitt je Handlungsfeld gebildet.

Die Gleichgewichtung der Zieldimensionen stellt sicher, dass keine Gewichtung auf der Anzahl von Indikatoren in der Zieldimension beruht, da diese nicht inhaltlich begründet ist. Dargestellt werden die Handlungsfeldindizes in einem Spinnendiagramm, in dem die Zielerreichung auf einem Netz abgetragen wird. Der Mittelpunkt ist der Ausgangspunkt (0 Prozent), die äußerste Linie 100 Prozent Zielerreichung; zwischen diesen wird der aktuelle Zielerreichungsgrad abgetragen.

Im letzten Schritt werden die Handlungsfeldindizes zu einem Gesamtindex zusammengefasst, der die Gesamtentwicklung des von uns definierten Ausschnitts des Hochschulsystems widerspiegelt. Die Handlungsfelder Chancengerechte Bildung, Internationale Bildung, Beruflich-akademische Bildung und Quartäre Bildung fließen mit jeweils 20 Prozent in den Gesamtindex ein, die Handlungsfelder MINT-Bildung und Lehrer-Bildung jeweils nur mit zehn Prozent. Diese Gewichtung wird vorgenommen, da letztere zwei Handlungsfelder Querschnittsthemen sind, deren Grundlagen bereits in anderen Handlungsfeldern behandelt wurden. Die geringere Gewichtung verhindert eine doppelte Berücksichtigung einzelner Themenkomplexe.

JÄHRLICHE AKTUALISIERUNG

Das Modell wird jährlich mit den neuesten Zahlen aktualisiert. Die Ziele werden bei Zielerreichung nicht angepasst, da die Zielsetzungen und abgeleiteten Handlungsempfehlungen auf den gewünschten Zielzustand 2020 ausgerichtet sind.



80 %

ERFOLGSQUOTE
VON BILDUNGS-
INLÄNDERN

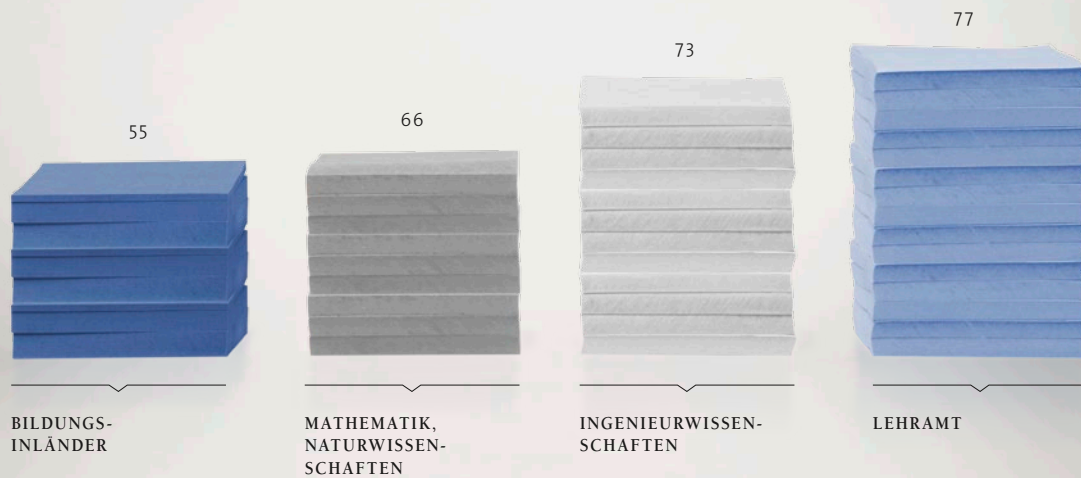
AKADEMIKERBEDARF

BIS 2020 IST ES DAS ZIEL SICHERZUSTELLEN, DASS **DER WIRTSCHAFTLICHE UND GESELLSCHAFTLICHE BEDARF AN AKADEMIKERN** LANGFRISTIG GEDECKT WIRD. EINE WICHTIGE STELSCHRAUBE DAFÜR IST DIE ERHÖHUNG DER ERFOLGSQUOTEN.

ERFOLGSQUOTE
In Prozent

ZIEL 2020:
80

2010





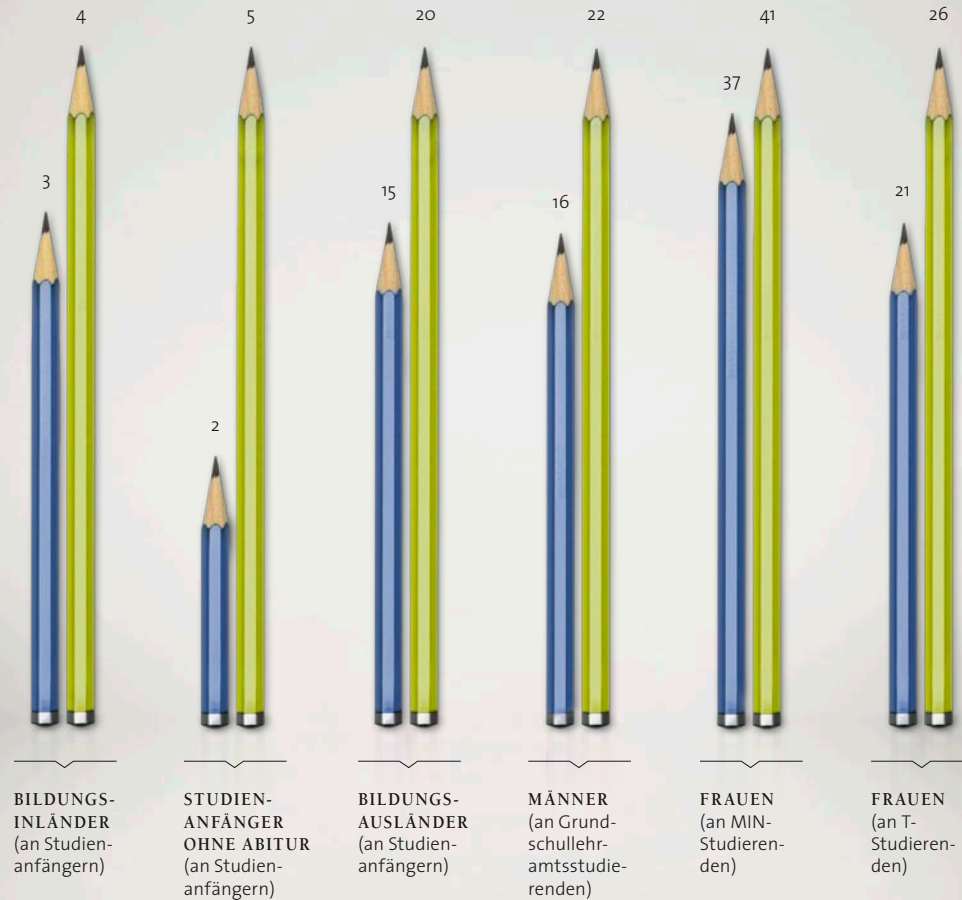
22 %

MÄNNERANTEIL BEI
GRUNDSCHULLEHR-
AMTSSTUDIERENDEN

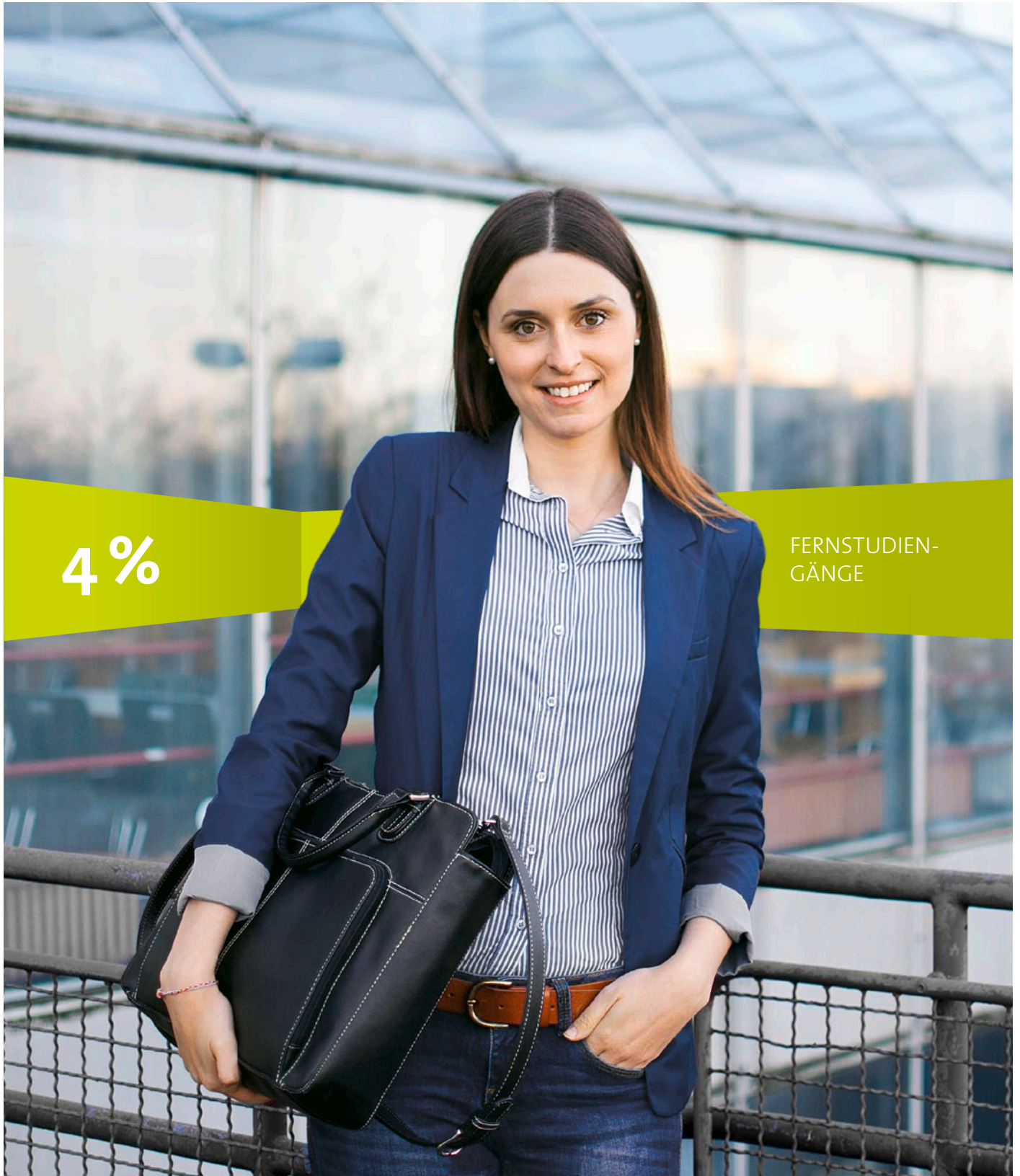
DIVERSITÄT

BIS 2020 IST ES DAS ZIEL, DIE **VIelfALT DER BEVÖLKERUNG IN DEUTSCHLAND IN DER STUDIERENDENSCHAFT BESSER ZU REPRÄSENTIEREN** UND SO DIE HETEROGENITÄT UNTER DEN STUDIERENDEN ZU STEIGERN.

ANTEIL
In Prozent



■ 2010 ■ 2020



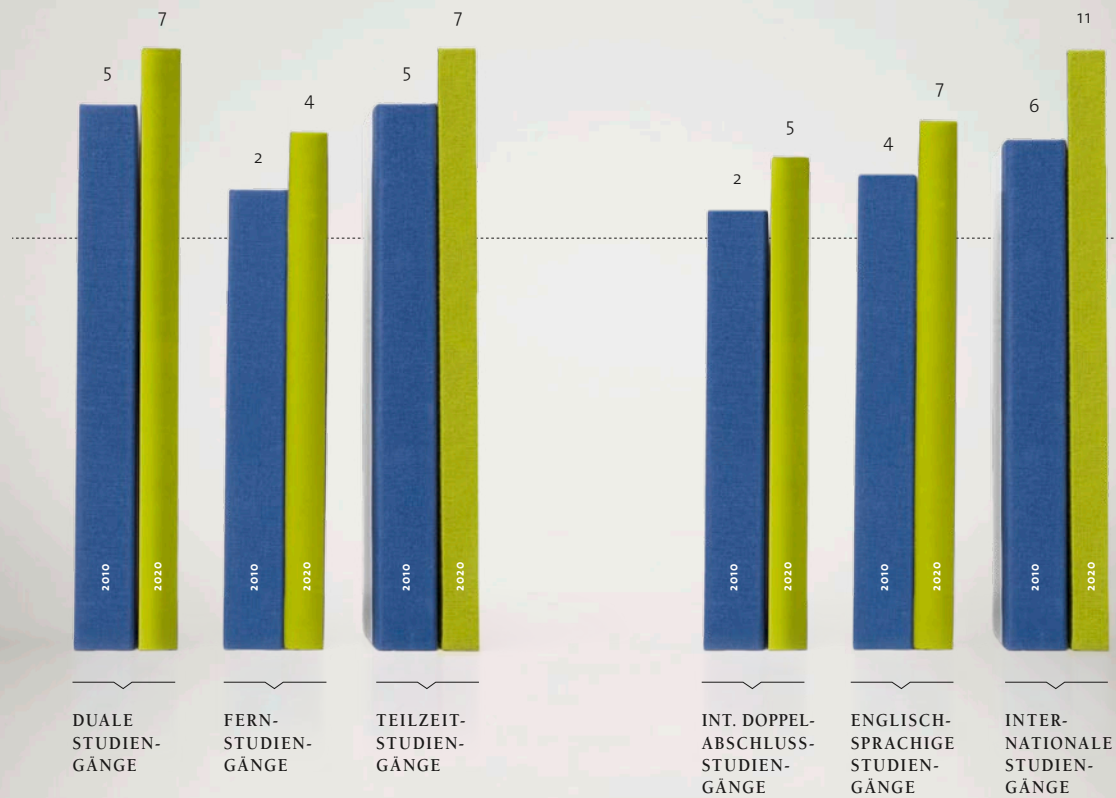
4%

FERNSTUDIEN-
GÄNGE

NACHFRAGEORIENTIERUNG

BIS 2020 IST ES DAS ZIEL, **DAS STUDIUM STÄRKER AUF DIE BEDÜRFNISSE VON STUDIERENDEN UND UNTERNEHMEN AUSZURICHTEN**. DIE AUSDIFFERENZIERUNG DES STUDIENANGEBOTS SPIELT DABEI EINE WESENTLICHE ROLLE.

ANTEIL AN ALLEN STUDIENGÄNGEN
In Prozent



■ 2010 ■ 2020

KAPITEL

#3

SECHS HANDLUNGSFELDER
HOCHSCHULBILDUNG



SECHS HANDLUNGSFELDER

HOCHSCHULBILDUNG

DER HOCHSCHUL-BILDUNGS-REPORT GREIFT IN SEINEN SECHS HANDLUNGSFELDERN DIE ZENTRALEN HERAUSFORDERUNGEN DES HOCHSCHULBILDUNGSSYSTEMS AUF UND GIBT ANTWORTEN AUF DREI ZENTRALE FRAGEN: WO STEHEN WIR IN DER HOCHSCHULBILDUNG HEUTE? IN WELCHE RICHTUNG SOLLEN WIR UNSERE HOCHSCHULBILDUNG BIS 2020 WEITERENTWICKELN? WAS MUSS GETAN WERDEN, UM DIE ZIELE ZU ERREICHEN? DIE SECHS HANDLUNGSFELDER IM ÜBERBLICK:

Chancengerechte Bildung

Die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems ist ausgesprochen hoch. Schüler mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkinder schaffen es viel zu selten an die Hochschule und sie sind im Studium weniger erfolgreich. Ziel in diesem Handlungsfeld ist es, Erfolgchancen zu verbessern, indem bestehende Hürden abgebaut werden.

Beruflich-akademische Bildung

Berufliche Bildung und akademische Bildung sind zu wenig vernetzt, auch wenn in den vergangenen Jahren beispielsweise mehr duale Studiengänge eingerichtet wurden. Ziel in diesem Handlungsfeld ist es, die Schnittstellen zwischen beruflicher und akademischer Bildung durchlässiger zu gestalten.

Quartäre Bildung

Der Anteil der Akademiker an der erwerbstätigen Bevölkerung wächst kontinuierlich und mit ihm der Bedarf an quartärer, also wissenschaftlicher Weiterbildung. Das Angebot an weiterbildenden und berufsbegleitenden Studiengängen ist aber immer noch viel zu klein. Ziel in diesem Handlungsfeld ist es, quartäre Bildung zu einem Schwerpunkt der Hochschulbildung zu machen.

Internationale Bildung

Die Anzahl ausländischer Absolventen an deutschen Universitäten ist leicht rückläufig, die Anzahl deutscher Hochschulabsolventen mit Auslandserfahrung zu gering. Ziel in diesem Handlungsfeld ist es, mehr deutsche Studierende ins Ausland und mehr ausländische Studierende nach Deutschland zu holen. Dafür müssen die strukturellen Voraussetzungen geschaffen werden.

Lehrer-Bildung

Die Qualität des deutschen Schulsystems hängt wesentlich von der Qualität der Lehrer und damit von der Qualität der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen ab. Ziel in diesem Handlungsfeld ist es, die Qualität und die Diversität in der Lehrerbildung zu stärken.

MINT-Bildung

Nach 2020 wird es zu einer demografisch bedingten Verknappung von MINT-Absolventen kommen, und zwar insbesondere, wenn sich in MINT-Fächern weiterhin so wenige Frauen einschreiben. Außerdem mangelt es dem MINT-Studium an Praxisbezug und Internationalität. Ziel in diesem Handlungsfeld ist es, den langfristigen MINT-Bedarf zu decken und die Nachfrageorientierung des MINT-Studiums zu erhöhen.

BILDUNGSCHANCEN VON HERKUNFT UND
HINTERGRUND ENTKOPPELN

CHANCENGERECHTE BILDUNG

3.1

HANDLUNGSFELD
#1



HANDLUNGSFELD 1

CHANCENGERECHTE BILDUNG

DAS BILDUNGSSYSTEM IN DEUTSCHLAND GILT IM INTERNATIONALEN VERGLEICH ALS BESONDERS SELEKTIV. NUR EIN FÜNFTTEL DER JUNGEN ERWACHSENEN ERREICHT EIN HÖHERES BILDUNGSNIVEAU ALS IHRE ELTERN, EIN WEITERES FÜNFTTEL EIN NIEDRIGERES. DAMIT GEHÖRT DEUTSCHLAND JEWEILS ZUR SCHLUSSGRUPPE.

Die Aufwärtsmobilität in Deutschland ist im OECD-Vergleich eher gering, die Abwärtsmobilität eher hoch. Vor diesem Hintergrund kommt der chancengerechten Bildung im Hochschulsystem eine besondere Bedeutung zu. Im Fokus stehen hierbei zwei Personengruppen: Menschen mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkinder. Solange sie in geringerem Maße an Hochschulbildung partizipieren, bestehen ungehobene Akademisierungspotenziale: Der Gesellschaft gehen Talente verloren und der Wirtschaft fehlen Fachkräfte. Zudem existieren Gerechtigkeitsdefizite. Denn der Anteil dieser Personengruppen an der Gesamtbevölkerung ist erheblich höher als deren Anteil an der Studierendenschaft.

Die Datenlage für die beiden Personengruppen bedarf einer kurzen Erläuterung. Die Obergruppe der Personen mit Migrationshintergrund insgesamt umfasst laut Studentenwerk rund elf Prozent aller Studierenden. Sie setzt sich zusammen aus Bildungsinländern, das heißt Personen mit einem ausländischen Pass und einer in Deutsch-

land erworbenen Hochschulzugangsberechtigung, aus Personen mit doppelter Staatsangehörigkeit, Eingebürgerten sowie Personen mit mindestens einem ausländischen Elternteil. Doch auch diese Definition wird keineswegs durchgängig verwendet: So nehmen zum Beispiel die Kultusministerkonferenz und das Forschungsinstitut HIS auch dann einen Migrationshintergrund an, wenn im sozialen Umfeld eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Aus Gründen der Datenverfügbarkeit erfolgt eine Operationalisierung zumeist über die Untergruppe der Bildungsinländer.

Im Bereich der sogenannten bildungsfernen Schichten sind lediglich Daten zur Gruppe der Nichtakademikerkinder verfügbar. Sie umfasst Personen, bei denen kein Elternteil Akademiker ist. 15 Prozent aller Studierenden fallen in diese Kategorie. Darüber hinaus gibt es eine Überlappung beider Gruppen. 66 Prozent der Studierenden Bildungsinländer stammen aus Nichtakademikerhaushalten.

Diese durchwachsene Datenlage erschwert die Analyse und die Formulierung zielgerichteter Handlungsempfehlungen. Um nun die Chancengerechtigkeit im Hochschulsystem zu verbessern, gibt es aus Sicht der Hochschulen vor allem zwei Hebel:

- mehr Bildungsinländer und Nichtakademikerkinder an die Hochschule holen
- den Studienerfolg von Bildungsinländern und Nichtakademikerkindern erhöhen

Beide Hebel werden in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben.

1. MEHR BILDUNGSINLÄNDER UND NICHTAKADEMIKERKINDER AN DIE HOCHSCHULE HOLEN

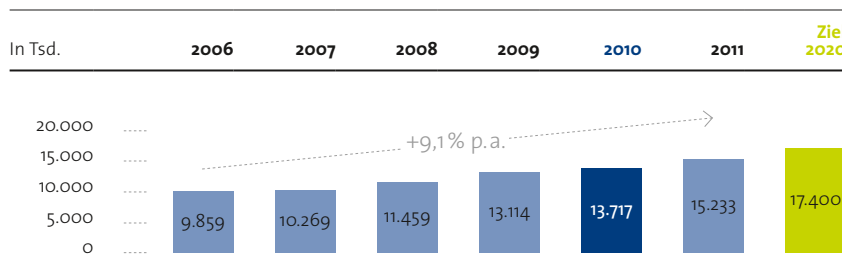
Gut 15.000 Bildungsinländer haben im Jahr 2011 ein Studium aufgenommen. Damit ist die Zahl bildungsinländischer Studienanfänger seit 2006 jährlich um 9,1 Prozent gestiegen. Da die Zahl aller Studienanfänger im selben Zeitraum um 8,5 Prozent jährlich angewachsen ist, liegt der Anteil der Bildungsinländer quasi unverändert bei 2,9 Prozent. Damit sind die Bildungsinländer in der Hochschullandschaft unterrepräsentiert. Ziel sollte es daher sein, mehr Bildungsinländer für ein Studium zu gewinnen.

Für ausländische Schüler ist die größte Hürde auf dem Weg zum Studium das Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung. Der Anteil ausländischer Schüler an allen Absolventen deutscher Schulen betrug 2011 neun Prozent, an den Abiturienten dagegen nur vier Prozent. Diese Zahlen machen deutlich, dass nur vergleichsweise wenige Ausländer in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung erwerben und damit zu Bildungsinländern werden. Anzustreben wäre, dass sich mindestens dieser Anteil von vier Prozent Bildungsinländern bei den Studienanfängern 2020 wiederfindet. Das entspricht rund 17.000 bildungsinländischen Studienanfängern. Vor dem Hintergrund, dass der Anteil ausländischer Kinder an den deutschen Schulen kontinuierlich abnimmt, entspräche dies zugleich etwa einer Verdopplung des Anteils der Bildungsinländer, die ein Studium aufnehmen.

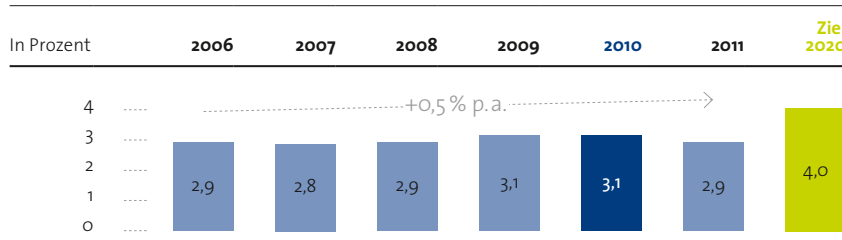
Unter den Ausländern, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, ist die Studierquote dagegen höher als die der Deutschen: 75 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund, die eine Hochschulzugangsberechtigung haben, nehmen ein Studium auf, nur 71 Prozent der Deutschen mit Hochschulzugangsberechtigung gehen diesen Weg. Im Vergleich zu 2006 ist die Studierquote von Schülern mit Migrationshintergrund sogar noch leicht gewachsen. Bei gleicher Schulart und Abschlussnote ist es 1,4-mal wahrscheinlicher, dass sie studieren als Schüler ohne Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung

Bildungsinländer: Der Anteil bleibt fast unverändert

ABB. 1
ANZAHL BILDUNGSINLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER



ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER AN ALLEN STUDIENANFÄNGERN (1. HOCHSCHULSEMESTER)



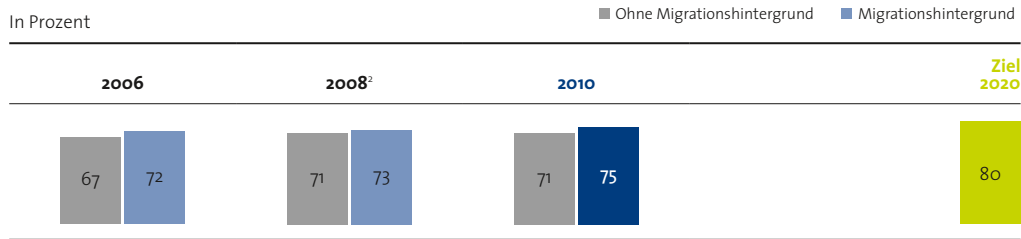
Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

Hohe Studierquote bei Migranten, niedrige bei Nichtakademikerkindern

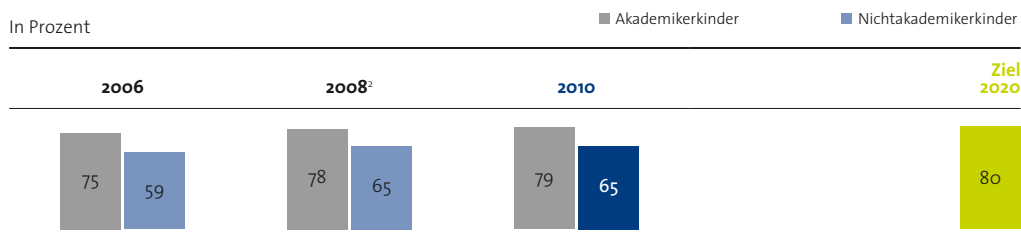


LUPE
INITIATIVE FH INTEGRATIV

ABB. 2
STUDIERQUOTE¹ MIGRANTEN



STUDIERQUOTE¹ NICHTAKADEMIKERKINDER



¹ Sogenannte Brutto-Studierquote: Anteil derjenigen Studierberechtigten, die ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung entweder bereits studieren oder dies sicher planen. ² Ab 2008 einschließlich ehemaliger Berufsakademien Baden-Württemberg (ca. 26.000 Studierende).
Quelle: HIS, Stifterverband/McKinsey

dafür kann die Intensität der „Vorselektion“ in den Schulen sein. Das heißt: Die Studienambitionen der Bildungsinländer sind wegen im Vorfeld erbrachter Anstrengungen und Investitionen größer als bei Schülern ohne Migrationshintergrund. Besonders wichtig erscheint es daher, soziale Benachteiligungen bereits in der Schule abzubauen, da die daraus resultierenden Defizite später im Bereich der tertiären Bildung nicht mehr ausgeglichen werden können.

Bei den Nichtakademikerkindern ist sowohl das Erreichen der Studierberechtigung als auch die Studierquote ein Problem: Nur 45 Prozent der Nichtakademikerkinder nehmen die Schwelle zur Sekundarstufe II. Im Vergleich dazu sind es 81 Prozent der Akademikerkinder. Und – anders als bei den Hochschulzugangsberechtigten mit

Migrationshintergrund – beginnen auch nur unterdurchschnittlich viele Nichtakademikerkinder ein Studium. Die Studierquote der studierberechtigten Nichtakademikerkinder liegt mit 65 Prozent unter der der Akademikerkinder mit 79 Prozent. Der Abstand in den Studierquoten von Akademiker- und Nichtakademikerkindern hat sich seit 2006 zwar jährlich leicht verringert – bleibt aber trotz dieser positiven Entwicklung dennoch beträchtlich. Ziel sollte es sein, die Studierquote der Nichtakademikerkinder auf das Niveau der Akademikerkinder zu heben, das heißt auf rund 80 Prozent.

Teil der Diversifizierung von Hochschulen ist auch die Erhöhung des Frauenanteils an den Studierenden. Knapp die Hälfte (48 Prozent) der bildungsinländischen Studierenden sind Frauen.

Trotz Talent und Begeisterung fürs Lernen kommen viele Kinder aus Migrationsfamilien und einkommensschwachen Elternhäusern nicht an die Uni. Wie aber lassen sich mehr begabte Schüler aus hochschulfernen Schichten an eine akademische Ausbildung heranführen? Um diese Frage dreht sich die 2009 gestartete Initiative FH integrativ der Westfälischen Hochschule in Gelsenkirchen.

Oft versperrt eine nicht akademische Familientradition den Weg zum Studium – die Uni ist einfach eine fremde Welt. Um Vorprägungen in Bildungsbiografien aufzubrechen, nimmt FH integrativ gleich drei Phasen in den Blick: Schulzeit, Studieneingangsphase, Studienverlauf. Hierzu bündelt die Hochschule Know-how, um auf die Zielgruppen zugeschnittene Beratung zu bieten. Sie hat dafür mit verschiedenen Akteuren ein Netzwerk geknüpft: mit Schulen, Betrieben, Kommunen, Wirtschaftsförderung.

An Gesamtschulen und Berufskollegs hat die Hochschule ein Talentscouting aufgebaut. Studierende suchen an den Schulen begabte Jugendliche und machen sie mit der Idee eines Studiums vertraut, motivieren und werben bei skeptischen Eltern für diese Bildungsperspektive. Auch Lehrkräfte sind in das Scouting einbezogen.

Weiteres zentrales Element der integrativen Strategie ist eine Einstiegsakademie. Sie soll unterschiedliche Startvoraussetzungen zu Beginn des Studiums ausgleichen – mit Blick darauf, welches individuelle Potenzial sich zeigt und heben lässt. Fachlich konzentriert sich die Förderung speziell auf Kernkompetenzen in Mathematik, Physik oder Englisch. Mehr als 200 Studierende nutzen bereits das Angebot der Einstiegsakademie. Ziel ist es auch, Studienabbrüche zu vermeiden und den Übergang von der Hochschule in den Beruf zu verbessern.

FH integrativ wird seit 2010 vom Stifterverband im Rahmen des Programms „Ungleich besser! Verschiedenheit als Chance“ gefördert.

Bei Universitäten liegt die Quote bei 52 Prozent, bei Fachhochschulen lediglich bei 40 Prozent. Dieser Unterschied kann vor allem durch die unterschiedlichen Fächerspektren der Hochschultypen erklärt werden: Die Fachhochschulen bieten ein Fächerspektrum an, zum Beispiel mehr MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), das auch unter deutschen Studierenden eine niedrigere Frauenquote aufweist als das Fächerspektrum an Universitäten.

In allen Fällen ist die Frauenquote unter bildungsinländischen Studierenden jedoch immer noch höher als unter deutschen Studierenden. Insgesamt sollte es das Ziel sein, einen Frauenanteil unter den bildungsinländischen Studierenden von 51 Prozent zu erreichen, entsprechend ihrem Anteil an der Bevölkerung.

EMPFEHLUNGEN

Um die Zahl der Studienberechtigten bei Bildungsinländern und Nichtakademikerkindern zu steigern, ist es zuallererst erforderlich, in der Schule anzusetzen. Ziel muss es sein, den Schulerfolg dieser beiden Gruppen deutlich zu erhöhen; dies ist die wichtigste Stellschraube. Aber auch im Bereich der Hochschulbildung, dem Fokus dieses Reports, lassen sich Effekte erzielen. Vor allem können die Hochschulen die Studierquote erhöhen, indem sie ihren Gestaltungsspielraum nutzen und möglichst früh um Bildungsinländer und Nichtakademikerkinder werben, um die Studierneigung dieser Zielgruppen anzuheben. Hierfür sollten die Hochschulen strukturelle Lösungswege suchen. Dazu zählen gezielte Kooperationen mit angrenzenden Akteuren, die Systemveränderungen bewirken können:

INDIKATORENÜBERBLICK I

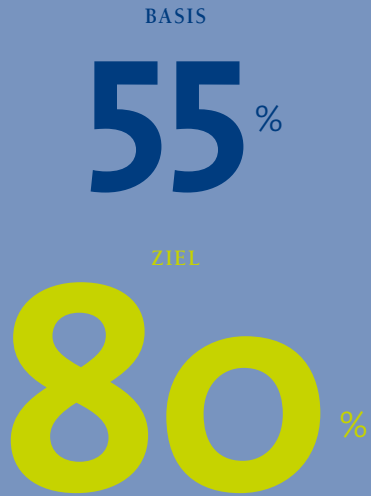


ABB. 3 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE								
		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANZAHL BILDUNGSINLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER	Tsd.	10	10	11	13	14	15	17
ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER AN ALLEN STUDIENANFÄNGERN (1. HOCHSCHULSEMESTER)	%	3	3	3	3	3	3	4
STUDIERQUOTE ¹ – MIGRATIONS- HINTERGRUND (HIS-DEFINITION)	%	72	*	73	*	75	*	80
STUDIERQUOTE ¹ – NICHTAKADEMIKERKINDER (KEIN ELTERNTEIL AKADEMIKER)	%	59	*	65	*	65	*	80
ANTEIL FRAUEN AN STUDIERENDEN BILDUNGSINLÄNDERN	%	46	46	47	47	47	48	51

¹ Basierend auf den Hochschulzugangsberechtigten. * Daten nicht verfügbar

BASIS UND ZIELE

ERFOLGSQUOTE STUDIERENDER
BILDUNGSINLÄNDER



ANZAHL BILDUNGSINLÄNDER,
DIE EIN STUDIUM ABSOLVIEREN
(ERSTABSOLVENTEN)



BILDUNGSINLÄNDER, DIE
MIT BETREUUNG DURCH
LEHRENDE ZUFRIEDEN SIND



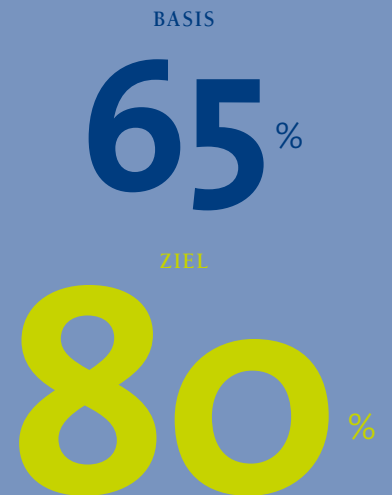
ANTEIL STUDIERENDER AUS
NICH TAKADEMIKERFAMILIEN,
DIE MIT BETREUUNG DURCH
LEHRENDE ZUFRIEDEN SIND



STUDIERQUOTE¹ –
MIGRATIONSHINTERGRUND



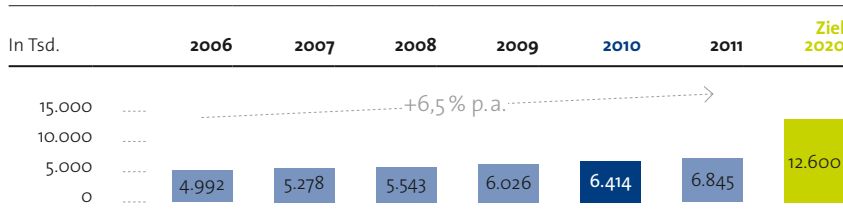
STUDIERQUOTE¹ –
NICH TAKADEMIKERKINDER



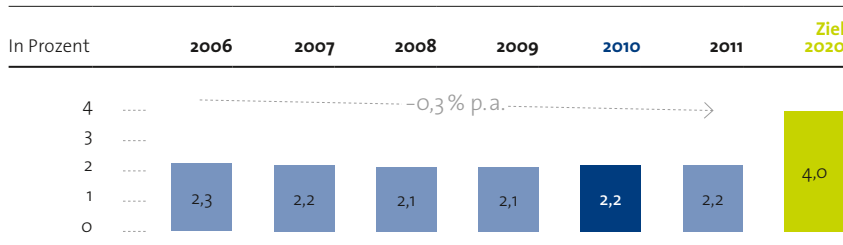
Anteil der Bildungsinländer an Absolventen leicht gesunken

ABB. 4

ANZAHL BILDUNGSINLÄNDISCHER ERSTABSOLVENTEN



ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER AN ALLEN ERSTABSOLVENTEN



Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

Kooperationen mit Schulen oder Vereinen sollten ebenso ausgebaut werden wie strukturierte Angebote für den Studieneinstieg (zum Beispiel Sommer- oder Einstiegsakademien). Die Westfälische Hochschule Gelsenkirchen zeigt, wie dies in der Praxis gelingen kann (siehe Lupe „Initiative FH integrativ“ auf Seite 31).

Eine weitere wichtige Funktion, die Hochschulen am besten ausfüllen können: die vorhandenen Unsicherheiten über das Studium, seine Anforderungen und Notwendigkeiten im Vorfeld so weit wie möglich abbauen. Denn nur 68 Prozent der Bildungsinländer schätzen die eigenen Chancen, ein Studium erfolgreich zu bewältigen, als gut oder sehr gut ein – bei den Deutschen sind es immerhin 73 Prozent.

Bei Nichtakademikerkindern, die eine noch geringere Studierquote aufweisen, bestehen diese pessimistische Selbsteinschätzung und die Unsicherheit über die Anforderungen eines Studiums mutmaßlich in ähnlicher Weise. Viele Hochschulen haben für die individuelle Ansprache solcher zukünftigen Studierenden bereits Angebote entwickelt, die noch mehr in die Breite getragen werden sollten. Dazu gehören Bildungsbotschafter, beispielsweise Studierende, die es selbst erfolgreich an die Hochschule geschafft haben und damit zu Rollenvorbildern werden. Darüber hinaus gibt es Online-Tests zu Selbsteinschätzung und Studienneigung oder auch Schnuppertage.

Auch Unsicherheiten hinsichtlich der Studienfinanzierung sollten frühzeitig, bereits in der Schulzeit, thematisiert werden. So führen Nichtakademikerkinder zu einem höheren Maße finanzielle Gründe an, die gegen ein Studium sprechen. 79 Prozent von ihnen sehen die Finanzierung allgemein als Problem. Bei Akademikerkindern sind es im Vergleich dazu 71 Prozent. 74 Prozent schreckt darüber hinaus die Aussicht ab, Schulden machen zu müssen, während nur 67 Prozent der Akademikerkinder diesen Grund anführen. Gleichzeitig sind viele Unterstützungsangebote noch nicht weitreichend bekannt. Initiativen wie ArbeiterKind.de und MyStipendium können hier eine Vorbildfunktion einnehmen (siehe Lupe „ArbeiterKind.de MyStipendium“ auf Seite 35).

2. STUDIENERFOLG VON BILDUNGSINLÄNDERN UND NICHT-AKADEMIKERKINDERN ERHÖHEN

Knapp 7.000 Bildungsinländer haben im Jahr 2011 ein Erststudium abgeschlossen. Die Zahl bildungsinländischer Erstabsolventen ist damit seit 2006 um jährlich 6,5 Prozent gestiegen. Allerdings wuchs im selben Zeitraum die Zahl aller Erstabsolventen nahezu im gleichen Maß (6,8 Prozent jährlich), sodass der Anteil der Bildungsinländer auf aktuell 2,2 Prozent sogar leicht gesunken ist. Ziel sollte es sein, die Anzahl der bildungsinländischen Erstabsolventen bis 2020 auf rund 13.000 und ihren Anteil an allen Erst-



absolventen auf vier Prozent zu erhöhen, entsprechend dem angestrebten Anteil an den Studienanfängern. Das Augenmerk der Hochschulen sollte daher nicht nur auf der Gewinnung von mehr Bildungsinländern liegen, sondern noch mehr auf

deren Studienerfolg. Hierbei kommt es vor allem darauf an, die speziellen Bedürfnisse von Bildungsinländern bei der Verbesserung und Weiterentwicklung von Studiengängen sowie bei der Studierendenbetreuung in den Blick zu nehmen.

Dies wird noch deutlicher, wenn man sich die Erfolgsquote der Bildungsinländer anschaut. Diese liegt mit aktuell 55 Prozent dramatisch unter der Erfolgsquote deutscher Studierender (76 Prozent). Dafür gibt es eine Reihe von Gründen:

Deutschkenntnisse

15 Prozent der Bildungsinländer geben an, dass ihre Deutschkenntnisse nach eigener Einschätzung unzureichend sind, um an Seminare Diskussionen teilzunehmen oder Fachtexte zu verfassen. Weitere 16 bis 18 Prozent halten ihre Deutschkenntnisse diesbezüglich nur für teilweise ausreichend. Zwölf Prozent der Bildungsinländer schätzen ihre Deutschkenntnisse als ganz oder teilweise unzureichend ein, um auch nur selbst eine Vorlesung zu verstehen. 35 Prozent von ihnen geben darüber hinaus an, nur selten Kontakt mit deutschen Studierenden zu haben, was fast dem Niveau von Bildungsausländern entspricht (36 Prozent), also von Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und zum Studieren nach Deutschland gekommen sind. Sprachliche Barrieren und mangelnde Einbindung in die vorwiegend deutsche Studierendenschaft sind mögliche Hürden für den Studienerfolg, an denen die Hochschulen hinsichtlich Strukturen und Angebot ansetzen könnten.

Finanzielle Situation

Bildungsinländer bestreiten einen höheren Anteil ihrer Lebenshaltungskosten durch eigene Erwerbstätigkeit als deutsche Studierende. Während deutsche Studierende rund die Hälfte ihres Geldes von den Eltern erhalten und nur ein Viertel durch Arbeit hinzuverdienen, ist bei Bildungsinländern die Arbeit neben dem Studium die wichtigste Finanzierungsquelle: Sie verdienen mehr als jeden dritten Euro hinzu. Dieser Nebenerwerb könnte einerseits Alternativen auf dem Arbeitsmarkt aufzeigen, für die ein Studienabschluss nicht notwendig ist. Andererseits

LUPE
ARBEITERKIND.DE
MYSTIPENDIUM

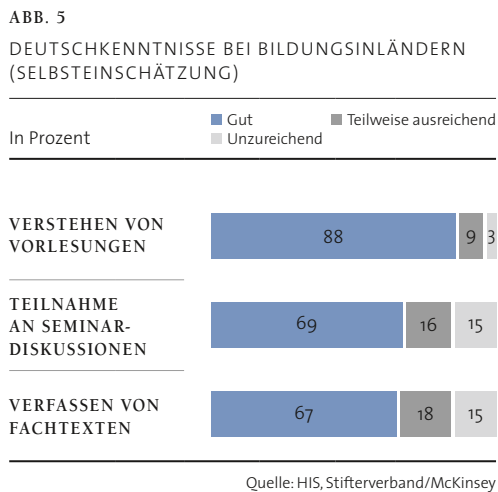
Um als Erste in ihrer Familie ein Studium aufzunehmen, müssen junge Leute etliche Hürden nehmen. ArbeiterKind.de ist ein 2008 gestartetes Internetportal, das Schüler und Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern auf ihrem Weg an die Hochschule unterstützt. Zunächst spielt dabei Information eine wichtige Rolle. Welche Möglichkeiten stehen offen, um sich während des Studiums finanziell über Wasser zu halten? Wie lässt sich der Hochschulalltag praktisch meistern? Diese und weitere Fragen beantwortet ein eigenes soziales Online-Netzwerk.

Über ihre Internetpräsenz hinaus hat die Initiative ein deutschlandweites Mentoring aufgebaut. Schüler und Studierende erhalten Ansprechpartner vor Ort, die ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Ihre Zahl ist stark gestiegen: Mittlerweile engagieren sich mehr als 5.000 ehrenamtliche Mentoren in 70 lokalen Gruppen. Sie wirken als Vorbilder und helfen, indem sie ihre eigenen Erfahrungen aus der Hochschulwelt an die nächste Studierendengeneration weitergeben. ArbeiterKind.de zeigt auch Präsenz mit Informationsveranstaltungen an Schulen.

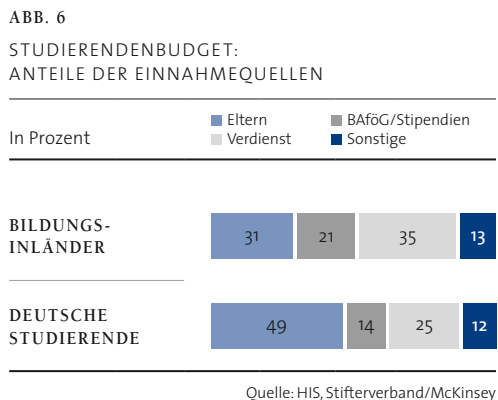
Wenn Eltern ihre studierenden Kinder nicht finanziell unterstützen können, bilden Stipendien eine Alternative. MyStipendium liefert dafür im Internet die bundesweit umfassendste Übersicht mit Fördermöglichkeiten von Bildungswerken und Stiftungen. Praxisnahe Tipps zur Bewerbung und Einschätzung der eigenen Chancen runden das Angebot ab. Und MyStipendium räumt mit Vorurteilen auf: In Deutschland gibt es mehr als 2.000 Stipendienggeber, aber ungefähr jede fünfte Stiftung findet noch nicht ausreichend passende Bewerber.

Der Stifterverband zeichnete ArbeiterKind.de und MyStipendium als „Hochschulperlen des Monats“ aus.

Studiernotwendige Deutschkenntnisse fehlen teilweise



Bildungsinländer stärker auf Erwerbstätigkeit angewiesen



könnten Veränderungen in der finanziellen Situation (zum Beispiel geringere Unterstützung durch die Eltern) Bildungsinländer in höherem Maße als Deutsche zum Studienabbruch bewegen beziehungsweise den Nebenerwerb zu einer so großen zeitlichen Belastung werden lassen, dass der Studienerfolg beeinträchtigt wird.

Studienfach

Auch die Fächerwahl könnte Ursache der niedrigeren Erfolgsquoten sein. Bildungsinländer haben im Vergleich zu deutschen Studierenden eine leichte Präferenz für die Ingenieurwissenschaften, in denen die Abbruchquoten traditionell höher sind als in anderen Fächern. 21 Prozent aller

bildungsinländischen Absolventen im Jahr 2011 legten ihre Prüfung in den Ingenieurwissenschaften ab, bei den deutschen Studierenden waren es 17 Prozent. Weitere beliebte Fächer sind Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, in denen 2011 ein Drittel aller bildungsinländischen Studierenden einen Abschluss machte. Allerdings erreichen die Bildungsinländer selbst in den Fächern, in denen sie am stärksten vertreten sind, keinen Absolventenanteil von über fünf Prozent. Sie bleiben daher innerhalb der Fächer die Minderheit und können nur schwer Veränderungen aus dem Fach heraus anstoßen. Unterschiede zwischen Deutschen und Bildungsinländern lassen sich auch bei der Studienmotivation beobachten. Für Bildungsinländer stehen extrinsische Gründe stärker im Vordergrund – beispielsweise gute Verdienstaussichten, eine gesicherte berufliche Position oder viele Berufsmöglichkeiten. Deutsche führen in stärkerem Maße intrinsische Gründe an, zum Beispiel fachspezifisches Interesse oder entsprechende Neigungen. Diese stärker extrinsische Motivationslage der Bildungsinländer beeinflusst auch die Erwartungshaltung der Studierenden und könnte zu Fehlentscheidungen bei der Fächerwahl oder zum Abbruch bei nicht erfüllten Erwartungen führen. Der Studienberatung und der Beratung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt kommt hier deshalb eine besondere Bedeutung zu.

Kultureller Hintergrund

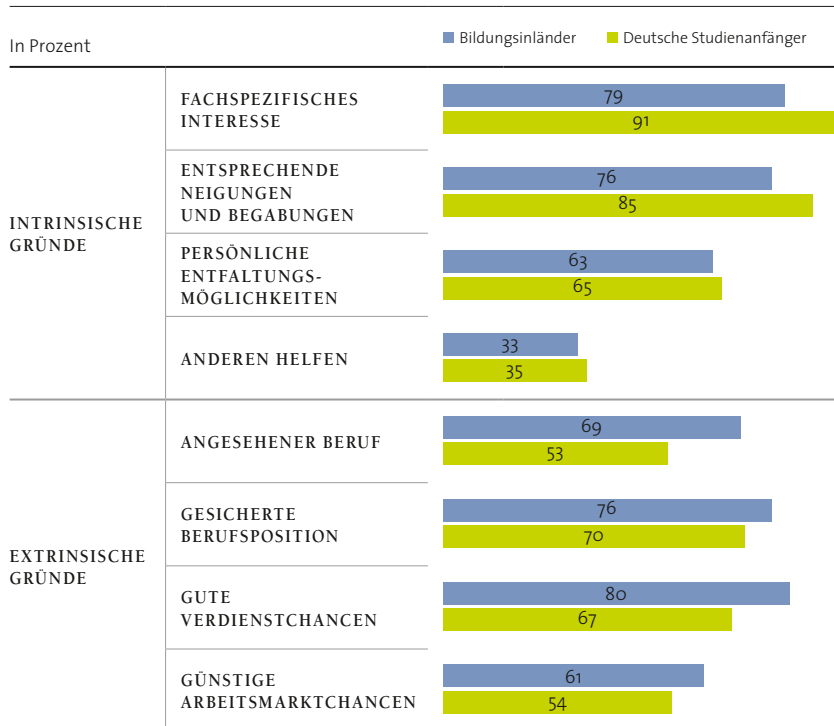
Auch die Herkunft scheint Einfluss auf den Studienerfolg der Bildungsinländer zu haben. Denn die Abbruchquoten variieren stark nach Herkunftsregion der Studierenden: Relativ niedrig liegt die Abbruchquote bei Studierenden aus Westeuropa (28 Prozent); höher für Osteuropa (41 Prozent), Amerika (44 Prozent) und Asien (49 Prozent) und am höchsten bei Studierenden mit einem afrikanischen Hintergrund (54 Prozent).

Insgesamt zeigen sich 61 Prozent der studierenden Bildungsinländer mit der Betreuung durch die Lehrenden zufrieden oder sehr zufrieden. Dieser Wert hat sich seit 2007 (45 Prozent) erheblich verbessert, liegt aber nach wie vor unter dem Benchmark des besten Hochschul-

Bildungsinländer: extrinsische Motive wichtiger

ABB. 7

MOTIVE DER STUDIENWAHL, DIE VON STUDIENANFÄNGERN ALS „WICHTIG“ ODER „SEHR WICHTIG“ BEZEICHNET WURDEN



Quelle: HIS, Stifterverband/McKinsey



typs von 66 Prozent. Ziel sollte es sein, den Anteil der Bildungsinländer, die mit der Betreuung durch die Lehrenden zufrieden sind, im Durchschnitt aller Hochschulen auf den Wert des Benchmarks zu heben.

Zum Studienverhalten und Studienerfolg von Nichtakademikerkindern liegen keine Daten vor. Allerdings kommen zwei Drittel der Bildungsinländer nicht aus einem Akademikerhaushalt. Diese Schnittmenge lässt die Annahme zu, dass die Beobachtungen für Bildungsinländer tendenziell auch auf Kinder aus Nichtakademikerfamilien zutreffen. Mutmaßlich liegt deren Studienerfolg im Vergleich mit Akademikerkindern also aus ähnlichen Gründen zurück wie beim Vergleich von Bildungsinländern mit deutschen Studierenden. Empfehlungen, die für Bildungsinländer hinsichtlich der Studieneingangsphase und der -betreuung gelten, können demnach auch den Studienerfolg der Studierenden aus nichtakademischen Haushalten befördern.

In puncto Zufriedenheit mit der Betreuung durch Lehrende liegen die Werte von Studierenden aus Familien ohne Hochschulausbildung unter denen von Bildungsinländern bei aktuell 55 Prozent – und damit deutlich unter dem Bestwert von 66 Prozent. Auch hier hat sich allerdings die Situation um sieben Prozentpunkte seit 2007 verbessert.

EMPFEHLUNGEN

Die Analyse hat gezeigt, dass finanzielle, sprachliche und kulturelle Barrieren einem erfolgreichen Studienabschluss der betrachteten Personengruppen im Weg stehen können. Sie hat auch gezeigt, dass Bildungsinländer für ein Studium stärker extrinsisch motiviert sind. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an Management, Studium und Services einer Hochschule. Für Hochschulen in Regionen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerfamilien kann – im Sinne einer Differenzierung der Hochschullandschaft – die Stärkung ihrer Kompetenzen als „Integrati-

onshochschule“ ein wichtiger Aspekt der Profilbildung sein. Eine solche Profilbildung zeigt sich in der institutionellen Strategie, den Strukturen, im Lehrangebot und der Studierendenbetreuung.

Sie erfordert eine besondere Sensibilisierung für die Anliegen dieser Zielgruppen im Management und der Verwaltung sowie eine Berücksichtigung spezieller Betreuungsanforderungen in der Lehre, beim Studieneinstieg und beim Übergang in den Arbeitsmarkt. Hilfestellung für den Prozess der Profilbildung als „Integrationshochschule“ kann das Diversity-Audit des Stifterverbandes bieten (siehe Lupe „Diversity-Audit“ auf dieser Seite).

Neben dieser institutionellen Profilbildung können auch die Länder Impulse für mehr Studienanfänger und höheren Studienerfolg von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus hochschulfernen Familien geben – durch Anreize im Rahmen ihrer leistungsorientierten Finanzierungsmodelle. So sieht zum Beispiel das Land Berlin für jeden Studienanfänger beziehungsweise Studierenden mit Migrationshintergrund eine Zuweisung von 10.000 Euro vor. Ähnliche Anreize sollten auch andere Länder setzen, um die Zahl der Absolventen aus diesen Zielgruppen zu steigern oder eine Ausrichtung der Studienangebote auf die besonderen Anforderungen dieser Gruppe zu bewirken.

Auch die Finanzierung des Studiums ist für Bildungsinländer und Nichtakademikerkinder eine besondere Herausforderung. Bildungsinländer können in geringerem Maße als deutsche Studierende auf die Unterstützung ihrer Eltern zählen und bestreiten mehr als ein Drittel ihrer Lebenshaltungskosten durch einen Nebenerwerb. Auch Nichtakademikerkinder nennen besonders häufig finanzielle Erwägungen als Gründe, warum sie nicht studieren. Solche Hürden sollen für alle Studierenden durch das BAföG abgebaut werden. Ob dieses Instrument aber bei den genannten Zielgruppen mit ihrer besonderen Situation ausreichend und wirksam ist, sollte geprüft werden, um gegebenenfalls eine Anpassung vornehmen zu können. Darüber hinaus sollte eine Flexibilisierung der Studienangebote die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit besser ermög-

LUPE

DIVERSITY-AUDIT

Den typischen Studenten gibt es nicht mehr. Auf die enorme Vielfalt sozialer Hintergründe, ethnischer Herkunft und neuer Bildungsbiografien müssen sich die Hochschulen einstellen. Und sie müssen diese Verschiedenheit nicht als Problem, sondern als Chance für eine facettenreiche akademische Kultur begreifen. Diversität zu fördern, heißt nicht zuletzt auch, bildungsferne Schichten an die Universität heranzuführen, und ist heute Kernaufgabe der Hochschulentwicklung. Aber wie lässt sich Vielfalt gestalten? Antworten auf diese Frage haben acht Hochschulen unter Moderation durch das Centrum für Hochschulentwicklung gesucht und die Grundlagen für ein Diversity-Audit entwickelt. Das Auditierungsverfahren unterstützt die Hochschulen durch Beratung dabei, Strukturen zu verändern und Maßnahmen zu entwerfen. Es kombiniert Organisationsentwicklung mit kollegialem Austausch und externer Begleitung.

Ziel ist es, eine Diversity-Strategie zu definieren, die den Rahmenbedingungen einer Hochschule Rechnung trägt, ihr Profil schärft und einen kulturellen Wandel anstößt. Konkrete Themen sind unter anderem Change-Management, neue Lehrformate und -inhalte, Lernstrategien, Studien- und Prüfungsorganisation, aber auch Personalmanagement. Die acht Hochschulen, die sich an der Entwicklung des Diversity-Audits beteiligt haben, sind mit gutem Beispiel vorangegangen und haben das Audit 2012 selbst durchlaufen. Die FH Brandenburg hat dabei flexiblere Formate für ein berufsbegleitendes Studium entwickelt. Die Universität Osnabrück setzt auf E-Learning, um unterschiedlichem Lernverhalten von Studierenden entgegenzukommen. Die TU Dortmund sammelt Know-how in einem Diversity-Wiki. Und die Uni Bremen hat ihre Studienberatung stärker für das Thema Vielfältigkeit sensibilisiert.

Die Entwicklung des Diversity-Audits wurde vom Stifterverband im Rahmen seines Programms „Vielfalt gestalten“ initiiert und finanziert.

lichen. Schließlich tragen auch Stipendienförderwerke zur Studienfinanzierung bei. Sie sollten ihre Informationsarbeit und ihre Auswahlprozesse hinsichtlich der Chancengleichheit für alle Bevölkerungsgruppen evaluieren und im Bedarfsfall anpassen.

Der Studienberatung kommt bei der Erhöhung des Studienerfolges von Bildungsinländern und Nichtakademikerkindern ebenfalls eine hervorgehobene Rolle zu. Sie sollte für potenzielle Hürden beim Studieneinstieg und Studienverlauf wie auch für kulturelle Unterschiede sensibilisiert sein und neben der fachlichen Beratung insbesondere folgende Themen berücksichtigen: Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung

im Studium, sprachliche Anforderungen des Studienfachs und Sprachkurseangebote, Konkretisierung der Erwartungen hinsichtlich Praxisbezug und Arbeitsmarktrelevanz des gewählten Studienfachs. Im Rahmen der Organisation des Studienangebotes sollten Lehr- und Lernformen entwickelt werden, die kulturelle Barrieren überwinden und einer mangelnden Integration in die überwiegend deutsche Studierendenschaft entgegenwirken. Denkbar sind Arbeitsgruppen oder Projektstrukturen, die einen frühen Kontakt und eine studiengangswerte Durchmischung der Studierenden untereinander erfordern. Auch strukturierte Studieneingangsphasen sollten sowohl den fachlichen wie auch den sozialen Austausch fördern.

INDIKATORENÜBERBLICK II



ABB. 8 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANZAHL BILDUNGSINLÄNDER, DIE EIN STUDIUM ABSOLVIEREN (ERSTABSOLVENTEN)	Tsd. 5	5	6	6	6	7	13
ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER, DIE EIN STUDIUM ABSOLVIEREN, AN ALLEN ABSOLVENTEN (ERSTABSOLVENTEN)	% 2	2	2	2	2	2	4
ERFOLGSQUOTE STUDIERENDER BILDUNGSINLÄNDER	% *	*	*	54	55	*	80
ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER, DIE MIT BETREUUNG DURCH LEHRENDE ZUFRIEDEN SIND	% *	45	52	52	56	61	66
ANTEIL STUDIERENDER AUS NICHT-AKADEMIKERFAMILIEN, DIE MIT BETREUUNG DURCH LEHRENDE ZUFRIEDEN SIND	% *	48	54	58	58	55	66

*Daten nicht verfügbar

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

BILDUNGSCHANCEN VON HERKUNFT UND HINTERGRUND ENTKOPPELN

01

GEEIGNETE HOCHSCHULEN IN BALLUNGSRÄUMEN SOLLTEN SICH ALS „INTEGRATIONSHOCHSCHULEN“ PROFILIEREN, DIE SICH MIT IHREN STRATEGIEN, STRUKTUREN UND ANGEBOTEN AN DIE SPEZIELLEN BEDÜRFNISSE VON UNTERREPRÄSENTIERTEN STUDIERENDENGRUPPEN AUSRICHTEN

02

AKTIVE GESTALTUNG DER SCHNITTSTELLE SCHULE – HOCHSCHULE DURCH GEZIELTE KOOPERATIONEN MIT SCHULEN ODER VEREINEN SOWIE STRUKTURIERTE ANGEBOTE FÜR DEN STUDIENEINSTIEG (SOMMER-, EINSTIEGSAKADEMIEN, BRÜCKENKURSE, SCHNUPPERTAGE)

03

ANREIZE IM RAHMEN LEISTUNGSORIENTIERTER FINANZIERUNGSMODELLE DER LÄNDER FÜR MEHR STUDIENANFÄNGER UND HÖHEREN STUDIENERFOLG VON STUDIERENDEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND UND NICHTAKADEMIKERKINDERN

04

STÄRKERE ERHEBUNG VON SOZIALMERKMALEN (MIGRATIONSHINTERGRUND, BILDUNGSSTAND DER ELTERN) IN BILDUNGSSTATISTIKEN, UM FAKTENBASIERTE ANALYSEN DER SOZIALEN SELEKTIVITÄT IM BILDUNGSSYSTEM ZU ERMÖGLICHEN ODER ZU VERBESSERN

BERUFLICHE UND AKADEMISCHE BILDUNG
DURCHLÄSSIG GESTALTEN

BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG

3.2

HANDLUNGSFELD
#2



HANDLUNGSFELD 2

BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG

DER WANDEL DER WIRTSCHAFTSSTRUKTUR UND DES BESCHÄFTIGUNGSSYSTEMS SOWIE DIE INTERNATIONALISIERUNG VON WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT VERÄNDERN DIE TÄTIGKEITSPROFILE AM ARBEITSMARKT UND BEEINFLUSSEN UNWEIGERLICH AUCH DIE ANFORDERUNGEN AN DAS BILDUNGSSYSTEM. BESONDERS BETROFFEN DAVON SIND DIE SCHNITTSTELLEN ZWISCHEN BERUFLICHER BILDUNG UND HOCHSCHULBILDUNG.

Diese beiden unterschiedlichen Systeme müssen sich zunehmend auf veränderte Erwartungen einstellen. Der Trend zur Höherqualifizierung, steigende Studierquoten, die Akademisierung einer Reihe von Ausbildungsberufen (etwa im Gesundheitsbereich oder der frühkindlichen Bildung) und die zunehmende Komplexität der Berufspraxis insbesondere in den technischen Berufen führen dazu, dass berufliche und Hochschulbildung stärker aufeinander abgestimmt werden müssen als zuvor.

Der zunehmende Fokus auf Akademisierung darf nicht zu einem „Ausbluten“ der beruflichen Bildung führen. Der deutsche Facharbeiter ist ein wichtiger Standortvorteil im globalen Wettbewerb. Qualität und Attraktivität der beruflichen Bildung müssen daher auch in Zukunft gewährleistet sein. Die stärkere Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung muss zum Ziel

haben, die Stärken beider Bereiche optimal zu nutzen, die jeweiligen Schwächen auszugleichen und Bildungswege durchlässiger zu gestalten. Die Versäulung beider Bildungsbereiche wurde in den vergangenen Jahren zunehmend infrage gestellt: So wird etwa von Hochschulen erwartet, nicht zuletzt angeregt durch den Bologna-Prozess, dem Praxis- und Anwendungsbezug in den Curricula eine größere Rolle einzuräumen. Darüber hinaus gibt es immer mehr Angebote an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung, beispielsweise durch den Ausbau dualer Studiengänge oder die Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne Abitur, die aber eine entsprechende berufliche Qualifikation besitzen.

Beide Wachstumstrends sind noch vergleichsweise neu: 2009 wurde die Berufsakademie Baden-Württemberg in die Duale Hochschule überführt;

seitdem wächst die Anzahl der dualen Studiengänge sowohl dort als auch in anderen Bundesländern stark. Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung wurde im selben Jahr durch einen entsprechenden Beschluss der Kultusministerkonferenz eingeleitet. Auch hier ist seither ein positiver Trend zu beobachten, wenngleich noch auf niedrigem Niveau.

1. DUALE STUDIENGÄNGE AUF DEUTLICHEM WACHSTUMSKURS

Die Zahl der Studierenden in dualen Studiengängen hat in den vergangenen Jahren erheblich zugenommen: Duale Studiengänge verzeichnen bei den Studienanfängern jährliche Wachstumsraten von durchschnittlich 15 Prozent. Während 2008 noch knapp 42.000 Studierende in einem dualen Studiengang eingeschrieben waren, hat sich ihre Zahl im Jahr 2011 bereits auf 61.000 Studierende erhöht. Ihr Anteil an allen Studierenden betrug damit 2,6 Prozent im Jahr 2011; bei den Studierenden im ersten Hochschulsemester lag der Anteil im selben Jahr bereits bei vier Prozent.

Die Angebote sprechen offensichtlich Bedürfnisse an, denen Hochschulen bislang nicht in ausreichendem Maße gerecht wurden. In den dualen Studiengängen wird dem Wunsch der Studierenden nach mehr Praxisorientierung des Studiums entsprochen. Zugleich ist über die Ausbildungsvergütung und hohe Übernahmequoten von etwa 80 Prozent von vorneherein ein hohes Maß an Arbeitsplatzsicherheit gegeben. Auch für die beteiligten Unternehmen bieten sich viele Vorteile: Die neuen Studiengänge weisen sehr niedrige Abbruchquoten auf, erlauben eine frühzeitige Fachkräftesicherung auch für anspruchsvollere Positionen und bieten neue Anknüpfungspunkte für Kooperationen mit den jeweiligen Partnerhochschulen.

Ebenso wie die Studierenden ist auch die Zahl der dualen Studiengänge in den vergangenen Jahren stetig gestiegen. Sie wuchs zwischen 2007 und 2011 um durchschnittlich neun Prozent jährlich von 666 auf 929 Studiengänge. Da die

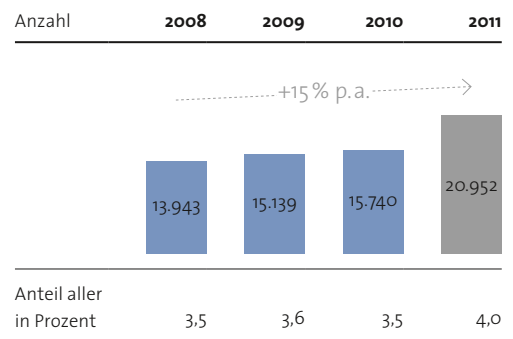
Anzahl aller Studiengänge in dieser Zeit ebenfalls von etwa 11.000 auf 15.000 Studiengänge deutlich angestiegen ist, blieb der Anteil der dualen Studiengänge an allen Studiengängen etwa konstant bei sechs Prozent.

Von 2011 bis 2012 stieg die Anzahl der dualen Angebote noch einmal um über 50 Prozent auf mittlerweile rund 1.430 Studiengänge. Fast zwei

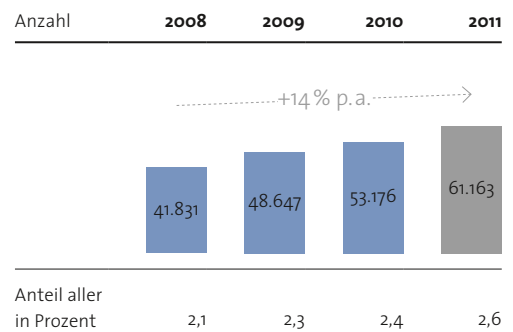
Erheblicher Anstieg der Studierendenzahl in dualen Studiengängen

ABB. 1

STUDIENANFÄNGER IN DUALEN STUDIENGÄNGEN
(1. HOCHSCHULSEMESTER)



STUDIERENDE IN DUALEN STUDIENGÄNGEN



Quelle: BIBB, Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

Drittel davon sind ausbildungs- oder praxisintegrierende Angebote für Studieninteressierte mit Abitur oder Fachhochschulreife ohne Berufserfahrung. Ein weiteres Drittel der dualen Studiengänge ist berufsbegleitend konzipiert und richtet sich an Studieninteressierte mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufserfahrung. Hier hat sich das Angebot von 2011 auf 2012 noch einmal erheblich erweitert.

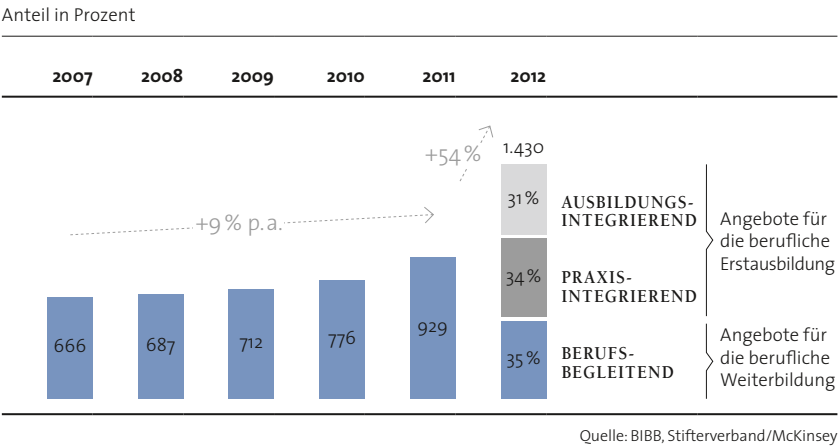
Der Anteil von Studienanfängern in dualen Studiengängen schwankt zwischen den Bundesländern. Baden-Württemberg profitiert von der langjährigen Erfahrung mit dualen Studienangeboten in den seit 1974 bestehenden Berufsakademien und deren Überführung in die Duale Hochschule. Auch in Nordrhein-Westfalen und Bayern wurden in den vergangenen Jahren zusätzliche duale Studienangebote geschaffen.

Nordrhein-Westfalen hat sich allein mit 86 zusätzlichen dualen Studienangeboten im Jahr 2011 gegenüber dem Jahr 2006 unter den Bundesländern besonders profiliert. Im strukturschwächeren Norden und Osten Deutschlands hingegen ist der Anteil dualer Studienangebote noch ausbaufähig. Hier fehlt es primär an (Groß-)Unternehmen, die regelmäßig eine kritische Masse an Teilnehmern in duale Studiengänge einer Partnerhochschule entsenden können.

Dennoch zeigen die unterschiedlichen Erfahrungen der Bundesländer, dass duale Studienplätze durch Anreize auf der Ebene der Landespolitik gezielt gefördert werden können. Aus diesem Grunde sind die Quoten der bereits jetzt schon erfolgreichen Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Bayern und Sachsen das Zielniveau für die Entwicklung bis 2020. Baden-Württemberg, das die meisten dualen Studiengänge anbietet, wurde aufgrund seiner Sonderstellung durch die jahrzehntelangen Erfahrungen mit der Berufsakademie aus der Ermittlung des Benchmarks ausgeklammert. Ziel sollte es sein, dass im Jahr 2020 sieben Prozent aller Studiengänge dual studiert werden können. Der Anteil der Studienanfänger in dualen Studiengängen sollte von jetzt vier auf acht Prozent gesteigert werden. Das entspräche rund 35.000 Studienanfängern im Jahr 2020.

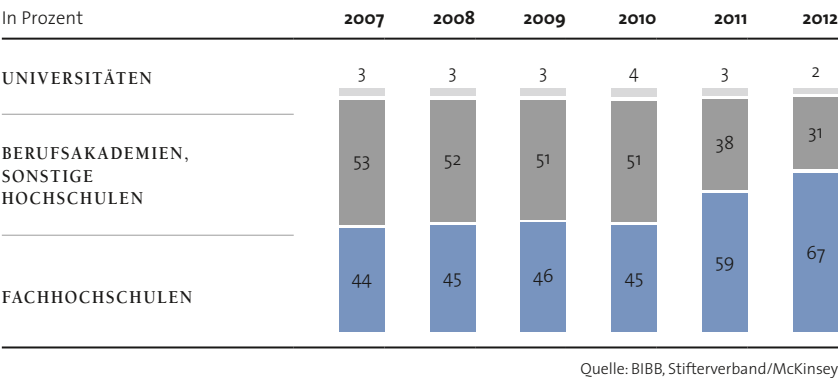
Mehrzahl der stetig steigenden Anzahl dualer Studiengänge für berufliche Erstausbildung

ABB. 2
DUALE STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND



Duale Studiengänge werden immer stärker zur Domäne der Fachhochschulen

ABB. 3
DUALE STUDIENGÄNGE NACH HOCHSCHULART





LUPE STUDIUMPLUS

Dass die Einführung dualer Studiengänge auch ohne große Unternehmen als Zugpferde möglich ist, zeigt das StudiumPlus der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM). Es bietet Studierenden seit 2001 ein vollwertiges dreijähriges duales Hochschulstudium in Kooperation mit einem der aktuell 513 Mitgliedsunternehmen. Zurzeit sind rund 1.000 Studierende in einem der vier Bachelor- und der zwei Masterstudiengänge eingeschrieben.

Die Erfolgsfaktoren für StudiumPlus: möglichst breite Unterstützung der Unternehmen vor Ort, eine etablierte Hochschulinstitution sowie die Unterstützung der lokalen politischen Entscheidungsträger. Die starke Verankerung in der regionalen Wirtschaft hat dazu geführt, dass die THM heute eine sehr hohe Vielfalt an Mitgliedsunternehmen aufweist. Das Spektrum reicht von kleinen Bäckereien, Schuhhäusern und örtlichen Banken bis hin zu lokalen Niederlassungen von Großunternehmen wie Siemens, Lilly oder Bosch, die im Laufe der Jahre als weitere Partner hinzugekommen sind.

StudiumPlus besticht durch einen klaren organisatorischen Aufbau. Es ermöglicht, die Interessen von Studierenden, Unternehmen und Hochschule eng zu verzahnen. Um neue Mitgliedsunternehmen zu gewinnen, hat sich der unbürokratische Beitrittsprozess bewährt – das Anmeldeformular passt auf eine Seite.

Auch bei der Akademisierung von Ausbildungsgängen im Gesundheitssektor hat StudiumPlus eine Vorreiterrolle eingenommen. Seit 2002 bietet die Hochschule den Studiengang Krankenversicherungsmanagement in Kooperation mit der AOK Hessen an.

StudiumPlus wurde vom Stifterverband als „ReformStudiengang Fachhochschulen“ ausgezeichnet.

Mehr als zwei Drittel aller dualen Studiengänge (mit 93 Prozent der dual Studierenden) werden mittlerweile von Fachhochschulen angeboten. Die Zahl der von Fachhochschulen angebotenen dualen Studiengänge ist zwischen 2006 und 2011 von rund 650 auf über 900 gestiegen. Mittlerweile ist schon jeder fünfte Studiengang an Fachhochschulen dual. Weitere Anbieter sind private Hochschulen sowie Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien.

Der Anteil der Berufsakademien hat sich seit der Umwandlung der Berufsakademie Baden-Württemberg in die Duale Hochschule deutlich reduziert. Universitäten hingegen spielen mit insgesamt 32 Studiengängen (Stand 2012) eine vernachlässigbare Rolle. Überdies konzentrieren sich die universitären Angebote auf einige wenige Standorte (wie etwa Kassel, Magdeburg und Paderborn).

Über die Hälfte aller dualen Studiengänge werden im MINT-Bereich und weitere 40 Prozent in den Wirtschaftswissenschaften angeboten. Die fachliche Bandbreite ist damit eher eingeschränkt, spiegelt aber den Einfluss der Unternehmen auf das Fächerspektrum dualer Studiengänge wider. Diese werden in denjenigen Bereichen angeboten, in denen Unternehmen künftig ihren Fachkräftebedarf primär decken müssen. Für Fachgebiete, die international bereits stärker akademisiert sind, beispielsweise in den Bereichen Gesundheit, Erziehung oder Medien, gibt es dagegen bislang kaum duale Studiengänge.

Ein Ausbau dualer Studiengänge eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, das Fächerspektrum zu erweitern. Im Rahmen von Verbundlösungen mehrerer Arbeitgeber mit einem oder mehreren Hochschulpartnern können duale Studienangebote auch in Feldern geschaffen werden, die bislang kaum oder gar nicht dual studierbar sind. Duale Studiengänge bieten insbesondere in Bereichen, in denen international und inzwischen auch national Tendenzen zur Akademisierung zu erkennen sind, ein gutes Instrument, um die Vorzüge der beruflichen Bildung mit der akademischen Welt zu verbinden.

Da bislang noch keine Daten zum Hintergrund und den Studierenerwartungen der dual Studierenden vorliegen, bleibt das Profil der Zielgruppe mehrdeutig. Strukturell werden sowohl besonders gute Abiturienten als auch Abiturienten aus nicht akademischen Elternhäusern durch die Angebote dualer Studiengänge angesprochen. Auf der einen Seite geht es klar um eine Bestenauslese: Die Unternehmen wählen die Studierenden selbst aus und erwarten dementsprechend eine hohe Belastbarkeit, Motivation und Selbstorganisationsfähigkeit von den Bewerbern.

Die verkürzte Gesamtdauer der dualen Studiengänge ist darauf angelegt, eine möglichst schnelle Karriere zu planen. Zudem werden die Absolventen bewusst für eine Laufbahn als Fachkraft für anspruchsvolle Aufgaben im Unternehmen in Stellung gebracht. Auf der anderen Seite verspricht die duale Ausbildung auch finanzielle Sicherheit durch die Ausbildungs- und Praktikumsvergütung, die besonders für Studierende aus eher einkommensschwachen Familien ein attraktives Wertversprechen ist.

Die betrieblichen Anteile verleihen dem Studium einen Ausbildungscharakter, der Studierenden aus nicht akademisch geprägten Elternhäusern Berührungängste nehmen könnte. Der Erfolg der dual Studierenden, ihre Karriereverläufe und die künftige Nachfrage der Unternehmen werden letztlich die Zukunft der dualen Studiengänge entscheidend prägen. Sie beeinflussen, welche Konzepte sich am Markt halten, welche Qualitätsanforderungen gestellt werden und inwiefern und zu welchen Anteilen das Mehrwertversprechen der Verschränkung von beruflicher Praxis und akademischer Bildung eingelöst wird.

EMPFEHLUNGEN

Ob das rasante Wachstum der dualen Studienangebote Auswirkungen auf die Qualität der Studiengänge hat, lässt sich aktuell noch nicht absehen. Damit die Quantität nicht zulasten der Qualität geht, müssen die Vertreter beider Lernorte – Hochschule und Betrieb – noch stärker als

bislang die inhaltliche Verzahnung des Curriculums in den Blick nehmen. Darüber hinaus gilt es, die wachsende Zahl von Lehrbeauftragten aus der Praxis entsprechend didaktisch zu schulen und zu begleiten und geeignete Maßnahmen des Qualitätsmanagements zu entwickeln. Hier stehen die Anbieter dualer Studiengänge noch vor großen Herausforderungen. Während Großunternehmen duale Studienangebote sowohl im Rahmen ihrer beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung intensiv nutzen, stehen kleine und mittlere Unternehmen (KMU) noch vor einer Reihe von Herausforderungen: Sie können dem Hochschulpartner beispielsweise nicht garantieren, jedes Jahr eine ausreichend große Studienanfängergruppe zusammenzustellen. Darüber hinaus fällt es ihnen aufgrund ihrer personellen Ausstattung oft schwerer, die professionelle Betreuung der Studierenden im Lernort Unternehmen zu gewährleisten und das curriculare Schnittstellenmanagement unternehmensseitig zu bedienen.

Um den Ausbau dieser Studienform auch im Bereich der KMU voranzutreiben, braucht es Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen wie etwa beim Modell „StudiumPlus“ an der Technischen Hochschule Mittelhessen: Dort gelingt es im Verbund kleiner und mittelständischer Unternehmen, die Potenziale des dualen Studiums gemeinsam zu nutzen (siehe Lupe „StudiumPlus“ auf Seite 44).

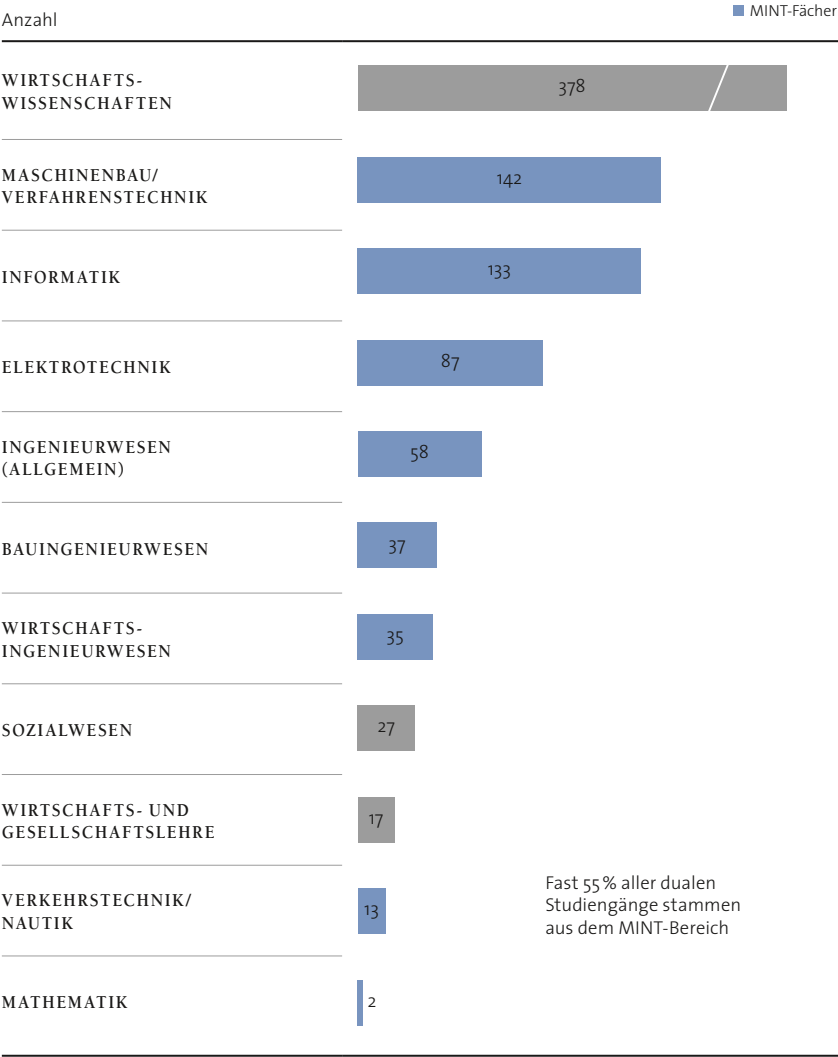
Auch die Hochschulen profitieren vom Ausbau dualer Studienangebote, die ihnen vielfältige Kontakte und weiter reichende Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen eröffnen. Auf der Ebene der Landespolitik sollten durch Zielvereinbarungen zusätzliche Anreize für die Hochschulen geschaffen werden, um das Angebot an dualen Studiengängen zu erweitern.

2. HOCHSCHULEN ÖFFNEN SICH FÜR
STUDIERENDE OHNE ABITUR

Bei den Studierenden ohne Abitur ist ein ähnlicher Trend wie beim dualen Studium zu beobachten: hohe Wachstumsraten, jedoch insgesamt

Wirtschaftswissenschaften und MINT-Fächer
dominieren duale Studienangebote

ABB. 4
FACHRICHTUNGEN VON DUALEN STUDIENGÄNGEN 2011



Quelle: BIBB, CHE, Stifterverband/McKinsey

noch auf einem niedrigeren Niveau. Haupttreiber dieser Entwicklung ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2009, Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung – wie Meister, Techniker und Fachwirt – die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zu gewähren und ihnen damit grundsätzlich die Möglichkeit zu eröffnen, sich für ein Studium aller Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen einschreiben zu können. Dadurch können zusätzliche Rekrutierungspotenziale für eine akademische Bildung erschlossen und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöht werden.

Tatsächlich hat sich die Anzahl der Studienanfänger ohne Abitur allein von 2009 bis 2011 mehr als verdoppelt. Damit lag der Anteil der Studienanfänger ohne Abitur an allen Studienanfängern 2011 bei 2,1 Prozent. Da noch immer nicht alle Bundesländer die Erleichterungen beim Hochschulzugang ohne Abitur vollständig in Landesrecht überführt haben und diese Re-

gelung zudem noch längst nicht überall bekannt ist, dürfte sich dieser positive Trend auch mittelfristig weiter fortsetzen.

Wenn es zu einer Selbstverständlichkeit werden soll, dass individuelle Bildungsbiografien auch über die bisherigen Grenzen der Bildungssektoren hinweg verlaufen, ist ein Anteil von fünf Prozent Studienanfängern ohne Abitur an allen Studienanfängern bis 2020 anzustreben. Die Anzahl der Studienanfänger ohne Abitur sollte von jetzt rund 8.400 Studienanfängern in 2010 auf rund 21.800 in 2020 gesteigert werden.

Unter den Erstabsolventen ist der Anteil von Studierenden ohne Abitur noch gering; 2011 lag er bei 0,6 Prozent und hat sich damit seit 2006 um lediglich 0,1 Prozentpunkte minimal erhöht. Die 2009 initiierte Öffnung der Hochschulen wird sich jedoch mit Zeitverzug auch in den Absolventendaten niederschlagen. Entscheidend wird hierbei sein, ob die Studienerfolgsquote der beruflich Qualifizierten der durchschnittlichen

INDIKATORENÜBERBLICK I



ABB. 5 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANZAHL STUDIENANFÄNGER (I. HOCHSCHULSEMESTER) DUALER STUDIENGÄNGE							
Tsd.	*	*	14	15	16	21	35
ANTEIL STUDIENANFÄNGER IN DUALEN STUDIENGÄNGEN AN STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT							
%	*	*	4	4	4	4	8
ANTEIL VON DUALEN STUDIENGÄNGEN AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT							
%	6	5	5	5	5	6	7

*Daten nicht verfügbar

BASIS UND ZIELE

ANZAHL
STUDIENANFÄNGER
OHNE ABITUR

BASIS

8 Tsd.

ZIEL

22 Tsd.



ANTEIL STUDIENANFÄNGER
OHNE ABITUR AN
STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT

BASIS

2 %

ZIEL

5 %

POSITIVE BEURTEILUNG
DES PRAXISBEZUGS DER
LEHRVERANSTALTUNGEN¹

BASIS

53 %

ZIEL

73 %

ANZAHL STUDIENANFÄNGER
DUALER STUDIENGÄNGE

BASIS

16 Tsd.

ZIEL

35 Tsd.

POSITIVE BEURTEILUNG
DER FÖRDERUNG DER
BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT
DER STUDIERENDEN¹

BASIS

33 %

ZIEL

42 %

ANTEIL STUDIENGÄNGE MIT
PFLICHTPRAKTIKUM AN
STUDIENGÄNGEN INSGESAMT

BASIS

6 %

ZIEL

14 %



LUPE

STUDIEREN OHNE ABITUR

Die Nachfrage nach dem Studium ohne Abitur ist in Deutschland so hoch wie nie zuvor: In den vergangenen zehn Jahren hat sich die Zahl der Studienanfänger ohne Abitur mehr als verdoppelt – doch sie könnte deutlich höher sein. Denn für diejenigen, die sich über den beruflichen Weg für ein Studium qualifiziert haben, fehlte bislang eine zentrale Informationsquelle. Der Online-Studienführer studieren-ohne-abitur.de schließt diese Lücke.

Das vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung und vom Stifterverband aufgebaute Portal bündelt detaillierte Informationen zu Studienmöglichkeiten in Deutschland. Denn im föderalen Bildungssystem sind die Zugangsvoraussetzungen von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich. Die Website führt die 373 staatlichen, privaten und kirchlichen Hochschulen sowie die 71 Berufsakademien auf, die bundesweit für das Studium ohne Abitur infrage kommen. Und sie nennt die konkreten Bedingungen, die zu erfüllen sind, um einen der rund 9.000 grundständigen Studiengänge aufzunehmen. Besonderen Wert legt das Portal auf Fragen, die speziell für beruflich qualifizierte Studierende interessant sind – zum Beispiel, ob ein Teilzeit- oder Fernstudium möglich ist.

Das am 21. Januar 2013 freigeschaltete Internetportal schafft nicht nur mit Blick auf das Gesamtangebot Transparenz, sondern informiert auch über die finanziellen Förderinstrumente, die Studierenden ohne Abitur den Weg an Universität oder Fachhochschule erleichtern. Außerdem sammelt es Erfahrungsberichte und sorgt für Vernetzung.

Der Stifterverband fördert das Internetportal.

Erfolgsquote von Studierenden mit Abitur entspricht. Insofern ist der Anteil der Erstabsolventen in den kommenden Jahren auch derjenige Indikator, an dem sich der Erfolg der Hochschulöffnung ablesen lassen wird. Bis 2020 sollte sich der Anteil der Erstabsolventen ohne Abitur auf zwei Prozent mehr als verdreifachen. Die Anzahl der Absolventen ohne Abitur sollte in gleichem Maße von jetzt 1.900 auf rund 6.300 gesteigert werden.

Beruflich qualifizierte Studierende ohne Abitur bevorzugen seit 2010 mehrheitlich die Universitäten. Während sich 2006 noch 69 Prozent der Studierenden ohne Abitur für ein Fachhochschulstudium entschieden, waren es 2011 nur noch 47 Prozent; im gleichen Zeitraum stieg der Anteil von Studierenden ohne Abitur, die sich an Universitäten einschrieben: 2006 waren es 29 Prozent, 2011 bereits 52 Prozent. Die Bedeutung der Verwaltungsfachhochschulen als Alternative ist inzwischen vernachlässigbar.

Bei den Fächern sind mit 45 Prozent die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften besonders beliebt, auch Sprach- und Kulturwissenschaften

sind auf dem Vormarsch und machen mittlerweile 16 Prozent der gewählten Studienfächer aus. Der Anteil an MINT-Fächern ist relativ gesehen zuletzt nicht gewachsen, absolut aber von 1.117 Studierenden ohne Abitur in 2007 auf 2.620 im Jahr 2010 gestiegen. Diese Fächergruppe macht zusammen 28 Prozent der gewählten Fächer aus. Insofern sind auch hier zumindest gewisse Potenziale zur Deckung des Fachkräftebedarfs im MINT-Bereich zu erwarten.

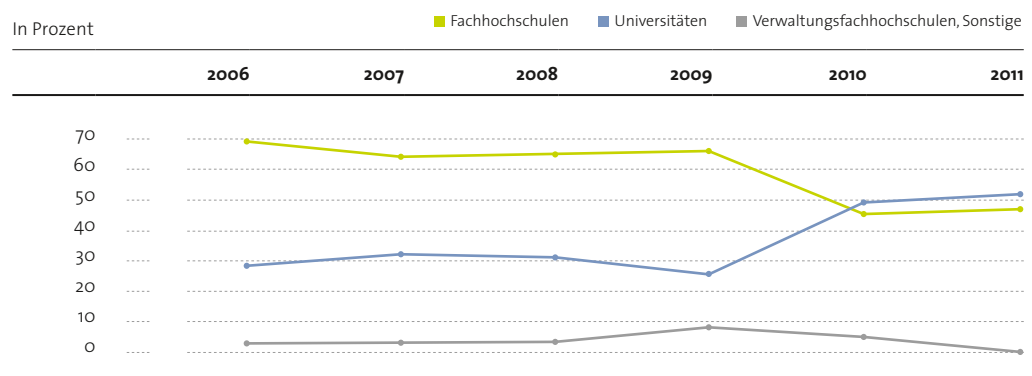
EMPFEHLUNGEN

Die Anzahl der Studierenden ohne Abitur lässt sich nur dann signifikant erhöhen, wenn die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 2009 in allen Bundesländern konsequent umgesetzt werden. Insbesondere gilt es, bundesweit einheitliche Regelungen zu treffen, die auch den (fachgebundenen) Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung (wie etwa den Meister), aber mit Berufserfahrung, zumindest auf einem gewissen Mindeststandard regeln. Darüber hinaus ist es entscheidend, Transparenz

Bei Nichtabiturienten haben die Universitäten Fachhochschulen als erste Wahl abgelöst

ABB. 6

ANTEIL STUDIENANFÄNGER OHNE ABITUR NACH HOCHSCHULART



Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

INDIKATORENÜBERBLICK II

2010

2020

ABB. 7

ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANZAHL STUDIENANFÄNGER (1. HOCHSCHULSEMESTER) OHNE ABITUR	Tsd.	3	3	4	5	8	11	22
ANZAHL ERSTABSOLVENTEN OHNE ABITUR	Tsd.	1	1	1	2	2	2	6
ANTEIL STUDIENANFÄNGER OHNE ABITUR AN STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT	%	1	1	1	2	2	2	5
ANTEIL ERSTABSOLVENTEN OHNE ABITUR AN ERSTABSOLVENTEN INSGESAMT	%	1	0	1	1	1	1	2

über die Zulassung, Zugangswege sowie über Finanzierungsmöglichkeiten und Stipendien für diese neue Studierendenklientel zu schaffen. Das Internetangebot „Studieren ohne Abitur“ schafft zum ersten Mal eine zentrale Informationsplattform für diese Themen (siehe Lupe „Studieren ohne Abitur“ auf Seite 48), darüber hinaus stehen aber Hochschulen, Berufsberatungen, Kammern und Verbände sowie die bildungspolitischen Akteure in der Pflicht, dezentral ihre Informationsarbeit deutlich zu verbessern.

Für beruflich qualifizierte Studierende ohne Abitur bietet die Öffnung der Hochschulen den Zugang zu einer neuen Bildungsstufe. Hochschulen sind aufgefordert, ihre Türen nicht nur für diese neue Zielgruppe zu öffnen, sondern auch Beratungs- und Betreuungsangebote für das Überschreiten der Schwelle zu machen, etwa im Rahmen von speziellen Mentorenprogrammen oder Brückenkursen. So hat etwa die Hans-Böckler-Stiftung unter dem Titel „Dritter Bildungsweg“ (siehe Lupe „Dritter Bildungsweg“ auf Seite 51)

ein Projekt gestartet, in dem die Übergangs- und Vorbereitungsphase in die Hochschule für beruflich Qualifizierte gefördert und begleitet wird. In einigen Bundesländern hat sich darüber hinaus die Möglichkeit bewährt, ein Probestudium anzubieten. Für den Studienerfolg berufsbegleitend Studierender ist es zudem wichtig, dass sie die Angebote möglichst räumlich und zeitlich flexibel wahrnehmen können.

Beruflich Qualifizierte bringen oft einen reichen Erfahrungsschatz mit an die Hochschulen. In ihrer Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit haben sie in der Regel eine Reihe von Kompetenzen erworben, die sich auf ihr Studium anrechnen lassen. Geeignete Kompetenzfeststellungsverfahren sollten deshalb an den Hochschulen ergänzt werden durch transparente und valide Anrechnungsverfahren von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen (siehe Lupe „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ in Kapitel 3.3 auf Seite 57). Die Öffnung der Hochschulen für Angebote an der Schnittstelle von beruflicher und

akademischer Bildung sollte evaluierend begleitet werden, denn die rasante Entwicklung in diesem Bereich wirft eine Reihe von Fragen auf: Welche Motive haben Studierende ohne Abitur oder dual Studierende für die Aufnahme ihres jeweiligen Studienangebots? Wie hoch sind die Studienerfolgsquoten? Welche Karriereperspektiven eröffnen sich diesen Absolventengruppen? Welchen Mehrwert bieten Angebote an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Bildung den Studierenden und ihren späteren Arbeitgebern? Müssen Curricula für beruflich qualifizierte Zielgruppen anders gestaltet sein, um diese Studierenden möglichst früh bei ihren bereits im Beruf erworbenen Kompetenzen abzuholen?

Diese Fragen gilt es durch eine gezielte (auch statistische) Begleitung und Evaluierung des rasant wachsenden Bildungsmarktes an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Bildung in den Blick zu nehmen, damit mögliche Fehlentwicklungen vermieden und begleitende Maßnahmen frühzeitig und zielgerichtet unter allen Akteuren abgestimmt werden können.

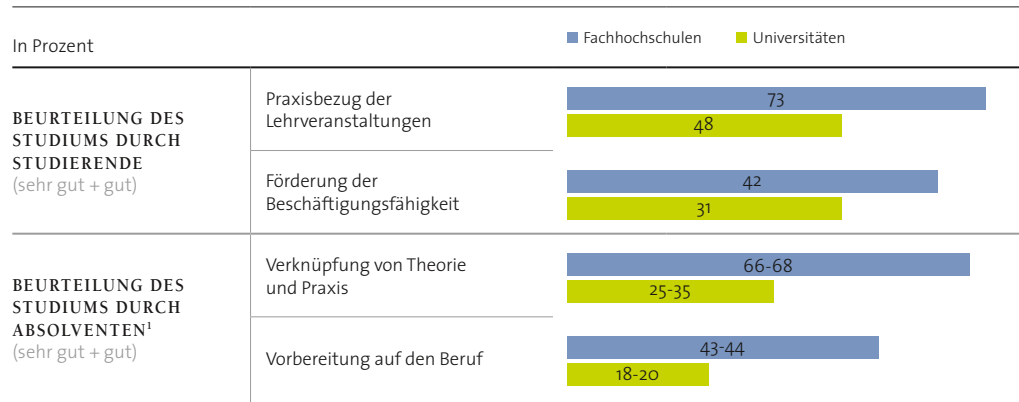
3. PRAXISORIENTIERUNG UND BERUFSBEFÄHIGUNG IM STUDIUM

Der Praxisbezug der Hochschullehre ist ein wichtiger Baustein nicht nur bei der stärkeren Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung, sondern er ist generell ein Indikator für die Berufsbefähigung der Hochschulabsolventen. Darüber hinaus trägt die Praxis- und Anwendungsorientierung der akademischen Lehre maßgeblich zum Studienerfolg bei. Trotz der anhaltenden Forderung von Studierenden und Unternehmen nach größerer Praxisorientierung im Studium wurden in diesem Feld bislang nur geringe Fortschritte erzielt.

Ein Blick auf die absolute Anzahl von Studiengängen mit Pflichtpraktika zeigt, dass diese zwischen den Jahren 2006 und 2011 leicht rückläufig ist. Ihr Anteil an allen Studiengängen ging in diesem Zeitraum geradezu dramatisch um jährlich acht Prozent zurück von zehn Prozent auf sieben Prozent. Das bedeutet, dass insbesondere bei vielen neu eingerichteten Studiengängen auf eine

Absolventen bewerten den Praxisbezug des Studiums schlechter als Studierende

ABB. 8
PRAXISBEZUG AUS SICHT DER STUDIERENDEN UND ABSOLVENTEN 2009



¹ Spannweite Diplom und Bachelor. Quelle: HIS, Stifterverband/McKinsey



LUPE

DRITTER BILDUNGSWEG

verpflichtende Praxisphase im Curriculum verzichtet wurde. Diesen Negativtrend gilt es umzukehren und den Anteil an Studiengängen mit Pflichtpraktika auf das Niveau der drei Bundesländer zu heben, deren Hochschulen die meisten Studiengänge mit Pflichtpraktika anbieten: In Bremen, Sachsen und Bayern sind in immerhin durchschnittlich 14 Prozent der Studiengänge Praktika ein unerlässlicher Teil des Studiums.

Umfragen unter Studierenden verdeutlichen regelmäßig, dass diese praxisbezogene Elemente als sehr wichtigen Teil des Studiums einstufen. Mehr als 80 Prozent der Universitätsstudierenden finden Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen, Angebote zur Vermittlung von Praxiswissen sowie das Sammeln praktischer Erfahrungen im Studium wichtig. Den Praxisbezug der Lehre sehen 87 Prozent der Universitätsstudierenden sogar als deutlich wichtiger an als den Forschungsbezug (60 Prozent). Bei Fachhochschulstudierenden sind die Anforderungen an den Praxisbezug ihres Studiums noch mal bis zu zehn Prozentpunkte höher.

Den tatsächlich geleisteten Praxisbezug beurteilen Fachhochschulstudierende deutlich besser als Universitätsstudierende (zum Beispiel beurteilen 56 Prozent der Fachhochschulstudierenden die Berufs-/Praxisbezogenheit des Studiums insgesamt mit gut/sehr gut, aber nur 28 Prozent der Universitätsstudierenden).

Die Werte der Fachhochschulen von 73 Prozent positiven Bewertungen beim Thema Praxisbezug der Lehrveranstaltungen, 55 Prozent Zustimmung bei der Frage nach ausreichender Vermittlung von Praxiswissen und 60 Prozent positiven Eindrücken bezüglich der Möglichkeit des Sammelns praktischer Erfahrungen im Studium sind deshalb Benchmark und Ziel für den Durchschnitt aller Studierenden bis 2020 – unabhängig vom Hochschultyp.

Auch bei der Frage, wie zufrieden die Studierenden mit der Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu sammeln, sowie dem Berufs- und Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen sind und wie sie die Förderung ihrer allgemeinen Beschäftigungsfä-

higkeit beurteilen, sind Fachhochschulen der Benchmark, an dem sich die Ziele für 2020 orientieren. Bislang fühlt sich in den letzten beiden Kategorien weniger als ein Drittel der Universitätsstudierenden ausreichend gefördert.

Und selbst bei den Fachhochschulstudierenden sehen nur etwas mehr als 40 Prozent die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu erlangen und zu behalten, aktiv gefördert. Anders als beim Praxisbezug hat sich hier in den vergangenen drei Jahren wenig verbessert. Insofern erscheint die Anhebung des Gesamtniveaus auf die Zufriedenheit der Fachhochschulstudierenden bereits ambitioniert.

Die Bewertung der Praxiselemente des Studiums wird im Rückblick keineswegs positiver. Die alle drei Jahre erhobene HIS-Absolventenbefragung aus dem Jahr 2011 zeigt, dass zum Beispiel weniger als ein Viertel der Universitätsabsolventen die Vorbereitung auf den Beruf als gut bis sehr gut bewertet. Auch Fachhochschulabsolventen sind insgesamt deutlich unzufriedener als Fachhochschulstudierende: Rund zwei Drittel bewerten die Verknüpfung von Theorie und Praxis als positiv, immerhin noch über 40 Prozent betrachten sich als gut auf den Beruf vorbereitet.

EMPFEHLUNGEN

Die Berufsbefähigung von Hochschulabsolventen hängt in besonderem Maße davon ab, wie sie sich Wissen aneignen. Studierende, die ihr Wissen auf stets neue Kontexte beziehen können, sind gut auf eine Arbeitswelt vorbereitet, die sich immer schneller verändert. Die akademische Lehre in den Zusammenhang ihrer Anwendungsmöglichkeiten zu stellen, ist jedoch nicht nur ein Baustein für die Berufsvorbereitung der Studierenden, sondern bietet darüber hinaus ein wichtiges Element zur Förderung des Studienerfolgs. Das Wissen um mögliche Anwendungsfelder steigert die Motivation insbesondere beim Erlernen der theoretischen Grundlagen eines Faches.

Praktika bieten eine gute Gelegenheit, frühzeitig Anwendungsfelder des Studienfaches kennenzu-

Vor dem Hintergrund des oft beklagten Fachkräftemangels will die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung den Hochschulzugang ohne Abitur erleichtern – und mithelfen, die Durchlässigkeit im tertiären Bildungsbereich zu steigern. Zielgruppen sind Berufserfahrene, die einen Bachelorabschluss im Vollzeitstudium in den Ingenieur- oder Gesundheitswissenschaften anstreben und sich in einer Arbeitnehmervertretung beziehungsweise gewerkschaftlich engagiert haben.

Hochschulpartner sind die Universität Duisburg-Essen und die Fachhochschule Niederrhein. Gemeinsam mit ihnen hat die Stiftung zwei- bis sechsmonatige Brückenkurse entwickelt. Dieses „Vorstudium“ soll sicherstellen, dass die Studienanfänger den fachlichen Anforderungen des Studiums gewachsen sind. Hierfür und während des ersten regulären Semesters sorgen eigens dafür abgestellte Hochschullehrer für eine intensive Betreuung in Lerngruppen mit 10 bis 15 Studierenden. Die Hans-Böckler-Stiftung bietet Teilnehmern auch einen finanziellen Anreiz, indem sie für die Zeit des Vorstudiums Stipendien vergibt. Während des eigentlichen Studiums ist eine Förderung mit öffentlichen Mitteln möglich.

Das Programm wurde 2012 ausgeschrieben. Die DGB-Gewerkschaften haben Studierende für die Förderung vorgeschlagen. Die Bewilligungsbescheide sind inzwischen verschickt. Die ersten Studierenden nehmen zum Sommersemester 2013 ihr Studium auf. Gleichzeitig hat die wissenschaftliche Evaluation begonnen, um den Erfolg des Ansatzes zu untersuchen und Expertise für die Betreuung dieser neuen Zielgruppe an den Hochschulen bereitzustellen. Die NRW-Wissenschafts- und Arbeitsministerien sind bei der Initiative mit im Boot.

lernen. Hochschulen sollten deshalb bei der Gestaltung der Curricula darauf achten, Freiräume für Praktika oder andere Arten außerhochschulischen Engagements der Studierenden zu schaffen. Im Bachelorbereich sollte jedes Curriculum mindestens ein Pflichtpraktikum enthalten. Universitäten wie Fachhochschulen können ihre langjährigen Kooperationen mit Praxispartnern gezielt auch dazu nutzen, ihre Studierenden bei

der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen zu unterstützen. Praktika sind dabei aber nur eine Form des Praxisbezugs im Studium.

Lehr- und Lernformate wie etwa das *work-based learning*, das *problem-based learning* oder andere projektorientierte Formate verknüpfen die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens mit direktem Anwendungsbezug.

INDIKATORENÜBERBLICK III



ABB. 9 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANTEIL STUDIENGÄNGE MIT PFLICHT- PRAKTIKUM AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	10	9	8	7	6	6	14
BEURTEILUNG DES PRAXISBEZUGS DER LEHRVERANSTALTUNGEN ¹	*	*	52	53	53	56	73
BEURTEILUNG DES PRAXISBEZUGS VON SPEZIELLEN LEHRVERANSTALTUNGEN ZUR VERMITTLUNG VON PRAXISWISSEN ¹	*	*	44	38	39	42	55
BEURTEILUNG DER MÖGLICHKEIT, PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN IM STUDIUM ZU ERWERBEN ¹	*	*	*	42	42	45	60
BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXIS- BEZOGENHEIT DES STUDIUMS ¹	*	30	36	35	34	38	56
BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH STUDIERENDE ¹	*	22	31	32	33	33	42

¹ Anteil der Antworten mit sehr gut/gut. * Daten nicht verfügbar

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

BERUFLICHE UND AKADEMISCHE BILDUNG DURCHLÄSSIG GESTALTEN

01

IN ALLEN BUNDESLÄNDERN EINHEITLICHE REGELUNGEN FÜR DIE HOCHSCHULZULASSUNG VON BERUFLICH QUALIFIZIERTEN STUDIERENDEN OHNE ABITUR SCHAFFEN

02

ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE BERATUNGS-, BETREUUNGS- UND SCHULUNGSANGEBOTE SOWIE MENTORENPROGRAMME FÜR STUDIERENDE OHNE ABITUR ETABLIEREN

03

PFLICHTPRAKTIKA STÄRKER IN DIE LEHRFORMATE DER BACHELORSTUDIENGÄNGE EINBEZIEHEN

04

DUALE STUDIENGÄNGE AUCH FÜR UNTERAKADEMISIERTE BERUFSZWEIGE (ZUM BEISPIEL GESUNDHEITS- UND ERZIEHUNGSBERUFE) DEUTLICH AUSWEITEN

05

ANWENDUNGSBEZUG IN DER WISSENSVERMITTLUNG SICHERSTELLEN

AKADEMISCHER WEITERBILDUNG
DEN WEG EBEN

QUARTÄRE BILDUNG

3.3

HANDLUNGSFELD
#3



HANDLUNGSFELD 3

QUARTÄRE BILDUNG

ÜBER NOTWENDIGKEIT UND BEDEUTUNG DES LEBENSLANGEN LERNENS GIBT ES IN DER BILDUNGSPOLITISCHEN DISKUSSION WENIG KONTROVERSEN. DIE HERAUSFORDERUNGEN DES DEMOGRAFISCHEN WANDELS, DER TECHNOLOGISCHEN ENTWICKLUNG UND DES INTERNATIONALEN WETTBEWERBS SOWIE DER WACHSENDE BEDARF AN FACHKRÄFTEN VERLANGEN EIN MÖGLICHST HOHES BILDUNGSNIVEAU DER BEVÖLKERUNG INSGESAMT UND DIE FORTLAUFENDE AKTUALISIERUNG UND ANPASSUNG DES WISSENS ZUR BEWÄLTIGUNG NEUER AUFGABEN.

Lebenslanges Lernen hat viele Facetten. Schaut man allein auf den Bereich der akademischen Weiterbildung, der sogenannten quartären Bildung, so zeigt sich eine breite Palette unterschiedlicher staatlicher wie privater Träger, die entsprechende Angebote unterbreiten. Während die Bildungslandschaft bis zum sogenannten tertiären Bildungsbereich sowohl in der beruflichen als auch in der grundständigen Hochschulbildung weitgehend übersichtlich, strukturiert und formalisiert ist, findet sich für die „Bildungszeit danach“, also den Bereich der quartären Bildung, ein gleichermaßen großer wie intransparenter, unstrukturierter und wenig formalisierter Markt akademischer Angebote.

Mit dem Begriff der quartären Bildung wird ein Paradigmenwechsel benannt, der sich dringend vollziehen muss, wenn lebenslanges Lernen im Sinne der akademischen Weiterbildung jenseits

eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses ernst genommen werden soll: Quartäre Bildung baut auf tertiärer Bildung auf und meint die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit. Der Begriff der quartären Bildung nimmt ausdrücklich die Perspektive des Nachfragers entsprechender Qualifizierungsangebote in seiner Bildungskarriere in den Blick, an dessen individuellen Anforderungen sich die entsprechenden Angebote ausrichten.

Auffällig ist, dass insbesondere die Hochschulen im Bereich der quartären Bildung zwar natürliche Partner für Unternehmen und Studierende sein müssten, es aber in der Realität vielfach nicht sind. Anders als in der grundständigen Lehre sind sie in der Weiterbildung nicht Platzhirsche,

sondern Herausforderer. Am boomenden Weiterbildungsmarkt haben sie nur einen verschwindend geringen Anteil. Angebot und Nachfrage passen hier offenbar noch nicht optimal zusammen, trotz der neuen gestuften Studienstrukturen, die es den Hochschulen erleichtern sollten, Angebote für lebenslanges, berufsbegleitendes Lernen zu entwickeln. Wo also steht die quartäre Bildung an den Hochschulen und wohin sollte sie sich entwickeln?

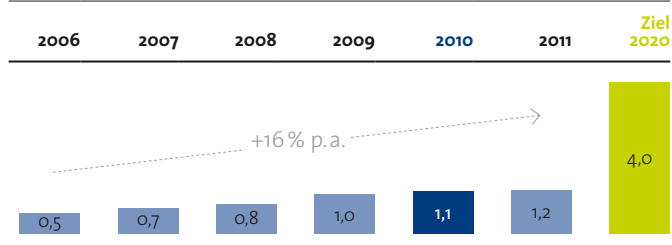
Weiterbildung wird – unabhängig vom Umfang und Niveau der Veranstaltungen – überwiegend in Teilnahmefällen gemessen. Indikatoren für die Analyse der Nachfrage an quartärer Bildung

sind deshalb die Anzahl und der Anteil von Weiterbildungs-, Teilzeit- und Fernstudierenden sowie der entsprechenden Absolventen. Das Alleinstellungsmerkmal von Hochschulen am Weiterbildungsmarkt liegt nicht nur im Wissenschaftsbezug der Angebote, sondern auch in der Vergabe akademischer Grade. Daher werden hier mit Blick auf die Angebotsseite die Anzahl und der Anteil von Studienangeboten analysiert, die beim lebenslangen Lernen eine besondere Rolle spielen, weil sie durch ihre relativ flexible Organisationsstruktur das Studium auch neben dem Beruf erleichtern: die Teilzeit- und Fernstudiengänge sowie die als Weiterbildungsstudiengänge klassifizierten Angebote.

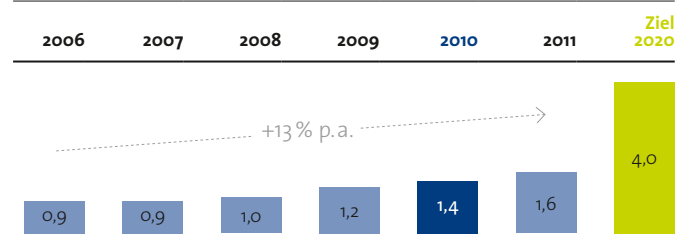
Weiterbildungsstudiengänge gewinnen stark an Attraktivität

ABB. 1

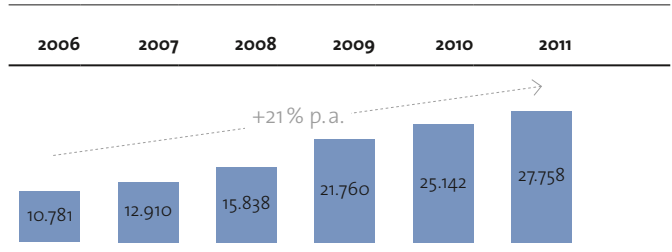
ANTEIL STUDIERENDER IN WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN¹
AN ALLEN STUDIERENDEN
In Prozent



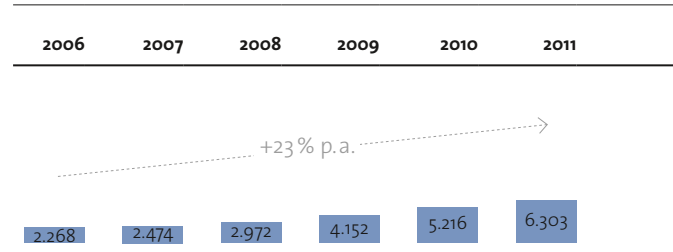
ANTEIL ABSOLVENTEN VON WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN¹
AN ALLEN STUDIERENDEN
In Prozent



ANZAHL STUDIERENDER IN WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN¹



ANZAHL ABSOLVENTEN VON WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN¹



¹ Weiterbildung umfasst Weiterbildungs- und Zertifikatsstudiengänge. Quelle: Statistisches Bundesamt, CHE, Stifterverband/McKinsey



1. BLICK AUF DIE NACHFRAGESEITE: MEHR FLEXIBILITÄT ERWÜNSCHT

Mehr als 40 Prozent der Erwerbsbevölkerung nehmen in Deutschland an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Diese Zahl umfasst jedoch sämtliche Angebotsformen von der nicht berufsbezogenen Weiterbildung über die individuelle, berufsbezogene Maßnahme bis hin zur betrieblichen Weiterbildung. Während die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt seit Jahren konstant geblieben ist, lässt sich in der quartären Bildung an den Hochschulen ein deutlicher Zuwachs erkennen: Die Zahl der Weiterbildungsstudierenden ist in den vergangenen Jahren stetig gestiegen. Waren 2006 noch rund 10.800 Studierende in Weiterbildungs- und Zertifikatsstudiengängen eingeschrieben, wuchs ihre Zahl auf rund 27.800 im Jahr 2011. Anteilig an allen Studierenden waren 2006 lediglich 0,5 Prozent der Studierenden als Weiterbildungsstudierende immatrikuliert. Bis zum Jahr 2011 erhöhte sich ihr Anteil mit einem jährlichen Wachstum von 16 Prozent auf 1,2 Prozent aller Studierenden.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses mit der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudienstruktur ist dabei ein wesentlicher Treiber für den Trend, lebenslanges Lernen mit Phasen der Weiterbildung auch nach dem Berufseinstieg zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Ziel ist es, diesen Wachstumstrend fortzusetzen. Deshalb wurde die Entwicklung seit 2006 analysiert und bis 2020 extrapoliert. Mit einem angenommenen jährlichen Wachstum von 13 Prozent läge der Anteil der Weiterbildungsstudierenden an allen Studierenden im Jahr 2020 bei vier Prozent.

Im Jahr 2011 begannen insgesamt rund 11.000 Studierende ein Weiterbildungsstudium an einer deutschen Hochschule. Von diesen Studierenden waren rund 36 Prozent zuvor nicht an einer deutschen Hochschule eingeschrieben. Dieser durchaus bedeutsame Anteil setzt sich aus zwei Personengruppen zusammen: Studierenden, die ein erstes Hochschulstudium im Ausland absolviert haben, sowie den sogenannten nicht traditionellen Studierenden, die nach dem Abschluss

einer beruflichen Ausbildung und einigen Jahren Berufserfahrung ein Studium zum Zweck der akademischen Weiterbildung aufnehmen. Beide Personengruppen sind hinsichtlich der Herausforderungen in der Nachwuchssicherung und der Akademisierung vieler Aufgabenfelder sowohl bildungs- als auch arbeitsmarktpolitisch von großem Interesse. Eine Zunahme des Anteils der Weiterbildungsstudierenden würde demnach auch auf dem Feld der Akademisierung bestimmter Tätigkeitsfelder sowie der Attraktion ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen für Fortschritte sorgen.

Parallel zur wachsenden Anzahl der Weiterbildungsstudierenden hat sich in den Jahren von 2006 bis 2011 auch die Zahl der Weiterbildungsabsolventen positiv entwickelt: Während 2006 insgesamt rund 2.300 Personen ein Weiterbildungsstudium erfolgreich absolviert haben, ist ihre Zahl mit einer Wachstumsrate von jährlich 23 Prozent auf rund 6.300 Weiterbildungsabsolventen im Jahr 2011 angestiegen. Projiziert man diese Entwicklung in das Jahr 2020, so müsste die Zahl bei einer Wachstumsrate von neun Prozent der Weiterbildungsabsolventen auf 12.600 ansteigen. Gerade im Weiterbildungsbereich, in dem die Zielgruppenorientierung und damit das Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden aufgrund der schwächeren Wettbewerbspositionen der Hochschulen größer ist beziehungsweise sein sollte als im grundständigen Bereich, sollten entsprechende Studienerfolgsquoten diesen Aufwuchs ermöglichen.

Dass der positive Trend von 23 Prozent nicht linear fortgeschrieben, sondern leicht nach unten korrigiert wurde, beruht auf zwei Annahmen. Zum einen ist die Zahl der Weiterbildungsstudierenden in den vergangenen Jahren stark angestiegen, insbesondere durch einen starken Schub durch den Bologna-Prozess und zahlreiche neue Studiengänge. Flacht der Zuwachs bei den Studierenden ab, wird sich konsequenterweise auch der Zuwachs bei den Weiterbildungsabsolventen abschwächen. Zum anderen könnte bei einer gleichzeitig steigenden Zahl der Weiterbildungsstudierenden die erwartete Studienerfolgsquote möglicherweise leicht sinken. Denn das in der

LUPE ANRECHNUNG BERUFLICHER KOMPETENZEN

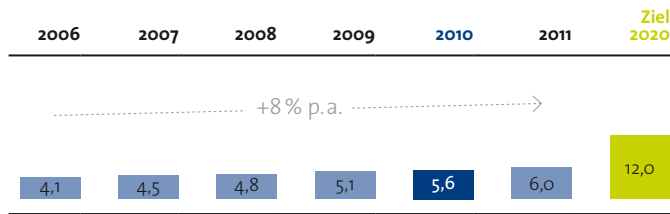
Stabile Brücken vom Beruf zur Hochschule bauen – darum geht es der Initiative ANKOM, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Projektträger betreut. In 20 Einzelvorhaben wird bis Ende 2014 erprobt, wie sich die Rahmenbedingungen für den Studienstart von Berufstätigen verbessern lassen. Untersucht werden Studienorganisation, Lehrmethoden, Beratung, Coaching und Fortbildungen.

2005 hatte das Bundesbildungsministerium ANKOM („Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“) gestartet. In der ersten Phase ging es vor allem darum, Modelle zu entwickeln, um berufliche Qualifikationen für das Studium anzuerkennen. Diese Anrechnungsverfahren sind mittlerweile an einigen Hochschulen eingeführt. Auf dieser Grundlage nimmt die Initiative nun die Erfolgsfaktoren für ein Studium unter die Lupe und legt spezielles Augenmerk auf die Lebensumstände Berufstätiger.

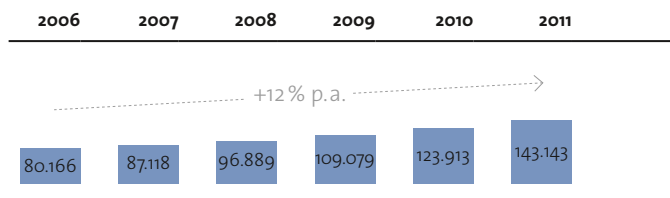
Eines der 20 Projekte („InOS – Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm“) ist an der Universität Oldenburg angesiedelt: Sie entwickelt ein Professionalisierungs- und Beratungskonzept für Teilnehmer kaufmännischer Fortbildungen, die ein berufsbegleitendes, weiterbildendes Bachelorstudium „Business Administration“ anstreben. Ihnen bietet die Hochschule in Kooperation mit Fortbildungsanbietern aus der Region zunächst eine individuelle Studienberatung an. Dabei sollen Self-Assessments und Leistungstests helfen, individuelle Kenntnislücken zu erkennen. Die Defizite lassen sich vor Studienbeginn durch passgenau entwickelte Blended-Learning-Angebote ausgleichen. Diese Professionalisierungsmodule sollen auch erste einführende Studieninhalte vermitteln und können bei Aufnahme des Studiums angerechnet werden.

Immer mehr Studierende entscheiden sich für Teilzeitstudiengänge

ABB. 2
ANTEIL STUDIERENDER IM TEILZEITSTUDIUM
In Prozent



ANZAHL STUDIERENDER IM TEILZEITSTUDIUM



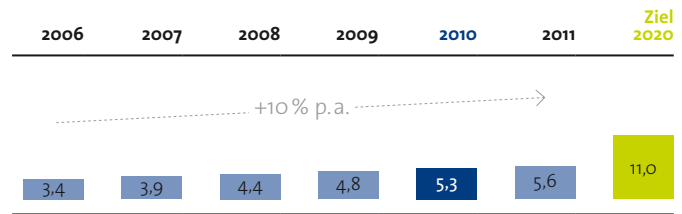
Quelle: Statistisches Bundesamt, CHE, Stifterverband/McKinsey

Regel berufsbegleitend absolvierte Weiterbildungsstudium stellt die Studierenden vor große zeitliche und organisatorische Herausforderungen, die unter dem Stichwort Work-Learn-Life-Balance zusammengefasst werden. Der Anteil der Weiterbildungsabsolventen an allen Hochschulabsolventen ist zwischen 2006 und 2011 ebenfalls von 0,9 Prozent auf 1,6 Prozent mit einer jährlichen Wachstumsrate von 13 Prozent gestiegen. Bis 2020 sollte der Anteil der Weiterbildungsabsolventen an allen Hochschulabsolventen auf vier Prozent anwachsen. Damit wird bei diesem Zielindikator die gleiche positive Entwicklung erwartet wie beim Anteil der Weiterbildungsstudierenden an allen Studierenden.

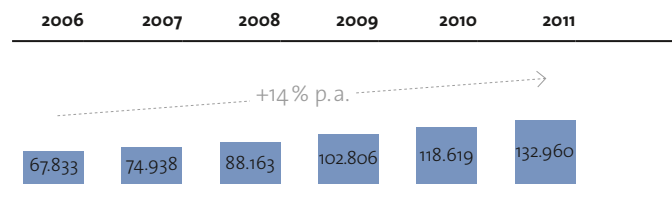
Lebenslanges Lernen geht mit einer steigenden Nachfrage nach zeitlich und räumlich flexibel

Fernstudium wird attraktiver

ABB. 3
ANTEIL STUDIERENDER IM FERNSTUDIUM
In Prozent



ANZAHL STUDIERENDER IM FERNSTUDIUM



Quelle: Statistisches Bundesamt, CHE, Stifterverband/McKinsey

studierbaren Angeboten einher. Von 2006 bis 2011 ist die Anzahl der offiziell im Teilzeitstudium eingeschriebenen Studierenden von etwa 80.200 auf 143.100 gestiegen. Ihr Anteil an allen Studierenden hat sich damit von 4,1 Prozent im Jahr 2006 auf sechs Prozent im Jahr 2011 um jährlich acht Prozent erhöht.

Die Nachfrage nach zeitlich flexibel studierbaren Studienangeboten, die mit Teilzeitstudiengängen zwar nicht optimal bedient wird, aber für viele Studierende die bessere Alternative zum Vollzeitstudium darstellt, wächst statistisch nachweisbar. Wenn sich der positive Nachfrage-trend bis 2020 fortsetzt, dann sollte der Anteil der Studierenden, die offiziell als Teilzeitstudierende immatrikuliert sind, bei mindestens zwölf Prozent liegen. Denn die „Dunkelziffer“ zeigt,

dass die Nachfrage nach einem zeitlich flexiblen Studium tatsächlich noch viel größer ist: 29 Prozent aller Studierenden sind sogenannte De-facto-Teilzeitstudierende. Das sind Studierende, die mit einem Studienaufwand von weniger als 25 Stunden studieren, unabhängig davon, ob sie in Teilzeit- oder Vollzeitstudiengängen eingeschrieben sind. Immerhin 27 Prozent aller Studierenden im Erststudium arbeiten mehr als 17 Stunden pro Woche, was einer Halbtags-tätigkeit entspricht.

Obwohl viele Studierende aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit oder familiärer Verpflichtungen nicht in der Lage sind, ein Studium in Vollzeit zu absolvieren, ist der Großteil der Studiengänge sowohl auf der Bachelor- als auch auf der Masterebene immer noch auf den „Otto Normalstudierenden“ ausgerichtet: den Vollzeitstudenten, der mit dem Abitur (und damit der klassischen Hochschulzugangsberechtigung) direkt vom Gymnasium an die Hochschule kommt. Vollzeitangebote, an deren Struktur auch die Vergabe des BAföG und gegebenenfalls anfallende Studiengebühren geknüpft sind, erschweren das Studium für Studierende mit Kind oder familiären Pflegefällen und behindern den Bildungsaufstieg von Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung, die mit einer Berufsausbildung an die Hochschule kommen und ihren Beruf neben dem Studium weiter ausüben wollen.

Das Teilzeitstudium ist dabei nur eine mögliche Lösung zur Flexibilisierung des Studiums. Eine Reihe von Hochschulen bietet ihren Studierenden an, einen Antrag auf ein Teilzeitstudium zu stellen. Über eine etwaige Gebührenermäßigung hinaus hat das Teilzeitstudium allerdings keine weiteren Vorteile, denn die starren Strukturen werden lediglich auf die Hälfte der – in der Regel vor- und nachmittags an den Werktagen stattfindenden – Präsenzphasen reduziert.

Eine weitere Möglichkeit zur Flexibilisierung des Studiums bieten Fernstudiengänge, die eine relative räumliche und zeitliche Unabhängigkeit und damit eine bessere Vereinbarkeit von Studium und Beruf oder familiären Verpflichtungen ermöglichen. Auch beim Fernstudium wird

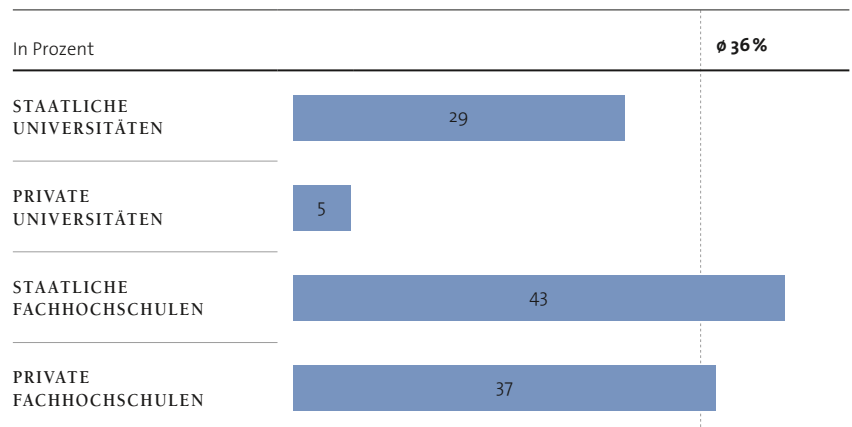
deutlich, wie groß die Nachfrage nach flexiblen Angeboten ist: Die Zahl der Studierenden in Fernstudiengängen ist seit 2006 konstant von rund 68.000 auf etwa 133.000 Studierende im Jahr 2011 gestiegen. Die jährliche Wachstumsrate liegt damit bei 14 Prozent. Der Anteil von Studierenden in Fernstudiengängen an allen Studierenden ist im selben Zeitraum von 3,4 Prozent auf über 5,6 Prozent mit einer jährlichen Wachstumsrate von zehn Prozent gestiegen. Um das Fernstudium auch künftig der wachsenden Nachfrage entsprechend ermöglichen zu können, sollte sich der Anteil der Fernstudierenden bis 2020 auf mindestens elf Prozent erhöhen.

Studierende, die ihr Studium zur Weiterbildung nutzen, um sich beruflich und persönlich zu entwickeln, bringen – anders als Erststudierende, die direkt von der Schule kommen – Berufserfahrung mit an die Hochschule. Selbst wenn das Weiterbildungsstudium nicht unmittelbar auf zuvor erworbenem akademischem Wissen aufbaut, haben diese Studierenden durch ihre

Nur gut ein Drittel der Hochschulen erkennt vorhandene Kompetenzen an

ABB. 4

ANRECHNUNG VORHANDENER KOMPETENZEN BEI BERUFS-BEGLEITENDEN BACHELORSTUDIENGÄNGEN NACH HOCHSCHULART



Berufstätigkeit in der Regel überfachliche Kompetenzen erworben, die auf ein Studium angerechnet werden können. Erfolgt das Studium im gleichen oder einem ähnlichen Bereich, in dem die Studierenden bereits eine Ausbildung absolviert haben und beruflich tätig sind, gibt es häufig fachliche Themen, die die Anrechnung bereits im Beruf erworbener Kompetenzen ermöglichen. Die Anrechnung führt zum einen zu einer Verkürzung des Studiums. Zum anderen erhalten die Studierenden dadurch das Signal, dass ihre bereits vorhandene Expertise ernst genommen wird, was sich wiederum motivierend auf sie auswirkt.

Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen ist insbesondere im Bereich der berufs-

begleitend studierbaren Bachelorangebote entscheidend, weil sich hier durch die vorherige berufliche Ausbildung der Studierenden häufig die größten Überschneidungen bei der Vermittlung der fachlichen Grundlagen im Studium ergeben.

Führend sind hierbei die staatlichen Fachhochschulen, die in 43 Prozent ihrer berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge vorherige Kompetenzen anrechnen. Die privaten Fachhochschulen liegen mit 37 Prozent direkt dahinter, gefolgt von den staatlichen Universitäten, die in einem Drittel ihrer berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge solche Anerkennungsverfahren anwenden. Schlusslicht bei diesem Vergleich sind die privaten Universitäten, die mit lediglich fünf Prozent deutlich aus dem Gesamtfeld herausfallen.

INDIKATORENÜBERBLICK I



ABB. 5 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANZAHL ABSOLVENTEN IN WEITERBILDUNGSSTUDIENGÄNGEN	Tsd. 2	2	3	4	5	6	13
ANTEIL STUDIERENDER IN WEITERBILDUNGS- STUDIENGÄNGEN AN STUDIERENDEN INSGESAMT	% 1	1	1	1	1	1	4
ANTEIL ABSOLVENTEN IN WEITERBILDUNGSSTUDIEN- GÄNGEN AN ALLEN ABSOLVENTEN INSGESAMT	% 1	1	1	1	1	2	4
ANTEIL STUDIERENDER IN FERNSTUDIEN- GÄNGEN AN STUDIERENDEN INSGESAMT	% 3	4	4	5	5	6	11
ANTEIL STUDIERENDER IN TEILZEITSTUDIEN- GÄNGEN AN STUDIERENDEN INSGESAMT	% 4	4	5	5	6	6	12

BASIS UND ZIELE

ANZAHL ABSOLVENTEN
IN WEITERBILDUNGS-
STUDIENGÄNGEN

BASIS

5 Tsd.

ZIEL

13 Tsd.

ANTEIL FERNSTUDIEN-
GÄNGE AN STUDIENGÄN-
GEN INSGESAMT

BASIS

2 %

ZIEL

4 %

ANTEIL STUDIERENDER IN WEITER-
BILDUNGSSTUDIENGÄNGEN
AN STUDIERENDEN INSGESAMT

BASIS

1 %

ZIEL

4 %

ANTEIL STUDIERENDER
IN FERNSTUDIENGÄNGEN AN
STUDIERENDEN INSGESAMT

BASIS

5 %

ZIEL

11 %

ANTEIL TEILZEITSTUDIEN-
GÄNGE AN STUDIEN-
GÄNGEN INSGESAMT

BASIS

5 %

ZIEL

7 %

ANTEIL STUDIERENDER IN
TEILZEITSTUDIENGÄNGEN AN
STUDIERENDEN INSGESAMT

BASIS

6 %

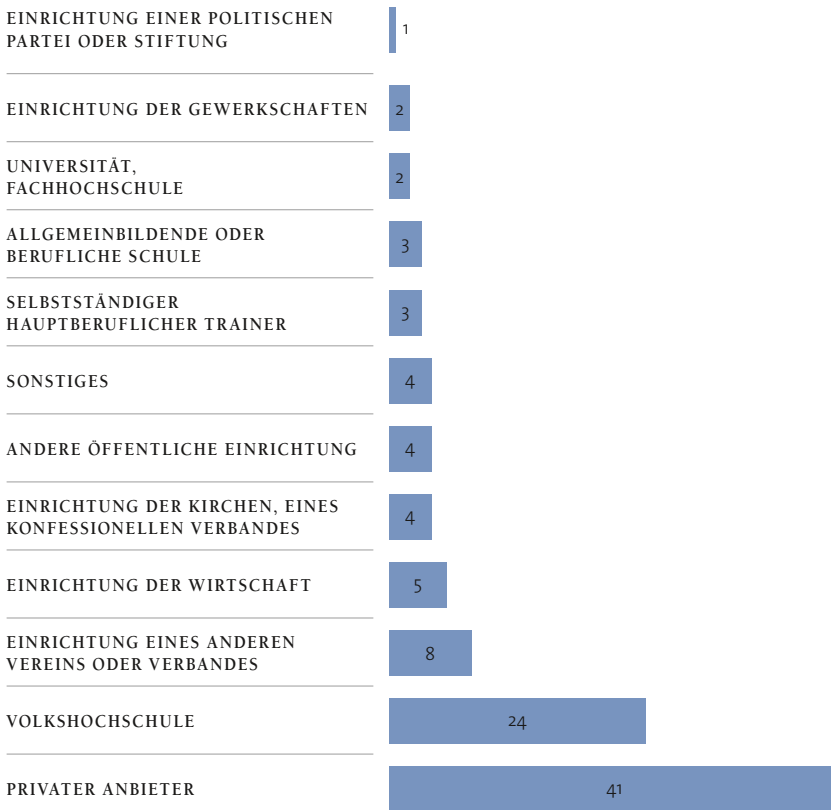
ZIEL

12 %

Private Anbieter dominieren Weiterbildungsmarkt

ABB. 6
WEITERBILDUNG NACH ANBIETERN 2008

Teilnahmefälle, in Prozent



Quelle: Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, Stifterverband/McKinsey

EMPFEHLUNGEN

Wenn Studiengänge stärker kompetenzorientiert werden, lassen sich beruflich und informell erworbene fachliche wie überfachliche Kompetenzen leichter anrechnen. Dafür gibt es inzwischen eine Reihe von unterschiedlichen Modellen, die noch stärker in die Breite getragen werden müssen. Wie das Beispiel der Universität Oldenburg zeigt, erfordern diese Verfahren

die enge Kooperation mit anderen Bildungsträgern etwa aus der beruflichen Bildung, damit auf beiden Seiten Akzeptanz für die Leistungen und Angebote des jeweils anderen Bildungssektors aufgebaut und Äquivalenzen in den Inhalten und vermittelten Kompetenzen festgestellt werden können. Die Anrechnungsverfahren setzen voraus, dass der Lernende mit seiner individuellen Lebens-, Arbeits- und Studiensituation im Mittelpunkt steht (siehe Lupe „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ auf Seite 57).

Die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg quartärer Bildung im Sinne der besseren Nachfrageorientierung ist die räumliche und zeitliche Flexibilität der Angebote. Der Ausbau von Teilzeit- und Fernstudiengängen ist dafür unerlässlich. Aber auch in den traditionellen, grundständigen Vollzeitstudiengängen können Blended-Learning- oder E-Learning-Elemente die Palette der Lehr- und Lernformate sinnvoll ergänzen. Das Beispiel der MOOCs (Massive Open Online Courses) in den USA zeigt darüber hinaus, dass mit diesen Angeboten national wie international neue Zielgruppen angesprochen werden können, die ein normales Vollzeit- und Präsenzstudium aus den unterschiedlichsten Gründen nicht ins Auge fassen würden. Hier entstehen zurzeit innovative Möglichkeiten, die auch deutschen Hochschulen die Ansprache neuer Zielgruppen im In- und Ausland erleichtern könnten (siehe Lupe „MOOC“ auf Seite 63).

Ein weiteres wichtiges Werkzeug zur Flexibilisierung von Studiengängen liefert der Bologna-Prozess quasi frei Haus: die Modularisierung. Wenn Module einzeln buchbar und studierbar wären, wenn die dort erworbenen ECTS-Punkte flexibel akkumuliert werden könnten und darüber hinaus noch Blended-Learning-Konzepte umgesetzt würden, ließen sich Studium und Beruf künftig deutlich besser verzahnen. Seitens der Hochschulen erfordert das nicht nur eine konsequente Kompetenzorientierung sowie eine gut durchdachte Modularisierung und Studiengangsorganisation. Verwaltungsgebühren und Studienbeiträge wären dementsprechend an Module oder erworbene ECTS-Punkte geknüpft. Entsprechend müssten auch BAföG-Regelungen ange-



passt werden; denkbar wäre etwa die Verbindung von BAföG mit erworbenen ECTS-Punkten, wobei jeder für BAföG infrage kommende Studierende Anspruch auf die Unterstützung beim Erwerb von insgesamt 300 ECTS-Punkten (Abschluss Masterebene) haben könnte, unabhängig vom Zeitpunkt und der Gesamtdauer des Erwerbs. Eine finanzielle Förderung unabhängig von der Studiendauer, dem Alter und der beruflichen Situation der Studierenden, sei es über BAföG, Studienkredite, Weiterbildungsstipendien oder die steuerliche Absetzbarkeit von Weiterbildungsstudiengängen, ist eine unabdingbare Voraussetzung für die konsequente Förderung lebenslangen Lernens. Die Ausweitung der KfW-Studienkredite auf Zusatz-, Ergänzungs-, Aufbau- und Zweitstudiengänge sowie die Flexibilisierung der Finanzierung für Teilzeitstudiengänge, die ab April 2013 greifen werden, sind ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

Die besonderen Anforderungen und Kompetenzen berufserfahrener und berufstätiger Studierender werden an deutschen Hochschulen bislang noch weitgehend vernachlässigt. Der Bologna-Prozess bietet eine Reihe von Möglichkeiten, dies zu ändern. Die Studienstrukturen müssen immer ausdifferenzierteren Bildungsbiografien gerecht werden und Hochschulen müssen ihre Angebote zielgruppenorientierter ausrichten. Eine größere Durchdringung von Studium und Berufstätigkeit erfordert mehr Flexibilität – von den Studierenden als Nachfrager wie von den Hochschulen als Anbieter der quartären Bildung.

2. BLICK AUF DIE ANGEBOTSSEITE: WENIG DYNAMIK BEI FLEXIBLEN STUDIENGÄNGEN

Ein Blick auf die Angebotsseite verdeutlicht: Hochschulen sind in Deutschland ein Akteur unter vielen am Weiterbildungsmarkt, den das Institut der deutschen Wirtschaft Köln aktuell mit 28,6 Milliarden Euro beziffert. Und ihr Marktanteil ist noch relativ klein: Abhängig von der Erhebungsmethode haben Hochschulen zwischen 2,4 und fünf Prozent Anteil am Weiterbildungsmarkt, gemessen an den Weiterbildungsteilnehmenden.

Führend sind hier private Anbieter mit rund 40 Prozent Marktanteil und Volkshochschulen mit 24 Prozent (s. Abb. 6, Seite 62).

Mit der aktuellen Weiterbildungsquote von 40 Prozent der Erwerbsbevölkerung liegt Deutschland im europäischen Vergleich lediglich im Mittelfeld, vor allem mit Blick auf die hoch qualifizierten Erwerbstätigen. Finnland steht hier unangefochten an Europas Spitze, denn die Förderung lebenslangen Lernens steht dort seit den 1980er-Jahren im bildungspolitischen Fokus. Mit dem Ausbau eines speziellen Weiterbildungsnetzwerkes, bestehend aus 34 sogenannten Centres for Continuing Education an 21 Hochschulen, wurde eine Angebotsstruktur geschaffen, aufgrund derer die Hälfte aller Weiterbildungen im Rahmen von Hochschulen wahrgenommen wurde. Das Beispiel verdeutlicht, wie groß die Potenziale von Hochschulen als Anbieter quartärer Bildung bei entsprechender – vor allem politischer – Steuerung sind. Der geringe Marktanteil deutscher Hochschulen lenkt deshalb den Blick auf die Angebotsseite: Welche auf lebenslanges Lernen ausgerichteten Studienangebote gibt es hierzulande und wie hoch ist ihr Anteil an allen Studiengängen?

Unterhalb der Ebene kompletter Studiengänge gibt es eine Vielzahl an Weiterbildungs- und berufsbegleitend oder berufintegriert studierbaren Hochschulangeboten, von Zertifikatskursen über maßgeschneiderte Inhouse-Trainings bei Unternehmen bis hin zu Schülerakademien oder Angeboten für Senioren. Die mit Abstand größte Gruppe bilden Zertifikatskurse. Da die Anzahl dieser Angebote jedoch nicht regelmäßig und vollständig erfasst wird und dieser Markt sehr volatil ist, konzentrieren sich die Indikatoren im Hochschulbildungsreport auf die Ebene der Studiengänge.

Es hat sich gezeigt, dass der Bedarf an zeitlich und räumlich flexibel studierbaren Angeboten in den vergangenen Jahren stetig gestiegen ist und ein weiterer Aufwuchs hier nicht nur zu erwarten, sondern auch bildungs- und arbeitsmarktpolitisch notwendig ist und im Sinne der optimalen Förderung jedes Einzelnen in seiner

LUPE
MOOC

Massive Open Online Courses (MOOC) sind ein neuer Ansatz, den Bedarf an zeitlich flexiblen, kostengünstigen Bildungsangeboten mit den Möglichkeiten des Internets zu verbinden. Der Lehrbetrieb findet im Wesentlichen online statt – mittels Vorlesungsvideos, in die Verständnisfragen und Aufgaben für die Kursteilnehmer eingebettet sind. Zudem gibt es Hausaufgaben und teilweise auch Prüfungen mit Präsenzpflcht in autorisierten Testcentern.

Im vergangenen Jahr sind drei große „Online-Akademien“ an den Start gegangen, die aus den USA stammen, aber ein internationales Publikum ansprechen. Udacity war der Pionier und konnte auf Anhieb 90.000 Studienteilnehmer gewinnen. Die bislang 14 Kurse kreisen um IT-Themen („Applied Cryptography“, „Software Debugging“). Coursera, das mit 33 namhaften Universitäten wie Stanford kooperiert, ist inhaltlich breiter aufgestellt. Dazu gehören Angebote unter anderem in Informatik, Medizin, Biologie, Sozialwissenschaften, Statistik und Ökonomie. Im Herbst 2012 umfasste das Programm mehr als 100 Kurse mit 1,9 Millionen Teilnehmern. Mit dem vom Massachusetts Institute of Technology und der Harvard University getragenen edX ist im Herbst 2012 eine dritte Lernplattform hinzugekommen. Sie ist im Gegensatz zu Udacity und Coursera zunächst nicht kommerziell ausgerichtet und setzt besonders auf Interaktivität mit Gruppendiskussionen und gemeinsamem Lernen im Netz.

Die ersten Erfahrungen mit dem Online-Studium haben gezeigt, dass es in den USA Bildungspotenzial in einkommensschwachen Schichten (ein „normales“ Studium ist dort extrem teuer) und in Schwellenländern heben kann. Auch für deutsche Hochschulen böte sich hier eine Möglichkeit, neue Zielgruppen im In- und Ausland zu erreichen. Allerdings sind sie auf den Plattformen bislang noch nicht vertreten, einzelne Hochschul-lehrer schon. Offen ist noch die Frage, welchen Wert die Online-Zertifikate im Vergleich zu Studienleistungen an einer herkömmlichen Uni besitzen.

Bildungsbiografie sinnvoll und wünschenswert wäre. Fernstudiengänge bieten hier ein mögliches Instrument, um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie zu erleichtern. Seit 2006 ist ihr Anteil an allen Studiengängen (Bachelor-, Master- und traditionelle Studiengänge) von 1,8 Prozent auf zwei Prozent in 2011 gestiegen. Das entspricht einem jährlichen Zuwachs von lediglich zwei Prozent. Gemessen an der deutlich stärker steigenden Nachfrage sollte der Anteil der Fernstudiengänge an allen Studiengängen auf mehr als vier Prozent steigen. Dies entspricht den Quoten in den aktuellen Top-3-Bundesländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

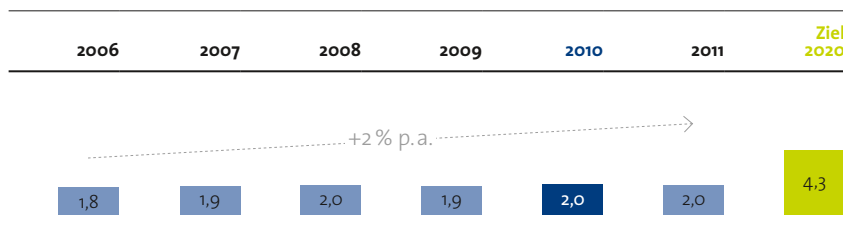
60 Prozent aller Fernstudiengänge werden von staatlichen Hochschulen und 40 Prozent von privaten angeboten. Einen maßgeblichen Anteil

am Angebot der staatlichen Hochschulen hat die Fernuniversität Hagen, während bei den privaten Anbietern die Hamburger Fern-Hochschule und die Europäische Fernhochschule Hamburg eine wichtige Rolle spielen. Gemessen an dem mit sechs Prozent deutlich kleineren Anteil der privaten Hochschulen an allen Studiengängen haben sich die privaten Hochschulen in diesem Bereich als ein unverzichtbarer Anbieter etabliert. Private Hochschulen reagieren in der Regel schnell auf neue oder veränderte Marktanforderungen und besetzen früh wichtige Nischen im Hochschulsystem, die von staatlichen Hochschulen bislang kaum oder nur unzureichend bedient wurden und werden.

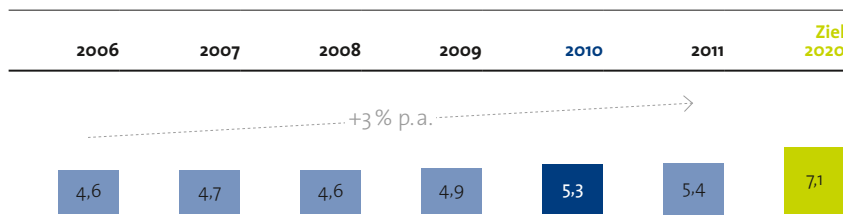
Auch im Bereich der Teilzeitstudiengänge ist noch eine Nische zu besetzen: Der Anteil der Teilzeitstudiengänge (Bachelor, Master und traditionelle Studiengänge) an allen Studiengängen ist von 4,6 Prozent im Jahr 2006 auf 5,4 Prozent im Jahr 2011 leicht angestiegen. Um der steigenden Nachfrage annähernd gerecht zu werden, sollte der Anteil der Teilzeitstudiengänge an allen Studiengängen im Jahr 2020 auf mehr als sieben Prozent steigen. Den Benchmark bilden hier die aktuellen Top-3-Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen, an denen sich das Gesamtniveau ausrichten sollte (Berlin wurde aufgrund seiner Sonderrolle mit fast 22 Prozent Teilzeitstudiengänge gegenüber dem zweitplatzierten Thüringen mit zehn Prozent hier ausgeklammert). Dabei ist zu beachten, dass die als Teilzeitstudiengänge geführten Angebote nur einen Teil der Teilzeitstudienmöglichkeiten darstellen, da auch in Vollzeitstudiengängen in der Regel ein Teilzeitstudium möglich ist. In diesen Fällen verdoppelt sich die Semesterzahl und die Studierenden absolvieren pro Semester lediglich die Hälfte des Studiums.

Bedeutung von Teilzeit- und Fernstudiengängen noch relativ gering

ABB. 7
ANTEIL FERNSTUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT
In Prozent



ANTEIL TEILZEITSTUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT
In Prozent



Quelle: Statistisches Bundesamt, CHE, Stifterverband/McKinsey

Der Anteil berufsbegleitend konzipierter Studienangebote ist in Deutschland immer noch relativ gering. Und es gibt deutliche Unterschiede zwischen den Studienstufen: Waren 2009 lediglich fünf Prozent aller Bachelorstudiengänge berufsbegleitend angelegt, lag ihr Anteil bei den Masterstudiengängen immerhin schon bei 17 Prozent. Während die privaten Hochschulen Marktführer beim berufsbegleitenden Bachelor



LUPE
MATCHING WORKSHOPS

sind, haben die staatlichen Hochschulen im berufsbegleitenden und weiterbildenden Masterstudium den größeren Marktanteil. Beides erklärt sich aus dem Selbstverständnis der Anbieter: Private Hochschulen sehen berufsbegleitende Angebote, Akademisierung und Weiterbildung oftmals als ihr Kerngeschäft an, während staatliche Hochschulen sich eher in der grundständigen Lehre und der Forschung positionieren. Dass ihr Anteil im weiterbildenden Masterbereich trotzdem so hoch ist, aktuell liegt er bei 83 Prozent, liegt an der vergleichsweise längeren Tradition der MBA-Studiengänge. Diese führt letztlich auch dazu, dass die Wirtschaftswissenschaften immer noch die fachliche Verteilung im Weiterbildungsbereich dominieren.

Zwischen 2006 und 2011 haben sich die Marktanteile der Universitäten und Fachhochschulen im Weiterbildungs- und Fernstudienbereich angenähert. Hatten die Fachhochschulen 2006 noch einen Anteil von 75 Prozent an den Studienanfängern in der Weiterbildung, so hat sich das Kräfteverhältnis 2011 umgekehrt: Im vergangenen Jahr haben 56 Prozent der Studienanfänger ein Weiterbildungsstudium an einer Universität begonnen. Bei den Studienanfängern in Fernstudiengängen führten die Fachhochschulen 2006 das Feld mit 67 Prozent an; 2011 haben beide Hochschularten einen nahezu gleichen Anteil an Studienanfängern in Fernstudiengängen: 47 Prozent Fachhochschulen und 53 Prozent Universitäten. Das Teilzeitstudium ist im selben Zeitraum mit einem Anteil von rund zwei Dritteln der Angebote eine Domäne der Fachhochschulen geblieben.

EMPFEHLUNGEN

Um Angebot und Nachfrage in der quartären Bildung besser in Einklang zu bringen, müssen die staatlichen Rahmenbedingungen für Hochschulen verbessert werden. Quartäre Bildung muss ein wichtiger Baustein staatlicher Anreize sein, insbesondere als Indikator im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe und als Gegenstand der Zielvereinbarungen zwischen Bundesland und Hochschule. Die Einnahmen aus der

quartären Bildung sollten Hochschulen im Rahmen eines Globalhaushaltes flexibel einsetzen können. Darüber hinaus stehen die starren Regelungen von Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsverordnung einem Ausbau der quartären Bildung entgegen. Das führt dazu, dass Hochschullehrer Weiterbildung und berufsbegleitende Angebote primär in Nebentätigkeit bedienen. An die Stelle der bisherigen Regelungen müssen neue Anreizmodelle zwischen Staat und Hochschule treten, dazu gehören etwa konkrete Zielvereinbarungen, die ein Engagement der Hochschulen im Bereich der quartären Bildung finanziell belohnen. Innerhalb der Hochschule sollten individuelle Modelle der Kapazitätsplanung, entsprechende Anreizstrukturen und flexible Allokation der Lehrverpflichtungen an die Stelle der bisherigen Regelungen treten.

Darüber hinaus gilt es, den Finanzierungsmodus weiterbildender Studiengänge zu überprüfen, da dieser den Ausbau weiterbildender Angebote vor allem im Bachelorbereich und in einigen Fächern behindert. Während hierzulande grundständige Studienprogramme nur gebührenfrei oder mit staatlich gesetzten Studienbeiträgen angeboten werden, gilt für die Weiterbildung die Vorgabe, dass aus den Einnahmen die Vollkosten zu erwirtschaften sind. Die grundständige Lehre wird damit den hoheitlichen Aufgaben zugeordnet (weil hier gesellschaftliche Erträge anfallen), während die quartäre Bildung außerhalb dieser Sphäre gesehen wird (unter der Prämisse, hier fielen primär individuelle Erträge an). Die Effekte dieser Trennung zwischen grundständigen und weiterbildenden Angeboten sind nicht nur in der Logik des lebenslangen Lernens und aus der Perspektive des individuellen Nachfragers nicht nachvollziehbar, sondern sie verhindern den Ausbau weiterbildender Angebote in Fächern, die trotz großer Nachfrage aufgrund hoher Studiengebühren am Markt nicht durchsetzbar sind, wie etwa im Gesundheits- und Pflegebereich oder in den Erziehungsberufen.

Neben dem Bereich der Studiengänge und Zertifikatsangebote, der sogenannten Open-Enrollment-Sektor der individuellen Nachfrage nach quartärer Bildung umfasst, gibt es das Feld der

Unternehmen und Hochschulen haben ein gemeinsames Interesse am Thema Weiterbildung. Doch in der Praxis liegt die Herausforderung oft darin, dass sich die richtigen Partner finden. Mit dem Programm „Matching Workshops in der quartären Bildung“ hat der Stifterverband sich gemeinsam mit der Lemmens Medien GmbH die Aufgabe gestellt, anhand von ausgewählten Pilotprojekten eine Brokerfunktion zwischen Unternehmen und Hochschulen zu übernehmen. Für fünf ausgewählte Unternehmen unterschiedlicher Größe und aus verschiedenen Branchen wurde zwischen 2009 und 2011 die je nach individuellem Unternehmensbedarf geeignete Hochschule ermittelt. Unter einer moderierten Begleitung entwickelten dann beide Seiten gemeinsam ein maßgeschneidertes Weiterbildungskonzept, das sie anschließend eigenständig realisieren konnten. Um drei Kernfragen drehten sich die Workshops: Mit welchem Ziel will ein Unternehmen überhaupt wissenschaftlich weiterbilden? Welche Inhalte sind für welche Mitarbeitergruppen notwendig? Wie lassen sich die berufsbegleitenden Maßnahmen organisieren und finanzieren? Hatten sich die Unternehmen Klarheit über ihre Anforderungen verschafft, folgte das Matching: Zum Bedarf der Firmen wurden die passenden Hochschulen oder auch außeruniversitäre Weiterbildungseinrichtungen deutschlandweit recherchiert.

Ein Katalog mit zehn Kriterien half bei der Suche. Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl der Hochschulen war, wie sie eine Bereitschaft zum Mitdenken und eine flexible Einstellung auf die Bedürfnisse der Firmen erkennen ließen. Diejenigen Hochschulen, die aufgrund ihres professionellen Auftretens als Matching-Partner infrage kamen, zeichneten sich neben fachlicher Nähe vor allem dadurch aus, dass sie einen zentralen Ansprechpartner hatten, über bestehende Standardangebote hinausgingen und bereit waren, mit der Entwicklungsarbeit bis zu einem gewissen Punkt in Vorleistung zu treten.

maßgeschneiderten Angebote, in dem Hochschulen sich als Partner der Personalentwicklung für Unternehmen und andere Arbeitgeber etablieren können. Voraussetzung für einen erfolgreichen Marktauftritt der Hochschulen ist jedoch, dass sie in diesem Bereich nicht mit Angeboten „von der Stange“ im Sinne eines fertigen Produkts auf die Unternehmen zugehen, sondern im Rahmen eines beratenden Vertriebs den konkreten Firmenbedarf und die entsprechende Weiterbildungsmaßnahme im Dialog mit dem Partnerunternehmen entwickeln. Diese Form der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen funktioniert dann am besten, wenn sie in strategische Partnerschaften eingebettet ist, innerhalb derer die quartäre Bildung in einen größeren Kontext gestellt wird: etwa gemeinsame Interessen beider Partner beim Übergang der Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt, bei der Durchführung kooperativer Forschung oder Patententwicklung oder im Bereich der Stiftungsprofessuren. Da Unternehmen

in der Vergangenheit vielfach die mangelnde Markttransparenz und Nachfrageorientierung von Hochschulen bemängelt haben, hat der Stifterverband ein Pilotprojekt unter dem Titel „Matching Workshops in der quartären Bildung“ durchgeführt, um Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit von Unternehmen – als Lösungsnachfrager – und Hochschulen – als Lösungsanbieter – zu identifizieren (siehe Lupe „Matching Workshops“ auf Seite 65).

Hochschulen müssen oft noch die geeigneten Ziele, Werthaltungen und Managementstrukturen finden, um sich in der quartären Bildung zu profilieren. Dabei können und sollen nicht alle Hochschulen alle Zielgruppen bedienen; staatliche und private Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten haben bei allen Gemeinsamkeiten auch jeweils unterschiedliche Profilierungsmöglichkeiten in der quartären Bildung, die sie bei aller Nachfrageorientierung vor allem auch an ihren eigenen Stärken orientieren sollten.

INDIKATORENÜBERBLICK II



ABB. 8 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANTEIL BACHELORSTUDIENGÄNGE IN TEILZEIT ODER FERNSTUDIUM AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	1	2	2	2	3	3	8
ANTEIL MASTERSTUDIENGÄNGE IN TEILZEIT ODER FERNSTUDIUM AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	3	3	4	4	4	4	9
ANTEIL FERNSTUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	2	2	2	2	2	2	4
ANTEIL TEILZEITSTUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	5	5	5	5	5	5	7

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

AKADEMISCHER WEITERBILDUNG DEN WEG EBEN

01

RÄUMLICHE UND ZEITLICHE FLEXIBILISIERUNG DES STUDIUMS ERMÖGLICHEN, ETWA DURCH STUDIUM UNTERSCHIEDLICHER GESCHWINDIGKEITEN, AUSBAU VON E-LEARNING-FORMATEN ODER WEBBASIERTEN BETREUUNGSFORMATEN

02

BAFÖG-FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG UNABHÄNGIG VON LEBENSALTER UND BERUFLICHER SITUATION DER STUDIERENDEN AUSWEITEN

03

ENGAGEMENT VON HOCHSCHULEN UND PROFESSOREN IN DER WEITERBILDUNG BESSER BELOHNEN

04

ANRECHNUNG BERUFLICHER KOMPETENZEN AUF STUDIENGÄNGE NACH VALIDEN UND TRANSPARENTEN VERFAHREN FLÄCHENDECKEND EINFÜHREN

DEN AUSTAUSCH MIT DER
WELT BEFÖRDERN

INTERNATIONALE BILDUNG

3.4

HANDLUNGSFELD
#4



HANDLUNGSFELD 4

INTERNATIONALE BILDUNG

DIE AKTUELLE DISKUSSION ÜBER DIE INTERNATIONALITÄT DER DEUTSCHEN HOCHSCHULLANDSCHAFT IST HÄUFIG AUF FORSCHUNGSFRAGEN FOKUSIERT, DIE ETWA AUCH IM ZENTRUM DES INTERNATIONALISIERUNGSKONZEPTES DES BILDUNGSMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG STEHEN. WEITERE ASPEKTE, DIE VIELFACH GENANNT WERDEN, SIND DIE VÖLKERVERSTÄNDIGUNG DURCH INTERNATIONALE AUSTAUSCHPROGRAMME SOWIE DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG DER TEILNEHMENDEN STUDIERENDEN.

Diese Sichtweise vernachlässigt die Bedeutung von Internationalität und Mobilität für die Deckung des Fachkräftebedarfs in Deutschland, gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels: Zum einen geht es um die Ausbildung und Anwerbung von Fachkräften aus dem Ausland, zum anderen aber auch um die Befähigung deutscher Studierender, sich auch im internationalen Umfeld sicher zu bewegen. Die deutschen Hochschulen müssen sich verstärkt international ausrichten und die Studierendenmobilität erhöhen – und zwar aus drei Gründen:

- um der gestiegenen Internationalität in Wissenschaft und Forschung Rechnung zu tragen
- zur adäquaten Vorbereitung deutscher Absolventen für einen zunehmend internationalisierten Arbeitsmarkt
- zur Stärkung der deutschen Position im internationalen Wettbewerb um die besten Absolventen

Deutschland braucht eine bundesweite Internationalisierungsstrategie, die auch am Bedarf von Unternehmen und an den Möglichkeiten der Hochschulen ausgerichtet ist. Aber die gibt es nicht. Strategien dafür, die wirklichen Top-Talente unter den ausländischen Studienbewerbern für die deutschen Hochschulen und den deutschen Arbeitsmarkt zu gewinnen, fehlen ebenso wie Strategien, die sich am konkreten Fachkräftebedarf der Wirtschaft orientieren. Auch die angloamerikanische Strategie, Studiengebühren von Ausländern zu erheben, um deren Ausbildungskosten mitzufinanzieren, hat sich in Deutschland bislang nicht durchgesetzt.

Der Hochschulbildungsreport beleuchtet das Thema Internationale Bildung von drei Seiten: Der Abschnitt Mobilität nach Deutschland widmet sich der Attraktivität Deutschlands für ausländische Studierende.

Im Abschnitt Mobilität aus Deutschland geht es um den Anteil deutscher Studierender, die Auslandserfahrungen sammeln und sich so auf einen Arbeitsmarkt vorbereiten, der zunehmend Sicherheit auf internationalem Parkett voraussetzt. Und schließlich stehen im Abschnitt Strukturelle Internationalität die hochschuleigenen Voraussetzungen und Gegebenheiten für einen fortschreitenden Internationalisierungsprozess im Vordergrund.

1. MOBILITÄT NACH DEUTSCHLAND: ANTEIL VON AUSLÄNDISCHEN STUDIERENDEN STEIGERN

Nach den USA, Großbritannien und Australien ist Deutschland für internationale Studierende das beliebteste Gastland. Das ist das Resultat einer erfolgreichen Entwicklung der vergangenen Jahre: So ist die Anzahl ausländischer Studienanfänger seit 2006 durchschnittlich um 6,4 Prozent pro Jahr gewachsen und lag im Jahr 2011 bei rund 73.000 Studierenden. Vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen insgesamt, bedingt zum Beispiel durch die Umstellung auf eine achtjährige Gymnasialzeit (G8), ist der Anteil von Ausländern an allen Studienanfängern allerdings seit 2006 um rund zwei Prozent pro Jahr auf derzeit 14 Prozent gesunken.

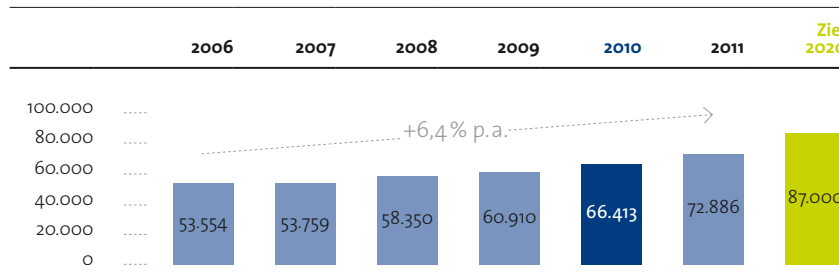
Auch kann Deutschland nicht mit der weltweit steigenden Studierendenmobilität mithalten. Global wächst die Studierendenmobilität mit durchschnittlich 7,4 Prozent pro Jahr um ein Prozent schneller als die Studienmobilität nach Deutschland. Mit Blick auf internationale Bestwerte sollte bis 2020 ein Ausländeranteil unter den Studienanfängern von 20 Prozent erreicht werden.

Im Wintersemester 2011/12 kamen die meisten ausländischen Studierenden aus der Europäischen Union (rund 22.000) – das entspricht einem Anteil von 41 Prozent an allen Studienanfängern. Die zweitgrößte Studierendengruppe stellen die asiatischen Länder, aus denen rund 15.000 Studienanfänger nach Deutschland kamen, also 29 Prozent. Asien ist auch der größte Treiber beim Anstieg der Zahlen: Die Anzahl asiatischer Studierender stieg in den vergangenen Jahren um über zehn Prozent jährlich. China (+13,5 Prozent pro Jahr) und Indien (+14,8 Prozent pro Jahr) trugen wesentlich zu diesem Zuwachs bei. Auch die Anzahl Studierender aus Nord- und Südamerika zeigt beträchtliche Wachstumsraten – allerdings bei einem geringen Anfangsniveau.

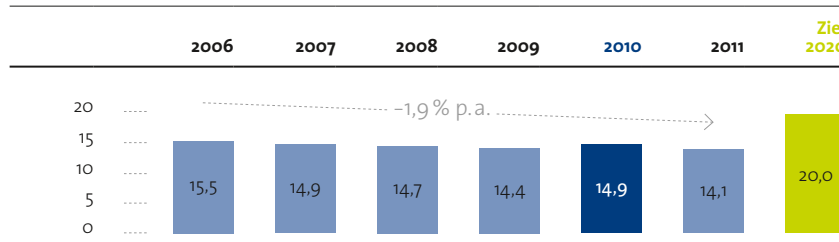
Aus der EU kommen jährlich 6,1 Prozent mehr Studierende nach Deutschland – das entspricht dem durchschnittlichen Wachstumsniveau aller Herkunftsregionen. Bei europäischen Ländern,

Kontinuierliches Wachstum bei Bildungsausländern

ABB. 1
ANZAHL BILDUNGS AUSLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER



ANTEIL BILDUNGS AUSLÄNDER AN ALLEN STUDIERENDEN IM 1. HOCHSCHULSEMESTER
In Prozent



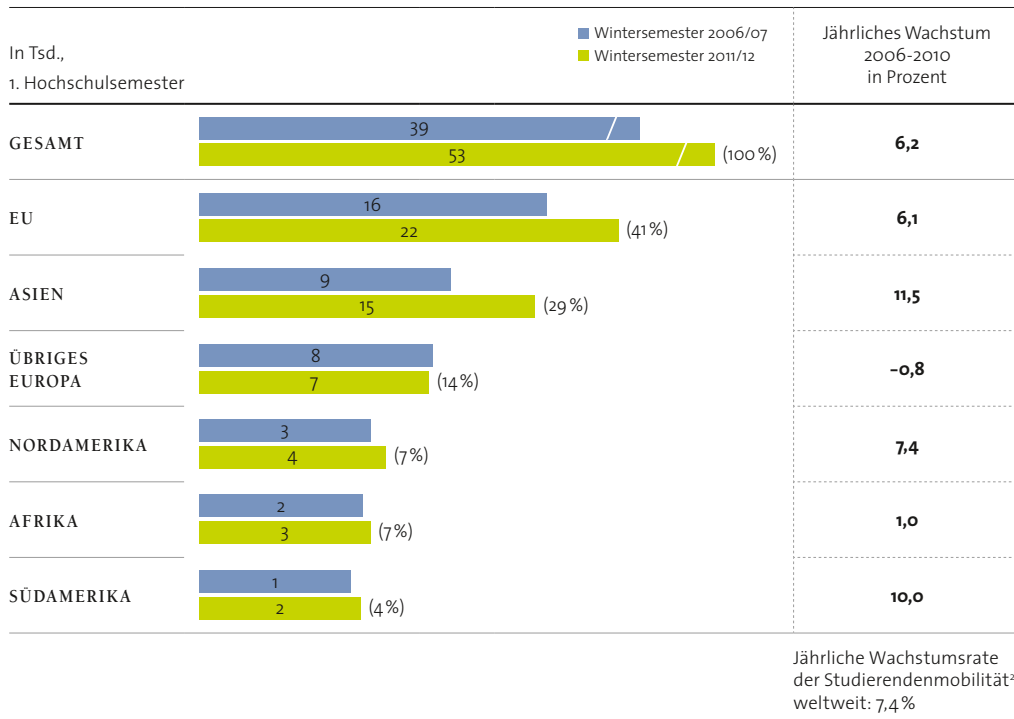
Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistische Ämter der Länder, Stifterverband/McKinsey



LUPE
FOLKWANG UNIVERSITÄT
DER KÜNSTE

Asien mit Abstand am schnellsten wachsende Herkunftsregion

ABB. 2
ANZAHL BILDUNGS-AUSLÄNDER NACH HERKUNFTSREGIONEN¹



¹ Auslassung von Australien wegen geringer Fallzahlen. ² 2006-2009. Quelle: Statistisches Bundesamt, DAAD, Stifterverband/McKinsey

die nicht Mitglied der EU sind, sieht das jedoch anders aus: Hier sinken die Zahlen der ausländischen Studienanfänger jedes Jahr um 0,8 Prozent – damit ist das übrige Europa die einzige Herkunftsregion, aus der Studierendenzahlen rückläufig sind. Betrachtet man diese Entwicklung auf Länderebene, ergibt sich gerade für wichtige politische und wirtschaftliche Partner wie die Türkei und Russland ein interessantes Bild: Die Anzahl Studierender aus der Türkei ist um 2,7 Prozent pro Jahr gewachsen, aus Russland um 5,1 Prozent pro Jahr. Dieser Zuwachs relativiert sich allerdings durch die insgesamt stark gestiegene Mobilität der Studierenden dort:

jeweils circa acht Prozent pro Jahr. Dies bedeutet im Ergebnis, dass Deutschland im internationalen Vergleich nur noch eine geringere Attraktivität für Studierende aus diesen Ländern besitzt.

Betrachtet man die zehn wichtigsten Handelspartner Deutschlands – gemessen am Wert der Exporte 2011 –, ergibt sich auch hier, dass für drei von zehn Ländern die internationale Mobilität der Studierenden insgesamt stärker zunimmt als der Zustrom nach Deutschland, namentlich für Großbritannien, Italien und Polen. Gleiches gilt für das wichtige Wachstumsland Brasilien. Für die anderen sieben wichtigsten Handelspart-

Im Ausland zu studieren – das heißt, sich in einer fremden Umgebung zu rechtfinden zu müssen und die kulturellen Unterschiede zwischen Heimat- und Gastland zu überbrücken. Internationalen Studierenden an der Essener Folkwang Universität der Künste hat dabei ein auf zwei Jahre angelegtes Modellprojekt für interkulturelles Mentoring geholfen. Je besser die Vorbereitung, desto größer die Chance, die Zeit möglichst gut zu nutzen.

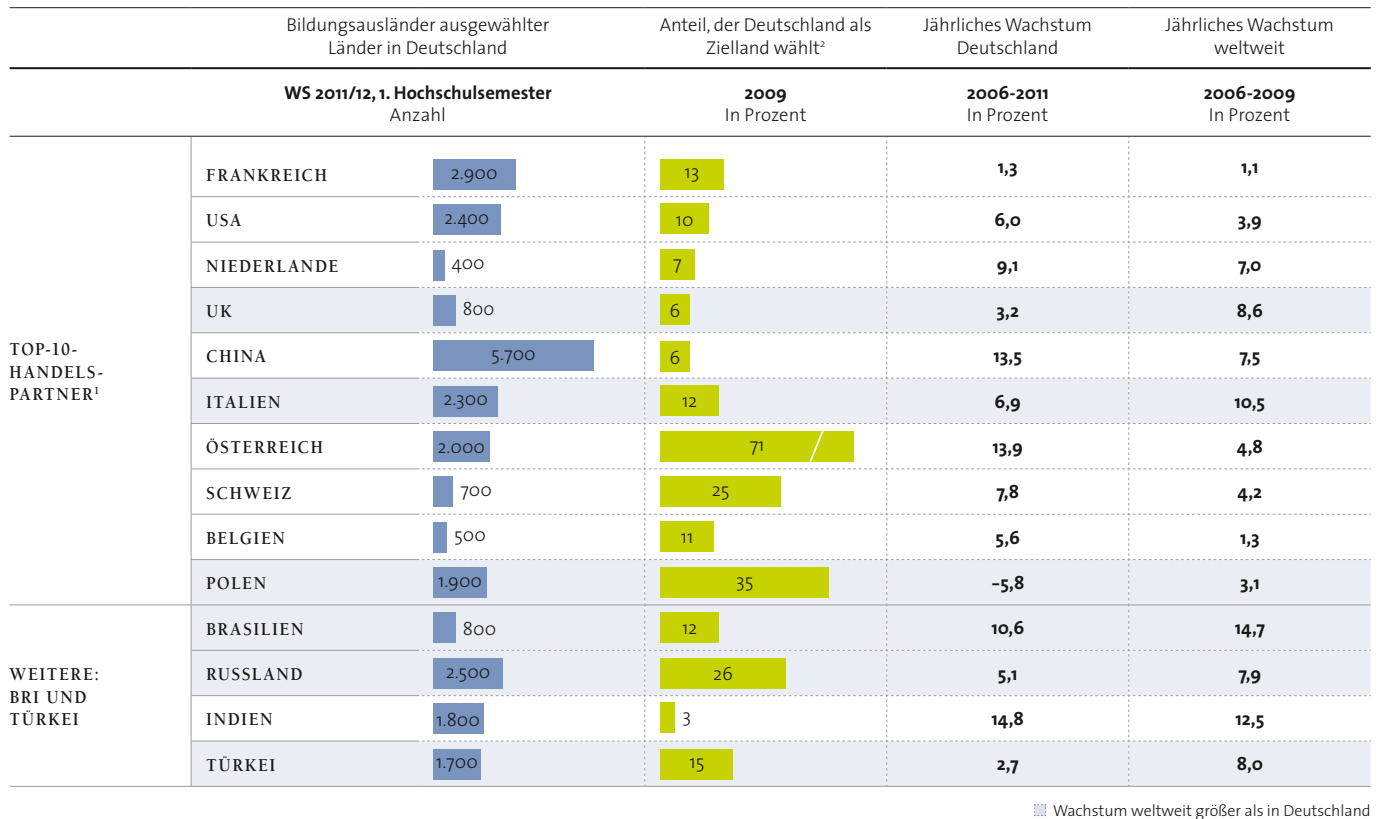
Die Initiative setzte schon an, bevor die Studierenden in Deutschland eintrafen: Ein dreimonatiges Online-Lernprogramm mithilfe der hochschul-eigenen E-Learning-Plattform diente dazu, (fach-)sprachliche Hürden aus dem Weg zu räumen und die Gäste durch Information vor dem ein oder anderen Kulturschock zu bewahren. Nach der Ankunft in Essen wurden sie von den Kommilitonen weiterbetreut, die sie schon online kennengelernt hatten. Diese Mentoren unterstützten sie nicht nur mit praktischen Hinweisen zu Studienordnung oder Unterkünften, sondern führten die Gäste auch in das Hochschulleben ein. Mit Sprach-Tandems aus deutschen und ausländischen Studierenden erhielt der interkulturelle Austausch auf dem Campus einen festen Rahmen.

Sowohl die als Mentoren teilnehmenden deutschen Studierenden als auch die Gäste profitieren von diesem Angebot: Die Mentoren rekrutierten sich aus Folkwang-Studierenden höherer Semester, die damit ihre interkulturellen und sozialen Kompetenzen erweiterten. Die Universität bereite sie auf diese Aufgabe vor und honorierte sie mit *credit points*. Bei den Gästen traten Eingliederungs- und Orientierungsprobleme kaum noch auf. Fast alle der jeweils 80 bis 90 aus dem Ausland kommenden Studienanfänger haben das Angebot zuletzt wahrgenommen.

Das interkulturelle Mentoring an der Folkwang Universität der Künste wurde vom Stifterverband mit der „Hochschulperle des Monats“ ausgezeichnet.

Deutschland teils unterdurchschnittlich attraktiv als Zielland

ABB. 3



¹ Nach Export 2011. ² Lesebeispiel: Rund 2.400 US-Amerikaner haben sich im WS 2011/12 im ersten Semester in Deutschland eingeschrieben. 2009 haben rund 10 % der Amerikaner, die im Ausland studieren, Deutschland als Zielland gewählt (Hochrechnung). Quelle: Statistisches Bundesamt, DAAD, Stifterverband/McKinsey

ner sowie Indien gilt dagegen, dass die Mobilität der Studierenden mit Ziel Deutschland stärker wächst als die Mobilität in andere Länder. Hier gilt es, den offensichtlich guten Ruf deutscher Hochschulen in diesen Ländern zu festigen und weiter auszubauen.

Insgesamt deuten diese Entwicklungen der Studierendenmobilität darauf hin, dass es für Deutschland noch große Potenziale gibt, ausländische Studierende für ein Studium in Deutsch-

land zu gewinnen. Auch die Situation in den angloamerikanischen Ländern mit verschärften Restriktionen bei der Einwanderung und hohen Studiengebühren bietet Deutschland die Chance, auf dem internationalen Bildungsmarkt stärker Fuß zu fassen. Für seine Internationalisierungsstrategie sollte Deutschland daher das Potenzial der Studierenden aus verschiedenen Ländern genau analysieren. Deutschland sollte sein Augenmerk auch darauf richten, Ausländer verstärkt für das komplette Studium ins Land zu holen.

Das erhöht die Chance, sie nach dem Abschluss für den deutschen Arbeitsmarkt zu gewinnen. Ein Vergleich des Ausländeranteils an den Studienanfängern und an den Erstabsolventen macht deutlich, dass derzeit ein großer Teil der ausländischen Studierenden nur für einen zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalt im Rahmen ihres Studiums nach Deutschland kommt, das heißt nicht die Absicht hat, hier auch das Studium abzuschließen. Während im Jahr 2011 immerhin 14,1 Prozent der Studierenden im 1. Hochschulsemester Bildungsausländer waren, traf dies nur auf 5,1 Prozent der Erstabsolventen zu.

Trotz steigender Zahlen von bildungsausländischen Studienanfängern ist die Zahl der Erstabsolventen seit 2009 sogar rückläufig (-6,1 Prozent pro Jahr). Bis 2020 sollte der Anteil von Ausländern an den deutschen Erstabsolventen auf mindestens acht Prozent gesteigert werden, das entspricht rund 25.000 Absolventen im Jahr 2020. Außerdem sollte der Fokus auf die Gewinnung von internationalen Masterstudenten gerichtet werden, da diese nach dem Studium in der Regel eine Arbeit aufnehmen oder eine Promotion anschließen möchten. Derzeit schreibt sich bereits ein Viertel der ausländischen Studenten für ein Masterstudium ein, 14 Prozent für ein Promotionsstudium. Diese Anteile gilt es, weiter zu steigern.

Aber auch diejenigen, die heute schon einen Abschluss in Deutschland machen möchten, brechen häufig ihr Studium ab. Während die Abbruchquote bei deutschen Studierenden bei 24 Prozent liegt, ist sie bei ausländischen Studierenden mit 50 Prozent doppelt so hoch. Die Gründe dafür sind vielfältig. Oft liegt es nicht nur an sprachlichen Defiziten, sondern auch an finanziellen, familiären oder sozialen Umständen, derentwegen die Studierenden das Studium abbrechen und in ihr Heimatland zurückkehren. Es ist anzunehmen, dass sich die Situation der Bildungsinländer (siehe Handlungsfeld Chancengerechte Bildung) hier in zugespitzter Form wiederfindet. Zum Beispiel geben 36 Prozent der studierenden Bildungsausländer an, nur selten Kontakt zu Deutschen zu haben; 33 Prozent fühlen sich fremd in Deutschland. Mit durchschnittlich 725 Euro pro Monat stehen Bildungs-

ausländern fast 100 Euro weniger zur Verfügung als ihren deutschen oder bildungsinländischen Kommilitonen. Ähnlich wie Bildungsinländer finanzieren Bildungsausländer einen größeren Anteil ihrer Ausgaben durch eigene Erwerbstätigkeit als deutsche Studierende (34 Prozent versus 25 Prozent). Gegen den Studienabbruch ist daher ein ganzes Bündel an Maßnahmen in Anlehnung an die Empfehlungen bei den Bildungsinländern zu schnüren, angefangen von Stipendien bis hin zu besseren Kontaktmöglichkeiten mit deutschen Studierenden und sensibilisierter Studienberatung.

Insgesamt profitiert der deutsche Arbeitsmarkt noch zu wenig von der Investition in die Ausbildung ausländischer Studierenden, da in der Vergangenheit nur jeder fünfte Absolvent aus Ländern außerhalb der Europäischen Wirtschaftszone nach seinem Studium in Deutschland geblieben ist. 2011 ist die Verbleibquote allerdings um fast zehn Prozentpunkte auf knapp 30 Prozent gestiegen. Jüngste Gesetzesänderungen zielen darauf, die Situation noch weiter zu verbessern.

So wurde die Gehaltsgrenze für eine unbefristete Niederlassungserlaubnis gesenkt sowie das Verfahren für eine Aufenthaltserlaubnis von Forschern erleichtert. Allerdings fehlen derzeit noch Brückenangebote von Hochschulen, die ausländischen Studierenden den Weg in deutsche Unternehmen erleichtern. Ziel sollte es sein, langfristig die Verbleibquote mindestens auf dem aktuellen Niveau zu stabilisieren, also mehr als 30 Prozent dieser Gruppe für einen Verbleib in Deutschland zu gewinnen.

EMPFEHLUNGEN

Um die Internationalisierung der deutschen Hochschulbildung zu verbessern, bedarf es eines ganzheitlichen und langfristigen Internationalisierungskonzeptes für Bildung und Wissenschaft und der Ableitung konkreter Handlungsbedarfe hieraus. Diese Strategie sollte die Positionierung Deutschlands auf dem internationalen Bildungsmarkt beinhalten. Sie sollte von Vertretern aus den unterschiedlichen Bundesressorts

(Außen-, Wirtschafts- und Bildungsministerium) sowie Wissenschaftsorganisationen und Unternehmen erarbeitet werden, die sich zu einer „Expertenkommission Internationalisierung“ zusammenschließen.

Um Maßnahmen für eine gezielte Anwerbung ausländischer Studierender, für spezielle Betreuungs- und Brückenangebote und zur Senkung hoher Abbruchquoten ergreifen zu können, benötigen Hochschulen entsprechende finanzielle Mittel. Die zeitlich befristeten und häufig im Wettbewerb vergebenen Mittel des Deutschen Akademischen Austauschdienstes reichen für neue Strukturen und nachhaltige Angebote in den Hochschulen nicht aus. Wie bei der For-

schungsförderung sollten in Zukunft bei Internationalisierungsprojekten nicht nur die Projektkosten, sondern auch die Infrastrukturkosten abgedeckt werden. Langfristig sollte die von der Bundesregierung geplante Änderung des Artikels 91b des Grundgesetzes, die dem Bund die Mitfinanzierung von Hochschulen ermöglichen soll, für den Einstieg des Bundes in die Grundfinanzierung von Maßnahmen für Internationalität und Studierendenmobilität an Hochschulen genutzt werden.

Die Hochschulen sollten die große Beliebtheit Deutschlands bei ausländischen Studierenden weiter festigen, beispielsweise durch das Angebot von internationalen Studiengängen oder Studi-

INDIKATORENÜBERBLICK I



ABB. 4 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	Ziel 2020
ANZAHL BILDUNGS AUSLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER	Tsd.	54	54	58	61	66	87
ANZAHL BILDUNGS AUSLÄNDER, DIE STUDIUM ABSOLVIEREN (ERSTABSOLVENTEN)	Tsd.	12	15	16	18	16	25
VERBLEIBQUOTE AUSLÄNDISCHER ABSOLVENTEN ¹	%	*	*	23	*	21	30
ANTEIL BILDUNGS AUSLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER AN STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT	%	16	15	15	14	15	20
ANTEIL BILDUNGS AUSLÄNDER AN ERSTABSOLVENTEN INSGESAMT	%	6	6	6	6	5	8

¹ Nicht europäischer Wirtschaftsraum, Eigenberechnung. * Daten nicht verfügbar

BASIS UND ZIELE

ANZAHL BILDUNGS AUSLÄNDER
IM 1. HOCHSCHULSEMESTER

BASIS

66 Tsd.

ZIEL

87 Tsd.

ANTEIL BILDUNGS AUSLÄNDER IM
1. HOCHSCHULSEMESTER AN
STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT

BASIS

15 %

ZIEL

20 %



ANTEIL INTERNATIONALER
STUDIENGÄNGE AN STUDIEN-
GÄNGEN INSGESAMT

BASIS

6 %

ZIEL

11 %

ANTEIL STUDIENGÄNGE
MIT INT. DOPPEL-
ABSCHLUSS AN STUDIEN-
GÄNGEN INSGESAMT

BASIS

2 %

ZIEL

5 %

ANTEIL AUSLÄNDISCHER
PROFESSOREN AN PROFESSOREN-
SCHAFT INSGESAMT

BASIS

6 %

ZIEL

8 %

ANTEIL VON DEUTSCHEN STUDIERENDEN,
DIE SICH BEFÄHIGT SEHEN, IM AUSLAND
ZU STUDIEREN/ZU ARBEITEN

BASIS

30 %

ZIEL

> 50 %

engängen mit Doppelabschlussangeboten (siehe Abschnitt 3), Marketingkampagnen in wichtigen Handelspartnerländern wie China, Russland, Indien oder Brasilien und das vermehrte Angebot von Betreuungs- und Bindungsformaten.

Hochschulen könnten bereits bestehende Angebote wie Einführungswochen und Sprachkurse zur besseren Betreuung und Integration von ausländischen Studierenden weiter ausbauen, zum Beispiel durch die Weiterentwicklung internationaler Studiengänge und Lehrveranstaltungen bis hin zur Gründung von „Welcome Centers“ und dem Einsatz spezieller Mentoren- und Tandemprogramme. Die Folkwang Universität der Künste in Essen beispielsweise hat ein derartiges Mentorenprogramm entwickelt, das internationale Studierende bereits vor ihrer Ankunft in Deutschland unterstützt und fortan begleitet (siehe Lupe „Folkwang“ auf Seite 71).

Darüber hinaus sollten in priorisierten Herkunftsländern vermehrt Bildungsbotschafter eingesetzt werden, die ihr Studium erfolgreich in Deutschland absolviert haben und in ihren Heimatländern über ihre Erfahrungen berichten können. Des Weiteren sollten talentierten internationalen Studierenden und Absolventen schon frühzeitig mögliche Karriereperspektiven aufgezeigt werden und sie Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern in Deutschland erhalten. Neben hochschuleigenen Beratungsangeboten wären hier beispielsweise auch spezielle Praktikumsangebote sowie Workshops und Firmenbesichtigungen für internationale Studierende sinnvoll.

Für Unternehmen könnte auch die Förderung von ausländischen Studierenden in speziellen Stipendienprogrammen wie beispielsweise dem Deutschlandstipendium interessant sein, bei dem die Stipendiaten neben der finanziellen Unterstüt-

INDIKATORENÜBERBLICK II



ABB. 5
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANZAHL DEUTSCHER STUDIERENDER IM AUSLAND AUSSERHALB DES ERASMUS-PROGRAMMS	Tsd.	60	69	82	92	101	*	150
ANTEIL VON DEUTSCHEN ABSOL- VENTEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG AN ALLEN ABSOLVENTEN	%	9	9	9	9	8	*	10
ANTEIL VON DEUTSCHEN STUDIERENDEN, DIE SICH BEFÄHIGT SEHEN, IM AUSLAND ZU STUDIEREN/ZU ARBEITEN	%	*	20	23	24	30	31	>50

* Daten nicht verfügbar

zung oft auch eine ideelle Förderung durch Seminare und Workshops, beispielsweise zu Karrierewegen, erhalten. Hier ist der Kontakt zwischen Förderer und Stipendiat zumeist von beiden Seiten explizit gewünscht. Die Erfahrung zeigt, dass viele Unternehmen insbesondere auf der Suche nach internationalen Studierenden sind, die ihren Bachelor im Ausland erworben haben und nun zu einem Masterstudium nach Deutschland kommen. Vor dem Hintergrund ihrer interkulturellen Erfahrungen sind diese Studierenden dann insbesondere für einen späteren Einsatz in den Auslandszentralen der Unternehmen interessant.

2. MOBILITÄT AUS DEUTSCHLAND: ANTEIL VON DEUTSCHEN STUDIERENDEN MIT AUSLANDSERFAHRUNG STEIGERN

Die meistzitierte Kennzahl im Bereich der internationalen Mobilität deutscher Studierender ist bislang die Anzahl deutscher Studierender, die im Rahmen des Erasmus-Programms einen Auslandsaufenthalt absolvieren. Hier ist die Zahl der Teilnehmer zu Studienzwecken seit 2006 mit 1,3 Prozent jährlich leicht angewachsen auf über 25.000 Studierende im Studienjahr 2010/11. Die Zahl der Erasmus-Teilnehmer, die für ein Praktikum ins Ausland gehen (*company placements*), ist mit 23,1 Prozent pro Jahr sogar stark auf zuletzt gut 5.000 Teilnehmer gestiegen.

Auch dieser Befund wird allerdings durch die insgesamt steigenden Studierendenzahlen relativiert: Der Anteil der Absolventen mit Erasmus-Erfahrung (Studien- und Praktikumszwecke) insgesamt ist im selben Zeitraum leicht um jährlich zwei auf aktuell 8,4 Prozent gefallen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass deutsche Studierende in den vergangenen Jahren weniger mobil geworden sind: So ist die Anzahl der deutschen Studierenden, die außerhalb des Erasmus-Programms ins Ausland gegangen sind (sowohl als Austauschstudierende als auch als Studierende mit Abschlussabsicht), im Zeitraum von 2006 bis 2010 um 13,9 Prozent pro Jahr auf gut 101.000 stark gestiegen (s. Abb. 5, Seite 76). Dies könnte auch Ausdruck einer strukturellen Verschiebung in der Auslandsmobilität deutscher Studieren-

der im Zuge der Bologna-Reform sein, indem sie beispielsweise komplette Masterstudiengänge im Ausland absolvieren. Erste Datenerhebungen legen nahe, dass bereits mehr als 15 Prozent der deutschen Studierenden im Ausland für Masterstudiengänge eingeschrieben sind – die nächsten Jahre werden zeigen, ob es gerade die Masterstudiengänge sind, die das Wachstum deutscher Auslandsmobilität treiben. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, bereits Bachelorstudierenden so weit wie möglich zu einem Auslandsaufenthalt zu verhelfen. Frühzeitige Planungshilfe, Beratung bereits in der Studieneingangsphase und die Einrichtung von Mobilitätsfenstern sind dafür essenziell.

Die Auslandsmobilität von deutschen Studierenden sollte sowohl inner- als auch außerhalb des Erasmus-Programms gesteigert werden – im Rahmen von Erasmus auf einen Absolventenanteil mit Erasmus-Erfahrung von zehn Prozent und damit auf das Niveau der führenden Länder Spanien, Finnland und Italien. Die Zahl deutscher Studierender, die außerhalb des Erasmus-Programms ins Ausland gehen, sei es für Austauschsemester, Forschungsaufenthalte oder komplette Studiengänge, sollte in Fortführung des Trends auf 150.000 Studierende im Jahr 2020 gesteigert werden.

Idealerweise sollten Studierende wenigstens einmal in ihrer akademischen Ausbildung internationale Erfahrungen sammeln. Laut HIS-Studienmonitor sieht sich allerdings insgesamt nur ein Drittel aller Studierenden durch die Hochschule befähigt, im Ausland zu studieren oder zu arbeiten. An Fachhochschulen ist dieser Wert etwas höher als an Universitäten. Insbesondere die Wirtschaftsstudenten an Fachhochschulen finden, dass diese Fähigkeiten an ihrer Hochschule besonders gut gefördert werden. Ziel sollte es sein, dass sich mindestens 50 Prozent aller Studierenden durch die Hochschule befähigt und gut vorbereitet sehen, im Ausland zu studieren oder zu arbeiten.

Über die Rückkehrquoten deutscher Studierender aus dem Ausland gibt es keine belastbaren Zahlen. Zur langfristigen Deckung des Akademikerbedarfs in Deutschland sollte ein Monitoring

das Studienverhalten und die Arbeitsmarktorientierung von deutschen Studierenden im Ausland untersuchen, um gegebenenfalls Maßnahmen entwickeln zu können, die verhindern, dass diese Studierenden dem deutschen Arbeitsmarkt dauerhaft verloren gehen.

EMPFEHLUNGEN

In den Curricula sollten spezielle Mobilitätszeitfenster eingefügt werden, die den Studierenden trotz der engeren Taktung der Bachelor- und Masterstudiengänge einen Auslandsaufenthalt ermöglichen. Dies sollte durch weitere Maßnahmen, beispielsweise durch die vermehrte Vergabe von Stipendien, begleitet werden, um finanzielle Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Wie die Anrechnungsmöglichkeiten von im Ausland erbrachten Leistungen verbessert und entsprechen-

de Mobilitätszeitfenster für Auslandsaufenthalte in den Studienverlauf integriert werden können, zeigt beispielsweise die Hochschule Reutlingen (siehe Lupe „Hochschule Reutlingen“ auf Seite 79).

3. STRUKTURELLE INTERNATIONALITÄT: STUDIENGÄNGE UND HOCHSCHULPERSONAL INTERNATIONALISIEREN

Um die Hochschulbildung in Deutschland zu internationalisieren, spielen die Strukturen an den jeweiligen Hochschulen eine zentrale Rolle. Das beinhaltet die Einrichtung von internationalen und fremdsprachigen Studiengängen oder die Einbindung von ausländischen Professoren und Mitarbeitern in Forschung und Lehre. Weitere Möglichkeiten der strukturellen Internationalisierung, die derzeit noch wenig genutzt werden, sind digitale Lehr- und Lernangebote wie World-

Mobilität deutscher Studierender wächst insgesamt stark

ABB. 6
DEUTSCHE STUDIERENDE IM AUSLAND

		2006	2007	2008	2009	2010	Jährliche Wachstumsrate in Prozent
ANZAHL DEUTSCHER STUDIERENDER IM AUSLAND (INSGESAMT)	Tsd.	84	92	106	116	127	11
ANZAHL DEUTSCHER STUDIERENDER IM AUSLAND (OHNE ERASMUS)	Tsd.	60	69	82	92	101	14
ERASMUS: ANZAHL DEUTSCHER TEILNEHMER ZU STUDIENZWECKEN	Tsd.	24	24	23	24	25	1
ERASMUS: ANZAHL DEUTSCHER TEILNEHMER FÜR PRAKTIKA	Tsd.	*	3	4	5	5	23
ERASMUS: ANTEIL DEUTSCHER ABSOLVENTEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG	%	9	9	9	9	8	-2

Quelle: Statistisches Bundesamt, DAAD, Eigenberechnung, Stifterverband/McKinsey. * Daten nicht verfügbar



LUPE

HOCHSCHULE REUTLINGEN

Frankreich prägt Angebot von Doppelabschlüssen

ABB. 7a

STUDIENGÄNGE¹ MIT DOPPELABSCHLUSS:
ANTEILE NACH KONTINENTEN

In Prozent

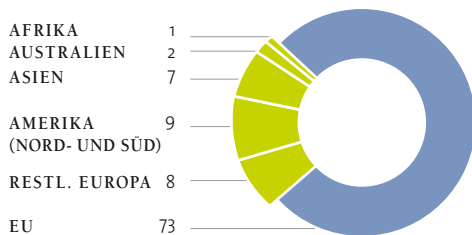
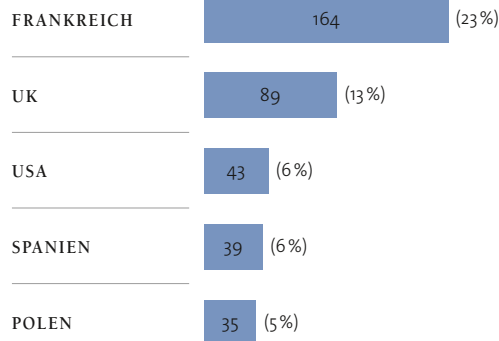


ABB. 7b

LÄNDERBETEILIGUNGEN AN
DOPPELABSCHLUSSSTUDIENGÄNGEN

Anzahl (Prozent)



¹ Gesamtzahl = 477; Doppelzählungen führen zu 707 möglichen Doppelabschlüssen. Quelle: HRK-Hochschulkompass, Stifterverband/McKinsey

Classroom-Modelle oder Open-Online-Kurse, auf die Studierende online von der ganzen Welt aus Zugriff haben. In diesem Feld hat Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern einen deutlichen Nachholbedarf, der durch jüngste Initiativen vor allem an angelsächsischen Hochschulen noch größer wird.

Laut Hochschulrektorenkonferenz nutzen derzeit rund fünf Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen Englisch als Hauptunterrichtssprache. Dies betrifft insbesondere weiterführende Studiengänge, bei denen knapp jeder Zehnte auf Englisch unterrichtet wird. Bremen – geprägt durch das Angebot der Jacobs University und der expliziten Internationalisierung der Universität sowie der Hochschule Bremen – verfügt mit rund 16 Prozent über einen besonders hohen Anteil an englischsprachigen Studiengängen. Bis zum Jahr 2020 wäre es wünschenswert, wenn sich andere Bundesländer am Benchmark der

drei führenden Bundesländer (Berlin, Hamburg, Brandenburg ohne den strukturellen Ausreißer Bremen) orientieren und ihre Anteile auf durchschnittlich sieben Prozent erhöhen könnten. Dies wäre ein Zuwachs von zwei Prozentpunkten gegenüber dem Jahr 2012.

Zur Erhöhung der strukturellen Internationalität sollte künftig auch der Anteil von Studiengängen mit Doppelabschluss von Hochschulen aus verschiedenen Ländern weiter ausgebaut werden. Derzeit gibt es in Deutschland insgesamt knapp 500 Studiengänge, die einen Doppelabschluss ermöglichen. Etwa jeder zweite davon ist ein weiterführender Studiengang.

Gut 200 internationale Studiengänge werden an Fachhochschulen angeboten, knapp 50 an privaten Hochschulen. In den Bundesländern Saarland und Brandenburg ist der Anteil an Studiengängen mit internationalem Doppelabschluss mit rund

„Gelebte Internationalität“ hat die Hochschule Reutlingen zum zentralen Element ihres Profils erhoben und bestärkt ihre Studierenden darin, Auslandserfahrungen zu erwerben. Dafür hat sie ein Netz mit mehr als 120 Partnerhochschulen und Kooperationen weltweit geknüpft. Rund 1.200 Reutlinger Studierende führt jedes Jahr ein Semester oder ein Praktikum ins Ausland. Curricula öffnen sogenannte Mobilitätsfenster, in denen es vom Studienablauf her zeitlich passt, im wahrsten Sinne des Wortes Grenzen hinter sich zu lassen.

Ein Viertel aller Studierenden der Hochschule kommt außerdem aus dem Ausland. Damit gehört Reutlingen zu den internationalsten Hochschulen Deutschlands. Mit dem Reutlingen International Office hat die Hochschule ihre Weltoffenheit in einer zentralen Einrichtung institutionell verankert. Studierende erhalten umfangreiche Information und Beratung für einen Auslandsaufenthalt.

Fast jeder dritte Professor kümmert sich um den Studierendenaustausch, baut Kontakte ins Ausland auf und pflegt sie. Die Hochschule bindet dabei auch ihre Alumni ein. Sie fördert Sprachtrainings für Studierende und wirbt Drittmittel ein, um Austauschstipendien zu ermöglichen. Schwierig ist die noch oft vor allem in den technischen Fächern anzutreffende Zurückhaltung bei Hochschulen im In- und Ausland, wechselseitig Studienleistungen anzuerkennen. Hier will Reutlingen mithilfe seiner internationalen Kooperationen die Bremsen lösen. In Technikfächern erhalten schon jetzt rund 40 Prozent der Studenten ihre Studienleistungen im Ausland anerkannt. Auf lange Sicht hat sich die Hochschule das ehrgeizige Ziel gesetzt, dass alle Studierenden mindestens ein Semester im Ausland – ohne Zeitverlust – studieren können.

Die Hochschule Reutlingen wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst und dem Stifterverband mit dem Titel „Die internationale Hochschule 2010“ ausgezeichnet.

elf beziehungsweise sechs Prozent besonders hoch. Ziel aller Bundesländer sollte eine Anhebung ihres Anteils an Studiengängen mit Doppelabschluss auf fünf Prozent im Jahr 2020 sein (Benchmark der Top-3-Bundesländer Rheinland-Pfalz, Berlin und Brandenburg ohne den strukturellen Ausreißer Saarland).

Bei knapp drei Vierteln der existierenden Doppelabschlussangebote kooperieren die Deutschen mit Hochschulen aus der Europäischen Union. Dahinter folgen die USA sowie das restliche Europa mit einem Anteil von sechs beziehungsweise acht Prozent an allen Studiengängen mit Doppelabschluss. In jedem vierten Fall heißt der Kooperationspartner Frankreich, wobei sich die herausgehobene Rolle dieser Länderpartnerschaft auch im Bereich der Hochschulk Kooperationen niederschlägt. Mit wichtigen Handelspartnern wie Indien, Brasilien oder auch China bestehen bislang hingegen so gut wie keine Kooperationen zu Doppelabschlussangeboten – eine auffällige Diskrepanz zum Anteil dieser Länder an den ausländischen Studierenden in Deutschland. Der Anteil international ausgerichteter Studiengänge, das heißt Studiengänge, bei denen mindestens ein bis zwei Auslandssemester integriert sind, Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden eine zentrale Rolle spielen und auch oft ein Doppelabschluss erworben werden kann, liegt derzeit bei sechs Prozent aller Studiengänge. Dieser Anteil ist allerdings leicht rückläufig von sieben Prozent im Jahr 2006 beziehungsweise acht Prozent im Jahr 2007. Ziel sollte es sein, den Anteil auf elf Prozent zu heben, entsprechend dem Benchmark der Top-3-Bundesländer Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Berlin (ohne Ausreißer Bremen).

Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen sollte strukturell in allen Bereichen vorangetrieben werden, nicht nur auf der Ebene des Studierendenaustausches, sondern auch auf Ebene der Professorenschaft und sonstiger wissenschaftlicher und künstlerischer Mitarbeiter. Aktuell stammt in Deutschland etwa jeder zehnte wissenschaftliche Mitarbeiter aus dem Ausland und nur knapp jeder zwanzigste Professor ist nicht deutscher Herkunft.

Der Anteil der ausländischen Professoren hat sich seit dem Jahr 2006 nur moderat um durchschnittlich 1,9 Prozent pro Jahr gesteigert. Dabei besteht eine große Spannweite zwischen den Bundesländern: So erreicht zum Beispiel Berlin einen Anteil von 9,7 Prozent, der mit acht Prozent pro Jahr gleichzeitig stark steigt; Hamburg erreicht einen Anteil von 6,8 Prozent, die jährliche Wachstumsrate beträgt 4,7 Prozent. Schlusslicht beim Anteil der ausländischen Professoren ist Mecklenburg-Vorpommern mit einem Anteil von 2,6 Prozent, der gleichzeitig rückläufig ist.

Auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen gibt es große Unterschiede: Während durchschnittlich 7,8 Prozent der Professoren an Universitäten Ausländer sind, trifft dies nur auf 2,1 Prozent der Professoren an Fachhochschulen zu. Gleichzeitig wächst der Anteil an Universitäten stärker, sodass dieser Abstand sich weiter vergrößert. Ziel bis zum Jahr 2020 sollte es sein, den Anteil internationaler Professoren auf insgesamt acht Prozent anzuheben, entsprechend dem Durchschnitt der in dieser Hinsicht führenden drei Bundesländer. Gleichzeitig sollten insbesondere Fachhochschulen darauf achten, im Vergleich zu Universitäten nicht noch weiter zurückzufallen. Ein gutes Beispiel, wie eine Hochschule auch ohne geografische Grenzlage und Großstadtbonus ein ganzheitliches internationales Profil im Bereich der Studierenden und Lehrenden entwickeln kann, ist die Bauhaus-Universität Weimar (siehe Lupe „Weimar“ auf Seite 81).

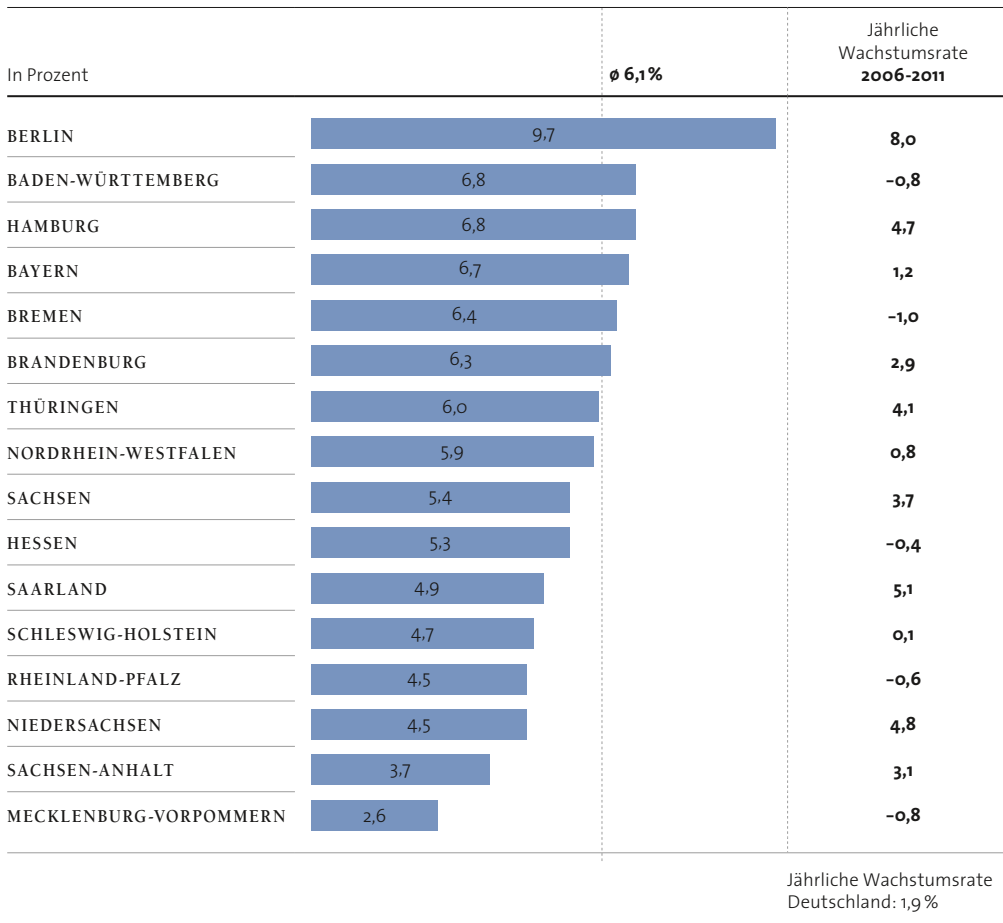
Insgesamt ist bemerkenswert, dass die strukturelle Internationalisierung in den Bundesländern Bremen, Berlin und dem Saarland am weitesten fortgeschritten ist. In allen drei Ländern ist dies auf ganz spezifische Faktoren und Strategien zurückzuführen. Berlin ist nicht nur für Studierende als Stadt besonders attraktiv, sondern hat zudem mit der Freien Universität eine Hochschule, die sich in der Exzellenzinitiative als Internationale Netzwerkuniversität besonders international positioniert hat. Im Saarland bestehen traditionell enge Beziehungen zu Frankreich, die durch die dort ansässige Deutsch-Französische Hochschule zusätzlich gefördert werden. In Bremen haben sich gleich mehrere Hochschulen Internationali-



LUPE
BAUHAUS-UNIVERSITÄT
WEIMAR

Große Bundesländerdivergenz beim Anteil ausländischer Professoren

ABB. 8
ANTEIL AUSLÄNDISCHER PROFESSOREN AN PROFESSORENSCHAFT INSGESAMT 2011



Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

Kunst und Gestaltung stehen im globalen Kontext. Internationalität ist somit kein Selbstzweck, sondern eine Notwendigkeit – von daher versteht sich die Bauhaus-Universität Weimar als weltoffener Campus. Internationalität prägt konsequent die Inhalte und Strukturen aller Studiengänge.

Für Weimar ist dies nicht nur proklamierte Strategie: Bereits 50 Prozent aller Studiengänge sind international ausgerichtet. Auch die andere Hälfte will die Hochschule in Zukunft mit internationalen Elementen ausstatten. 40 Prozent aller Lehrveranstaltungen finden zurzeit in einer anderen Sprache als der deutschen statt. Dabei setzt die Hochschule gerne auf neue Veranstaltungsformate, hat sich etwa mit dem Modell des Projektstudiums einen Namen gemacht und erprobt neue Medien für die interkulturelle Kommunikation.

An der Bauhaus Summer School mit ihren Sprachkursen und interdisziplinären Workshops nahmen zuletzt 380 Studierende aus 65 Ländern teil. Die Möglichkeit, Menschen aus aller Welt kennenzulernen und Kontakte über kulturelle Grenzen hinweg zu knüpfen, spielt dabei eine wesentliche Rolle – dies ist nur ein Beispiel für das Credo der Bauhaus-Universität: Wer in Weimar studiert, studiert international.

Im normalen Lehrbetrieb verzeichnet Weimar konstant 15 Prozent internationale Studierende. Neun Prozent der Dozenten und Professoren stammen aus dem Ausland. Enorm hoch ist die Mobilitätsquote der Bauhaus-Studierenden: 60 Prozent von ihnen gehen während des Studiums ins Ausland, zum Beispiel an eine der 200 Partnerhochschulen.

Die Bauhaus-Universität Weimar wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst und dem Stifterverband mit dem Titel „Die internationale Hochschule 2011“ ausgezeichnet.

sierung als zentrales Profilmerkmal und strategisches Handlungsfeld auf die Fahnen geschrieben. Besonders die private Jacobs University sticht dabei heraus, deren Hauptunterrichtssprache Englisch ist, die sich nach dem angloamerikanischen Modell auch über Studiengebühren finanziert und die einen Anteil an ausländischen Studierenden von über 70 Prozent aufweist.

EMPFEHLUNGEN

Wie die Erfolgsbeispiele aus Bremen, Berlin und dem Saarland zeigen, beschreiten die deutschen Hochschulen derzeit ganz unterschiedliche Wege, sich zu internationalisieren. Für viele Hochschulen in Deutschland aber gilt, dass sie in den untersuchten Indikatoren wie dem Anteil von engli-

schen Studiengängen, internationalen Doppelabschlüssen sowie bei der Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals Verbesserungspotenzial aufweisen. Wichtige Handelspartner wie China, Indien und Brasilien sollten hier mehr in den Blick genommen werden, beispielsweise im Falle von internationalen Doppelabschlüssen.

Um ausländischen Studierenden im internationalen Vergleich attraktive Angebote und Studienbedingungen bieten zu können, sollten beim Ausbau derartiger Internationalisierungsinstru-

mente auch Finanzierungsbeiträge der ausländischen Studierenden realisiert werden dürfen. Schließlich hat Deutschland Potenziale bei der Entwicklung und Vermarktung transnationaler E-Learning-Angebote. Diese bieten nicht nur die Chance, die Studienangebote deutscher Hochschulen mit Studienmodulen von Hochschulen weltweit zu verknüpfen, sondern auch ein Studienangebot zu entwickeln, das sich an eine weltweit verstreute Studierendenschaft richtet. Hierfür bedarf es neuer, auch didaktischer Konzepte und entsprechender Ressourcen.

INDIKATORENÜBERBLICK III

2010

2020

ABB. 9 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE								
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	2012	Ziel 2020
ANTEIL STUDIENGÄNGE IN ENGLISCHER SPRACHE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	% 4	4	4	4	4	5	5	7
ANTEIL STUDIENGÄNGE MIT INT. DOPPELABSCHLUSS AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	% 2	2	2	2	2	3	3	5
ANTEIL INTERNATIONALER STUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	% 7	8	7	7	6	6	6	11
ANTEIL AUSLÄNDISCHER PROFESSOREN AN PROFESSORENSCHAFT INSGESAMT	% 6	6	6	6	6	6	*	8
ANTEIL AUSLÄNDISCHER WISSENSCHAFTLICHER UND KÜNSTLERISCHER MITARBEITER AN ALLEN MITARBEITERN	% 11	11	11	12	12	12	*	16

* Daten nicht verfügbar

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

DEN AUSTAUSCH MIT DER
WELT BEFÖRDERN

01

BUNDESWEITE INTERNATIONALISIERUNGSSTRATEGIE FÜR DEN AKADEMISCHEN NACHWUCHS UNTER BETEILIGUNG VON VERTRETERN AUS WISSENSCHAFT, WIRTSCHAFT UND POLITIK ERARBEITEN

02

DAUERHAFTE GRUNDFINANZIERUNG DER INTERNATIONALISIERUNG VON HOCHSCHULEN DURCH BUNDESFINANZIERUNG SICHERSTELLEN

03

STÄRKERE EINBINDUNG VON UNTERNEHMEN IN DIE BETREUUNG AUSLÄNDISCHER STUDIERENDER UND ABSOLVENTEN

04

FESTE ZEITFENSTER FÜR AUSLANDSAUFENTHALTE („MOBILITÄTSFENSTER“) IN CURRICULA VERANKERN

QUALITÄT UND DIVERSITÄT IN DER
LEHRERBILDUNG STÄRKEN

LEHRER-BILDUNG

3.5

HANDLUNGSFELD
#5



HANDLUNGSFELD 5

LEHRER-BILDUNG

HOCHSCHULEN SPIELEN EINE WICHTIGE ROLLE BEI DER WEITERENTWICKLUNG VON BILDUNGSPOTENZIALEN. ÜBER DEN ERFOLG VON BILDUNGSKARRIEREN WIRD JEDOCH BEREITS WEITGEHEND IN DER SCHULE ENTSCIEDEN. DORT WERDEN WICHTIGE, WENN NICHT SOGAR DIE WICHTIGSTEN WEICHEN GESTELLT.

In der Schule entscheidet sich, ob Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sogenannten bildungsfernen Familien überhaupt den Weg an eine Hochschule finden, ob Mädchen sich für naturwissenschaftliche und technische Fragen begeistern oder Jungen sich für pädagogische Berufe interessieren.

Lehrern kommt durch ihre frühe und prägende Rolle bei der Gestaltung von Bildungswegen eine besondere Bedeutung zu. Sie sind wesentlich dafür verantwortlich, Bildungspotenziale zu wecken und zu erschließen, jedes einzelne Kind zu fördern und alle Talente zur Entfaltung zu bringen. Lehrermangel in bestimmten Fächern (zum Beispiel Physik) und der damit verbundene Unterrichtsausfall können sich auf die spätere Studienfachwahl maßgeblich auswirken. Insofern soll im Folgenden der künftige Bedarf in verschiedenen Schultypen und für verschiedene Fächer – vor allem für die MINT-Fächer – betrachtet werden.

Auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern sind Lehrer nicht zuletzt als Rollenvorbilder von großer Bedeutung. Lehrer, die selbst einen Migrationshintergrund haben, können glaubwürdig vorleben, was Integration bedeutet. Ebenso wichtig sind Männer als Erzieher und Pädagogen: Aufgrund ihres geringen Anteils insbesondere an den Grundschulen fehlt es den Jungen an Rollenvorbildern ihres eigenen Geschlechts, was teilweise problematische Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung haben kann. Mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und interkultureller Kompetenz und mehr männliche Lehrkräfte insbesondere an den Grundschulen sind insofern wichtige Bausteine für mehr Diversität und Chancengerechtigkeit in den Klassenräumen.

Die Lehrer von morgen werden an den Universitäten ausgebildet. Nur wenn diese ein attraktives, wissenschaftlich fundiertes und auf die berufli-

chen Herausforderungen angemessen vorbereitendes Lehramtsstudium anbieten, werden sie leistungsstarke und gut geeignete Studierende für den Lehrerberuf gewinnen können.

1. RECHNERISCHE BEDARFSDECKUNG, ABER UNTERVERSORGUNG IN MINT-FÄCHERN ZEICHNET SICH AB

Rund ein Drittel der derzeitigen Lehrer wird in den kommenden zehn Jahren in Rente gehen; an den weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I und II) sind sogar mehr als 40 Prozent der Lehrenden 55 Jahre und älter. Nur die Grundschulen haben bereits heute deutlich jüngere Kollegien. Trotz der anstehenden Verrentungswelle ist nach den Modellrechnungen der Kultusministerkonferenz bis 2020 kein gravierender Lehrermangel zu befürchten, da zugleich auch die Schülerzahlen deutlich zurückgehen werden. Über alle Schulstufen hinweg ist sogar mit einer Überver-

sorgung von 120 Prozent zu rechnen, an Gymnasien wird sie sogar bei fast 160 Prozent liegen.

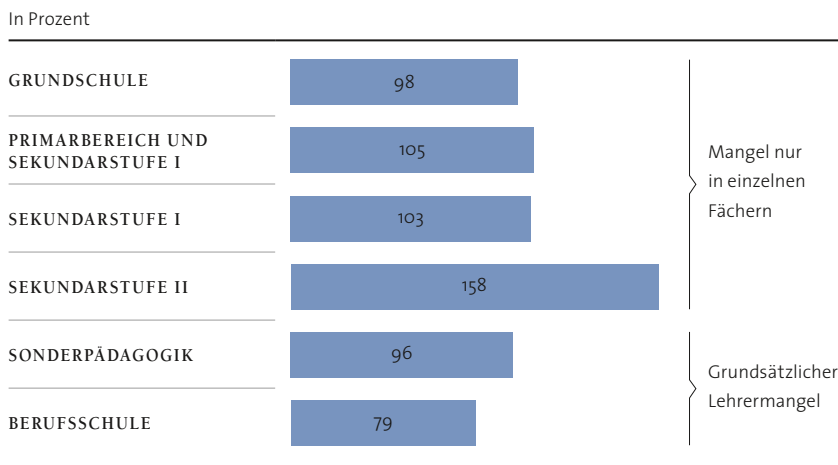
Belastbare Trendaussagen zum Lehrerberuf in einzelnen Unterrichtsfächern sind nicht verfügbar. Bildungsforscher rechnen jedoch mit einem Ungleichgewicht zwischen bei Lehramtsstudierenden besonders beliebten Fächern wie Deutsch und Geschichte auf der einen und MINT-Fächern, insbesondere Physik und Informatik, auf der anderen Seite. Außerdem gibt es regionale Unterschiede: Die westlichen Bundesländer werden weniger Probleme haben als der Osten Deutschlands, ihren Lehrerberuf zu decken. Gravierende Unterdeckungen werden – wie bereits seit Jahrzehnten – vor allem für Lehrer gewerblich-technischer Fachrichtungen an Berufsschulen prognostiziert. Entsprechend fachlich Qualifizierte haben hier häufig besser bezahlte Alternativen mit attraktiveren Aufstiegsmöglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Fraglich ist zudem, ob der Bedarf an Sonderpädagoginnen vollständig gedeckt werden kann.

Um zu beurteilen, inwieweit der künftige Lehrerberuf gedeckt werden kann, ist neben der Anzahl der Studierenden auch die Erfolgsquote von Lehramtskandidaten zu berücksichtigen. Diese ist von 2007 bis 2010 bereits von 70 Prozent auf 77 Prozent gestiegen, sodass das von der EU formulierte Ziel von 80 Prozent bereits in Reichweite scheint. Diese Angaben beziehen sich allerdings ausschließlich auf das Erste Staatsexamen und damit auf den Abschluss der Hochschulausbildung. Die Lehrerausbildung in Deutschland ist aber zweigeteilt und grundsätzlich erst nach einem ein- oder zweijährigen Vorbereitungsdienst und dem Zweiten Staatsexamen abgeschlossen. Dies ist in der Regel auch die Voraussetzung für die Übernahme in den Schuldienst. Belastbare Daten für den gesamten Ausbildungszyklus gibt es nicht, sodass Aussagen über den Erfolg der Lehrerausbildung insgesamt und den Verbleib im Lehramt nur eingeschränkt möglich sind.

Unter den Lehramtsstudienanfängern ist der Anteil von MINT-Fächern über die vergangenen Jahre stabil geblieben, absolut zeigt sich aber im Zuge der allgemein steigenden Studierenden-

Lehrermangel in Berufs- und Förderschulen

ABB. 1
DURCHSCHNITTliche BEDARFSDECKUNG 2010-2020 NACH SCHULFORMEN



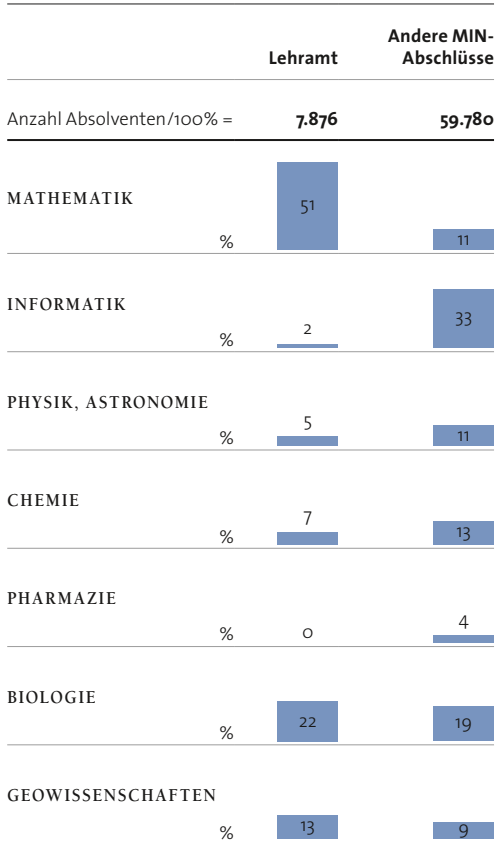
Quelle: Kultusministerkonferenz, Stifterverband/McKinsey



Geringe MIN-Absolventenanteile im Lehramt vor allem bei Informatik und Physik

ABB. 2

VERTEILUNG MIN-ABSOLVENTEN NACH FÄCHERN
(LEHRAMT UND ANDERE ABSCHLÜSSE) 2011



Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

zahlen auch hier ein positiver Trend: Die Zahl der Studienanfänger stieg von 8.000 in 2006 auf mehr als 10.000 im Jahr 2011. Auffällig ist die enorme Varianz des Anteils der Lehramtsstudienanfänger in MINT-Fächern zwischen den Bundesländern. Die MINT-Studierenden machen zwischen 3 und 43 Prozent der Lehramtsstudienanfänger aus. Bundesländer wie Hessen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Bay-

ern scheinen den Lehrernachwuchs für andere Länder mit auszubilden. Besonders niedrige Anteile an Lehramtsstudierenden in den MINT-Fächern sind für die Länder Sachsen-Anhalt (drei Prozent), Hamburg (sechs Prozent) und Sachsen (zehn Prozent) zu verzeichnen. Insbesondere im Osten Deutschlands scheint der Nachwuchsmangel daher ebenso vorhersehbar wie hausgemacht. Eine etwas gleichmäßigere Verteilung über die Länder hinweg könnte vermutlich regionale Engpässe am besten bekämpfen. Als Ziel wird jedoch eine Erhöhung des Anteils der Lehramtsstudierenden in den MINT-Fächern auf das Niveau der besten drei Bundesländer (ohne das Saarland; hier sind die Fallzahlen zu klein) von 29 Prozent im Jahr 2010 auf 36 Prozent im Jahr 2020 formuliert. Dabei sollte der Zuwachs insbesondere in den Fächern Physik, Chemie und Informatik erfolgen, für die sich bisher nur sehr wenige Lehramtsstudierende entscheiden.

EMPFEHLUNGEN

Um den Lehrerberuf langfristig zu decken und zugleich auch fachlich sehr gute Abiturienten für den Lehrerberuf zu gewinnen, betreiben fast alle Bundesländer ein gezieltes landesweites Marketing für das Lehramtsstudium (siehe Lupe „Monitor Lehrer-Bildung“ auf dieser Seite). Ein Drittel der Hochschulen führt spezielle Maßnahmen zur Rekrutierung bislang unterrepräsentierter Zielgruppen durch (siehe folgender Abschnitt), in zahlreichen Bundesländern wurden zudem besondere Kampagnen für das Studium der MINT-Fächer initiiert. Diese Initiativen mit speziellem Fokus auf einzelne Fächer sollten fortgeführt werden.

Um die Studierenden auch praktisch zu unterstützen, sollte künftig ein Teil der zu vergebenen Stipendien, etwa das Deutschlandstipendium, gezielt für Lehramtsstudierende vorgehalten werden. Auch spezielle Stipendien für lehramtsbezogene MINT-Studiengänge könnten hier gezielte Anreize setzen. Zusätzlich sollte insbesondere für die gewerblich-technischen Fachrichtungen und auch für Berufsschullehrer der Quereinstieg vereinfacht werden, beispielsweise

LUPE

MONITOR LEHRER-BILDUNG

In jedem Land und an jeder Hochschule ist das Lehramtsstudium unterschiedlich geregelt. Für die nötige Transparenz sorgt seit Ende 2012 der Monitor Lehrer-Bildung. Er fußt auf einer breit angelegten Befragung aller Lehrerausbildenden Hochschulen und der für die Lehrerausbildung verantwortlichen Ministerien in den 16 Bundesländern. Der Monitor richtet sich an (künftige) Lehramtsstudierende, aber auch an Akteure in Hochschulen und Politik.

Der Monitor bietet Basisinformationen zu jedem Studiengang und setzt Schwerpunkte bei den wichtigen, für die Qualität der Lehrerbildung relevanten Themen: Er analysiert unter anderem die Ein- und Umstiegsmöglichkeiten im Verlauf des Studiums, die Einbindung von Praxisphasen, die Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsphasen, aber auch die Förderung der Forschung zur Lehrerbildung.

Die Art der Abschlüsse nimmt der Monitor ebenso in den Blick: Bislang ist das Lehramtsstudium in neun Bundesländern komplett auf Bachelor und Master umgestellt. Zwei Bundesländer bieten weiterhin ausschließlich das Staatsexamen als Abschluss an und in fünf Ländern sind beide Varianten möglich.

Der Monitor zeigt außerdem die institutionelle Verankerung der Studiengänge an den Hochschulen auf: Mehr als 60 Prozent haben Zentren für Lehrerbildung mit klaren Zuständigkeiten eingerichtet. An weiteren 17 Prozent der befragten Hochschulen gibt es eine „School of Education“. Jedoch ist nur insgesamt knapp ein Drittel dieser zentralen Einheiten auch für die inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung zuständig.

Der Monitor Lehrer-Bildung ist ein gemeinsames Projekt von Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband.

LUPE MIGRANTEN MACHEN SCHULE



Schüler mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf zu interessieren, Bildungsinstitutionen für die Bedeutung eigener Migrationserfahrung als wichtige Ressource im Unterricht zu sensibilisieren und interkulturelle Bildung an Schulen und in der Lehrerausbildung zu verankern – das sind die Ziele des Projekts „Migranten machen Schule“. 2006 hat es die Stadt Stuttgart in Kooperation mit dem Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg ins Leben gerufen.

Konkret hat die Initiative verschiedenste Aktivitäten angestoßen: So besuchen Lehrer mit Migrationshintergrund im Rahmen des Projekts Schulen, um dort Migrantenkinder anzuregen, Lehrer zu werden. Aus der Erfahrung der teilnehmenden Lehrkräfte, die aus 15 verschiedenen Ländern stammen, wurde eine Materialsammlung entwickelt. Sie liefert Anregungen unter anderem für den Unterricht, für die Zusammenarbeit mit Eltern und für die interkulturelle Teamentwicklung. „Migranten machen Schule“ bietet darüber hinaus Lehrkräften und Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen und zu vernetzen.

Seit 2011 wird die Initiative „Migranten machen Schule“ unter Federführung des baden-württembergischen Kultusministeriums sowie der staatlichen Schulämter landesweit weiterentwickelt. In 21 Netzwerken erarbeiten Lehrer (mit und ohne Migrationshintergrund) aller Schularten und Fächer, Schulen, Schulverwaltungen, Akteure der Lehrerbildung und außerschulische Partner „Produkte“ zum Themenbereich Schule und Migrationshintergrund. Entstanden ist zum Beispiel eine Online-Toolbox zur Sprachförderung, die sich an Nichtdeutschlehrer richtet. Einmal im Jahr findet eine Fachtagung für den Austausch zwischen den Netzwerken statt.

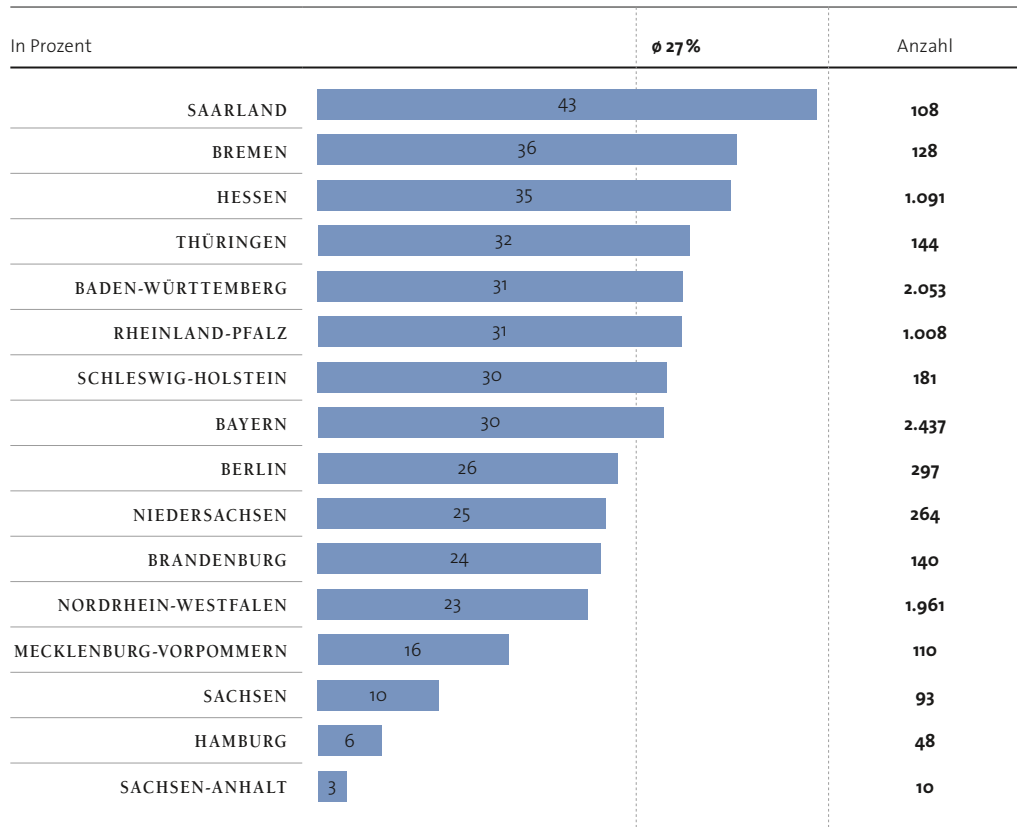
durch attraktive Einstiegsmodelle für Ein-Fach-Lehrer oder durch Beschäftigungskonzepte, in denen Praktiker nur stundenweise an den Schulen arbeiten. Gleichzeitig muss der Quereinstieg aber systematisch von Lehrerausbildern begleitet und supervisiert werden. Da es sich bei Quereinsteigern häufig um berufserfahrene Personen handelt, ist ein berufsbegleitend nachgeholtes Referendariat nicht erforderlich. Vielmehr sollten Modelle einer begleiteten Berufseingangsphase für Quereinsteiger entwickelt werden.

Grundsätzlich würde ein flexibleres System der Lehrerausbildung, in dem sich Studierende nicht bereits von Anfang an für den Abschluss Lehramt entscheiden müssen, mehr Offenheit und erweiterte Rekrutierungspotenziale ermöglichen, da mehrere Wege zum Lehrerberuf hinführen würden. Gerade in den MINT-Fächern, aber auch bei männlichen Studierenden, die sich erst an der Uni mit der Berufsoption Lehrer auseinandersetzen, könnte dies eine Entscheidung zugunsten des Lehramts befördern.

Einige Bundesländer scheinen den MINT-Bedarf anderer Bundesländer mit auszubilden

ABB. 3

ANTEIL MINT-LEHRAMTSSTUDIENANFÄNGER AN ALLEN
LEHRAMTSSTUDIENANFÄNGERN NACH BUNDESLÄNDERN 2011





INDIKATORENÜBERBLICK I

ABB. 4 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ERFOLGSQUOTE IM LEHRAMT		70	75	74	77		80
%	*					*	
ANTEIL DER LEHRAMTSSTUDIENANFÄNGER IN MINT-FÄCHERN AN ALLEN LEHRAMTSSTUDIENANFÄNGERN	27	26	26	28	29	27	36
%							

* Daten nicht verfügbar

2. WENIG DIVERSITÄT IM LEHRER- ZIMMER – DIE TYPISCHE LEHRKRAFT IST DEUTSCH UND WEIBLICH

Der durchschnittliche Anteil ausländischer Lehrkräfte an allen Lehrern in Deutschland beträgt ein Prozent und liegt damit deutlich unterhalb des allgemeinen Ausländeranteils an der Bevölkerung von knapp neun Prozent. Auffällig sind relativ große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Sie reichen von 0,2 Prozent in Sachsen-Anhalt bis 2,5 Prozent in Berlin. Die Erklärung ist einfach: Je mehr Ausländer in einem Bundesland leben, umso höher ist der Anteil ausländischer Lehrer. In fast allen Bundesländern geht nur einer von 1.000 Ausländern dem Lehrerberuf nach. Die Anzahl und der Anteil der Pädagogen mit Migrationshintergrund werden nicht erhoben. Zur Einordnung: Mehr als 19 Prozent der Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund.

Lehrer, die persönlich erfahren haben, was es bedeutet, in einer fremden Kultur aufzuwachsen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Integration ausländischer Schüler und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Sie sind Rollenvorbilder und übernehmen eine Brückenfunktion zwischen

den Kulturen. Für die deutschen Schüler werden Menschen mit ausländischer Herkunft dadurch ein Stück Normalität. Allerdings ist diese wünschenswerte Diversität in den Lehrerzimmern offenbar noch nicht angekommen. Gründe für diesen besonders niedrigen Anteil von Ausländern im Lehramt können nur vermutet und kaum empirisch belegt werden. Zu den denkbaren Motiven gehören Angst vor Diskriminierung und einem möglichen Einzelkämpferstatus sowie Bedenken gegenüber den Anforderungen im Staatsdienst. Auch das schlechte Image von Lehrern in einigen Herkunftsländern oder negative eigene Erfahrungen mit Lehrern und Schule sind mögliche Beweggründe für eine Entscheidung gegen den Lehrerberuf.

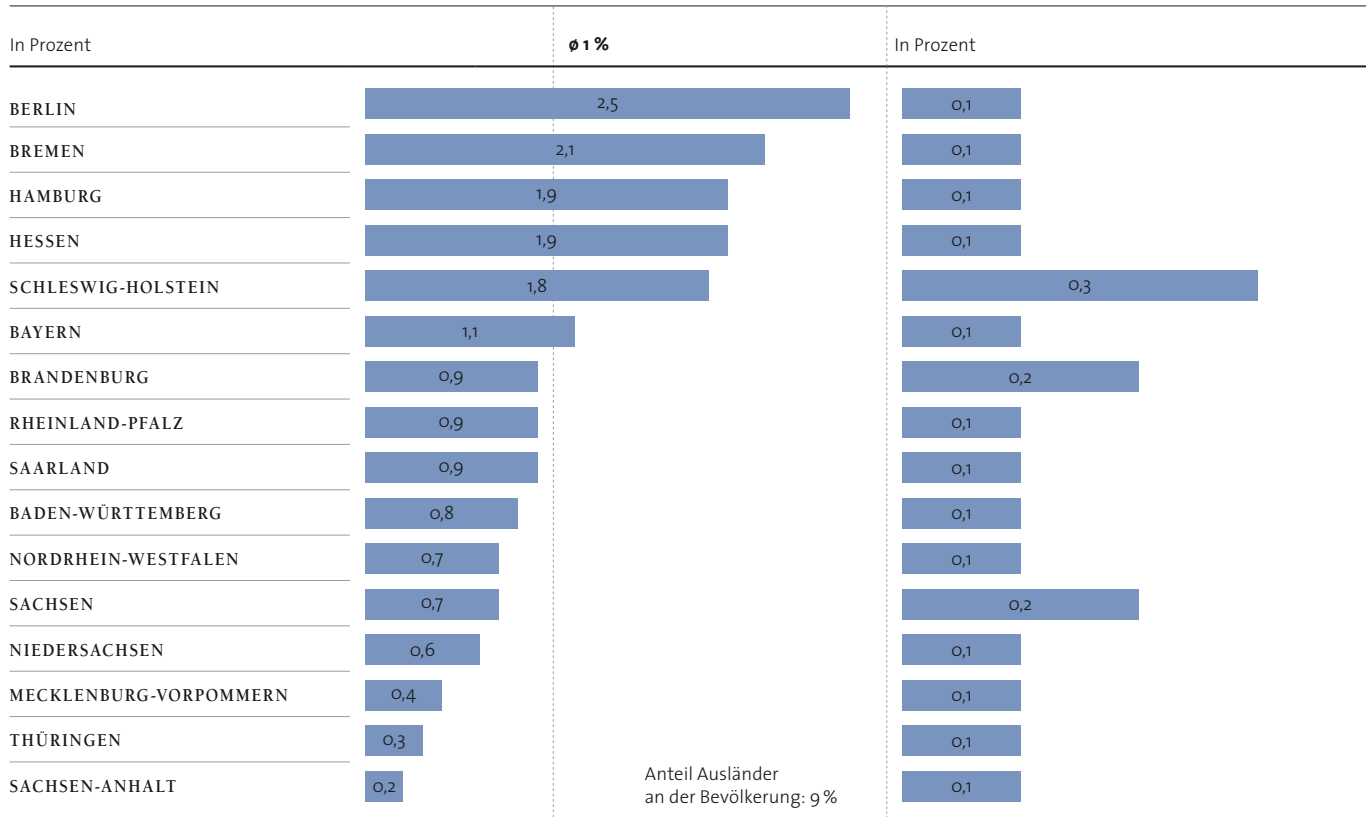
Immerhin, der Anteil der Bildungsinländer unter den Lehramtsstudierenden hat in den vergangenen Jahren um sechs Prozent pro Jahr und anteilig von 1,6 Prozent im Jahr 2006 auf 2,2 Prozent im Jahr 2011 zugenommen. Der Anteil der Bildungsinländer an allen Studierenden hat sich parallel dazu von 2,9 Prozent auf 3,0 Prozent kaum verändert. Insofern ist für Lehramtskandidaten ein Trend in Richtung mehr Diversität und Chancengleichheit zu konstatieren. Bei

Ausländer unter Lehrkräften mit durchschnittlich einem Prozent unterrepräsentiert

ABB. 5

ANTEIL AUSLÄNDISCHER LEHRER AN ALLEN
LEHRERN NACH BUNDESLAND 2011

LEHRERANTEIL AN AUSLÄNDISCHER
BEVÖLKERUNG



Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

anhaltender Wachstumskurve könnte das Fair-Share-Ziel von vier Prozent – entsprechend dem derzeitigen Anteil von Bildungsinländern an den Abiturienten – bis 2020 erreicht werden.

Die zweite große Schwachstelle in Bezug auf Diversität in deutschen Lehrerzimmern ist die zunehmende Feminisierung des Lehrerberufs. Zwar lässt sich empirisch nicht belegen, dass

männliche Grundschullehrer bessere schulische Leistungen von Jungen generieren. Im Sinne einer größeren Vielfalt an Rollenvorbildern für die Persönlichkeitsentwicklung und noch dazu in einer Gesellschaft, in der immer mehr Kinder von alleinerziehenden Müttern großgezogen werden, wäre ein höherer Anteil männlicher Lehrkräfte insbesondere in den Grundschulen jedoch ein Beitrag zur Chancengleichheit.

Bislang gilt: Je jünger die Lehrer sind, desto größer ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte. Bei den Unter-30-Jährigen sind 86 Prozent der Lehrkräfte weiblich. Lediglich an Gymnasien und Berufsschulen herrschen einigermaßen ausgeglichene Geschlechterverhältnisse.

Das höhere Prestige, ein besseres Einkommen, mehr Aufstiegsmöglichkeiten und die (vermeintlich) größere Bedeutung der Vermittlung von Fachwissen machen den Lehrerberuf offenbar auch für Männer attraktiver. Darin spiegeln sich die Defizite, die den Beruf des Grundschullehrers für Männer eher uninteressant erscheinen lassen. Der Anteil männlicher Grundschullehrer lag im Schuljahr 2010/11 im Bundesdurchschnitt bei 13 Prozent. Vergleichsweise hohe Anteile männlicher Grundschullehrer haben Hamburg (27 Prozent), Baden-Württemberg (22 Prozent) und Hessen (19 Prozent). Die niedrigsten Männeranteile haben durchweg die Grundschulen in den östlichen Bundesländern. Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen weisen Anteile männlicher Grundschullehrer zwischen fünf und sieben Prozent auf.

Bei den angehenden Grundschullehrern ist die absolute Zahl der Männer von 2006 bis 2011 leicht von rund 6.300 auf rund 6.000 Studenten zurückgegangen. Der Anteil hat sich jedoch mit 1,7 Prozent pro Jahr leicht positiv von von 14,6 in 2006 auf 15,9 in 2011 erhöht, allerdings von einem sehr niedrigen Niveau aus. Ziel für 2020 ist es, bundesweit den Benchmark der besten drei Bundesländer – Bremen, Rheinland-Pfalz und wiederum Hamburg – zu erreichen, die im Durchschnitt ein Niveau von 22 Prozent aufweisen und damit sogar über dem durchschnittlichen Anteil männlicher Grundschullehrer in den OECD-Staaten von 18 Prozent liegen.

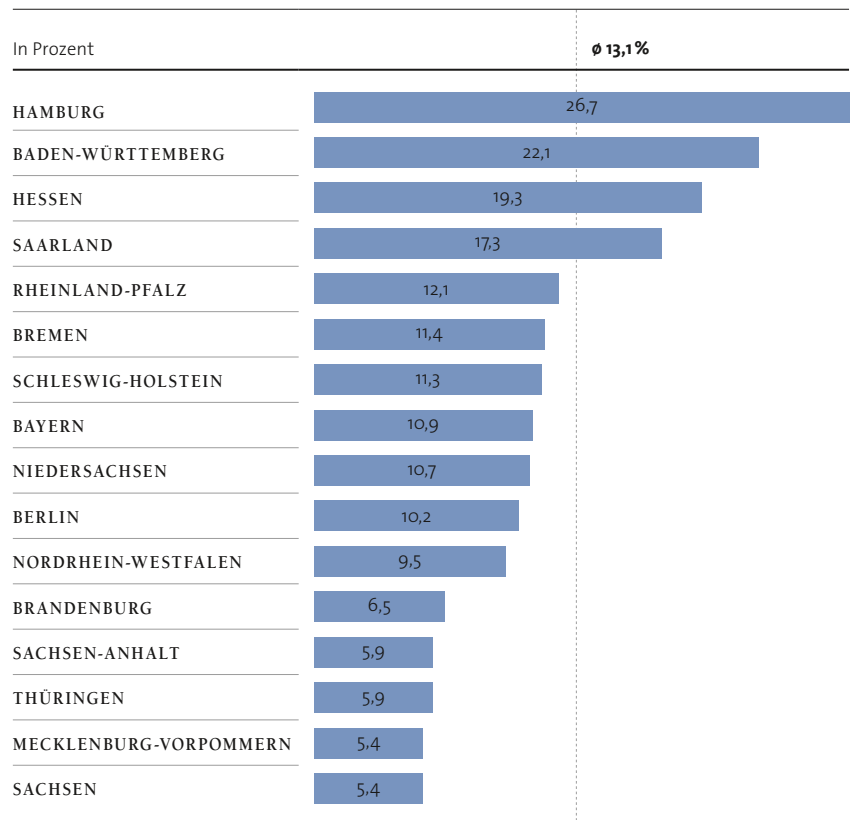
EMPFEHLUNGEN

Einzelne Hochschulen führen Informations-, Beratungs- und Orientierungsangebote durch, bei denen der Lehrerberuf als attraktive Berufsoption allgemein und für Migranten im Besonde-

ren herausgestellt wird. Die Initiativen einzelner Stiftungen und Städte, die sich intensiv der Gewinnung von Migranten fürs Lehramt widmen, sollten weiter ausgebaut werden. Die bisherigen Erfahrungen in diesen Projekten zeigen, dass sich viele Schüler mit Migrationshintergrund zuvor mit der Möglichkeit, Lehrer zu werden, gar nicht auseinandergesetzt haben. Zusätzlich sollten Netzwerke von Pädagogen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich weiter auf- und ausgebaut werden, um den „Einzelkämpferstatus“ der bisherigen Minderheit abzubauen und kollegiale Austauschmöglichkeiten für gemein-

Männliche Grundschullehrer sind die Ausnahme

ABB. 6
ANTEIL MÄNNLICHER GRUNDSCHULLEHRER JE BUNDESLAND 2010/2011



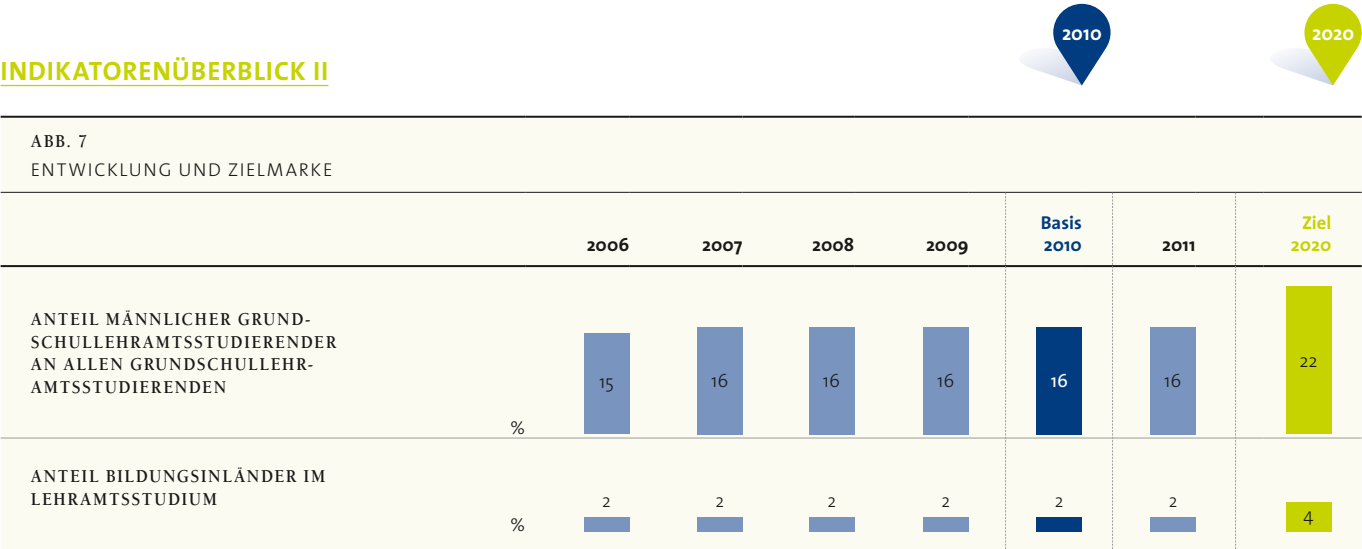
same Themen und Herausforderungen im Schulalltag zu ermöglichen. Die Initiative „Migranten machen Schule“ der Stadt Stuttgart steht hier beispielhaft für eine der mittlerweile wachsenden Zahl von Initiativen, die sich diesen Themen widmen (siehe Lupe „Migranten machen Schule“ auf Seite 88).

Um den Beruf des Lehrers und insbesondere des Grundschullehrers auch für Männer attraktiver zu machen, sollte nicht nur mehr um Männer geworben, sondern auch die Vergütungs- und Karriereperspektiven verbessert werden. Die mittlerweile populärer werdenden „Boys’ Days“ und vergleichbare Maßnahmen möchten auf die Grundschulpädagogik als attraktives Studienfach aufmerksam machen. Allerdings haben solche Imagekampagnen in der Vergangenheit wenig bewirkt. Noch wichtiger erscheint es daher, Grundschullehrer leistungsgerecht zu bezahlen. Erfahrungen aus Hamburg haben gezeigt, dass sich durch eine Veränderung der Vergütungs-

strukturen mehr Männer für das Grundschullehramt gewinnen lassen.

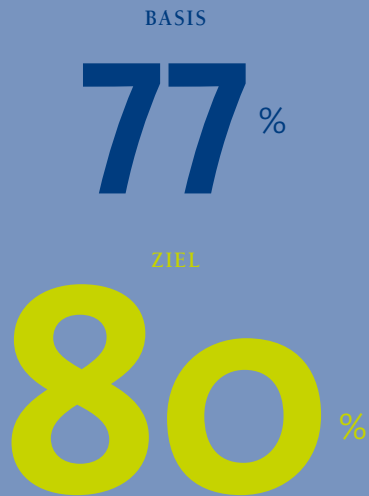
Aussichtsreich erscheint auch eine fachliche Aufwertung und Angleichung an das Gymnasiallehramt, indem auch Grundschullehrern attraktive Karriereperspektiven eröffnet werden. In fast allen Bundesländern gibt es zum Beispiel Möglichkeiten für Lehrkräfte aus dem Schuldienst, eine Tätigkeit in der Lehrerbildung der Hochschulen auszuüben. Auch dies könnte als Ergänzung zum Lehrerberuf stärker betont werden, da es die Aussicht auf Weiterqualifizierung und zusätzliche Verantwortung unterstreicht.

Außerdem sollten beispielsweise bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Graduiertenschulen und Promotionsstipendien für Lehrer eingerichtet werden, denn Absolventen des Grundschullehramts erfüllen in der Regel nicht die formalen Promotionsvoraussetzungen in den Fachwissenschaften.



BASIS UND ZIELE

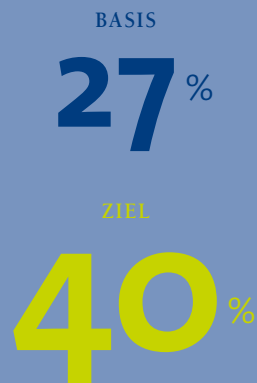
ERFOLGSQUOTE IM
LEHRAMTSSTUDIUM



ANTEIL MÄNNLICHER GRUNDSCHUL-
LEHRAMTSSTUDIERENDER AN ALLEN
GRUNDSCHULEHRAMTSSTUDIERENDEN



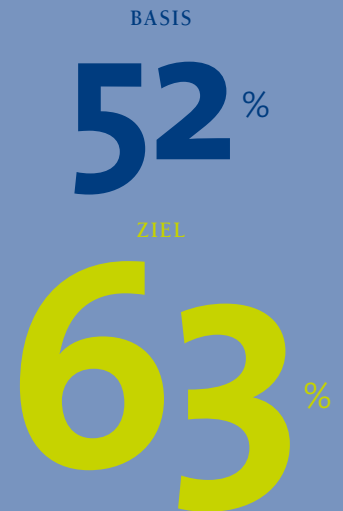
POSITIVE BEWERTUNG
DER BESCHÄFTIGUNGS-
FÄHIGKEIT DER LEHRAMTS-
STUDIERENDEN¹



ANTEIL DER LEHRAMTS-
STUDIENANFÄNGER
IN MINT-FÄCHERN AN
ALLEN LEHRAMTSSTUDIEN-
ANFÄNGERN



ZUFRIEDENHEIT MIT BETREUUNG
VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN



ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER
IM LEHRAMTSSTUDIUM AN ALLEN
LEHRAMTSSTUDIERENDEN



¹ Anteil der Antworten mit sehr gut/gut. Quelle: Stifterverband/McKinsey



LUPE CAREER COUNSELLING FOR TEACHERS

Eine zentrale Herausforderung für das Schulsystem ist es, die „richtigen“ Personen als Lehrer zu gewinnen. Damit sind Studierende gemeint, die aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten mit hoher Wahrscheinlichkeit den Lehrerberuf erfolgreich ausüben werden. In diesem Zusammenhang hat insbesondere das seit 1999 bestehende Projekt „Career Counselling for Teachers“ (CCT) stark an Bedeutung gewonnen. Es ist ein Instrument, mit dem Studienanwärter eine wichtige Orientierungshilfe erhalten.

Neben allgemeinen Informationen über das Schulwesen und den Lehrerberuf bietet CCT Online-Fragebögen, um die eigenen Interessen, Motivationen und Erwartungen selbst einschätzen zu können. Auch auf die entscheidende Frage, ob man für den Lehrerberuf aller Voraussicht nach geeignet ist, gibt der Selbsttest eine Antwort.

Das Angebot erlaubt es Nutzern, sich mit den Anforderungen des Lehrberufs sowie den eigenen Fähigkeiten systematisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise lassen sich Fehlentscheidungen und Praxisschocks vermeiden, damit die harte Realität des Referendariats künftige Lehrer nicht an ihrer Wahl zweifeln oder später im Schuldienst nach Alternativen suchen lässt.

CCT ist inzwischen weit verbreitet: Fast alle Universitäten, die in Deutschland Lehrer ausbilden, bieten es online an. In mehreren Bundesländern beziehungsweise an einigen Universitäten ist der Test für Studienanfänger Pflicht. Unter anderem in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sowie an den Universitäten Hamburg, Greifswald, Lüneburg, Magdeburg und Rostock gilt CCT als Zulassungsvoraussetzung fürs Lehramtsstudium.

3. MANGELHAFTER PRAXISBEZUG IN DER LEHRERAUSBILDUNG

Trotz zahlreicher Reformen und Anstrengungen der Universitäten zur Verbesserung der Lehrerausbildung ist die Klage der Studierenden seit Jahrzehnten die gleiche: Lehrer fühlen sich unzureichend auf ihren Beruf vorbereitet und Lehramtskandidaten und Absolventen gleichermaßen kritisieren den fehlenden Praxisbezug des Studiums. Diesem sollte man durch eine Umgestaltung von Lehrplänen und der weiteren Integration von Praxiselementen begegnen. Darüber hinaus könnte auch eine größere Klarheit über die Struktur des Studiums (theoretisch ausgerichtetes Universitätsstudium, anschließend praktische Ausbildung im Referendariat) und die Notwendigkeit eines soliden theoretischen Fundaments in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften Abhilfe schaffen.

Große Unzufriedenheit herrscht darüber hinaus in Bezug auf die Studienorganisation. Seien es die Vielfalt des Angebots, die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen, Betreuungsangebote in der Studieneingangsphase oder Teilnahmemöglichkeiten an Pflichtveranstaltungen – Lehramtsstudierende beurteilen alle genannten Punkte deutlich kritischer als Studierende aller anderen Studiengänge. Diese Befunde deuten auf Kapazitätsprobleme in den Lehramtsstudiengängen hin; sie verweisen allerdings auch darauf, dass die Lehrerausbildung und ihre spezifischen Anforderungen und Probleme in den Universitäten nicht den für eine hervorragende Ausbildungsqualität erforderlichen Stellenwert haben. Die Studiensituation in der Lehrerausbildung dürfte also kein Ansporn zur Rekrutierung der besten Abiturienten für das Lehramt sein.

Mit Werten um die 90 Prozent empfinden Lehramtsstudierende den Praxisbezug und die Vermittlung von Praxiswissen als besonders wichtig – wichtiger als die Studierenden anderer Studiengänge. Die Realität wird jedoch von nur etwas mehr als einem Drittel gut bis sehr gut bewertet. 38 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden beurteilen den Praxisbezug der Lehrveranstaltungen

positiv, 33 Prozent die Vermittlung von Praxiswissen und 37 Prozent die Möglichkeiten, selbst praktische Erfahrungen im Studium zu sammeln. In anderen Studiengängen beurteilt hingegen durchschnittlich jeder zweite Studierende den Praxisbezug der Lehrveranstaltungen gut oder sehr gut; von den angehenden Ingenieuren äußern sich sogar 55 Prozent positiv. Insgesamt bescheinigen nur 27 Prozent der Lehramtsstudierenden ihrem Studium eine gute Berufs- und Praxisbezogenheit. Bis 2020 sollte das Niveau der hinsichtlich des Praxisbezuges am besten bewerteten drei Fächergruppen an Universitäten erreicht werden, das bei 37 Prozent liegt.

In Anbetracht dieser Ergebnisse überrascht es nicht, dass auch die Beschäftigungsfähigkeit nur von 27 Prozent der Lehramtsstudierenden positiv bewertet wird. Der Benchmark und somit das für 2020 proklamierte Ziel liegt bei 40 Prozent. Lehramts-Absolventen sind im Übrigen sogar noch kritischer. Rückblickend bewerten nur 12 bis 17 Prozent die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Vorbereitung auf den Beruf als gut beziehungsweise sehr gut. In einer Umfrage unter Junglehrern sahen sich 50 Prozent als unzureichend vorbereitet, 20 Prozent empfanden den Einstieg ins Berufsleben als Praxisschock.

Zwar ist die Zufriedenheit der Studierenden mit der Betreuung durch die Lehrenden deutlich größer (52 Prozent), doch der Abstand zu den von den Studierenden am besten bewerteten drei Fächergruppen (63 Prozent) ist mit elf Prozentpunkten erheblich. Das Ziel ist daher, diesen Abstand sukzessive zu verringern und zu erreichen, dass im Jahr 2020 sich 63 Prozent der Lehramtsstudierenden zufrieden über die Betreuung äußern.

EMPFEHLUNGEN

Um die Studienqualität des Lehramtsstudiums zu verbessern, sind verschiedene Ansatzpunkte denkbar, beginnend bei der Auswahl der Studierenden, über die praktischen Anteile während des Studiums bis hin zur stetigen Fort- und Weiterbildung der Lehrer lange nach dem

Angehende Lehrer finden Praxisbezug wichtiger als Studierende anderer Fächer, die Beurteilung der Realität liegt etwas unter Durchschnitt

ABB. 8
PRAXISBEZUG AUS SICHT DER STUDIERENDEN (STUDIERENDENUMFRAGE)

In Prozent		Wichtigkeit (sehr wichtig + wichtig)	Beurteilung (sehr gut + gut)
PRAXISBEZUG DER LEHRVERANSTALTUNGEN	Universität insgesamt	87	48
	Sozialwissenschaften	86	38
	Wirtschaftswissenschaften	90	51
	Ingenieurwissenschaften	91	55
	Lehramt	91	38
VERMITTLUNG PRAXISWISSEN (SPEZIELLE LEHR- VERANSTALTUNGEN)	Universität insgesamt	81	35
	Sozialwissenschaften	80	26
	Wirtschaftswissenschaften	80	34
	Ingenieurwissenschaften	81	36
	Lehramt	88	33
SAMMLUNG PRAKTISCHER ERFAHRUNGEN IM STUDIUM	Universität insgesamt	82	37
	Sozialwissenschaften	79	28
	Wirtschaftswissenschaften	79	27
	Ingenieurwissenschaften	82	39
	Lehramt	89	37

Quelle: HIS, Stifterverband/McKinsey

Berufseinstieg. Immer mehr Hochschulen gehen dazu über, Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen oder erste Praktika mit pädagogischen Anteilen schon zur Eingangsvoraussetzung für das Studium zu machen. Dieser Weg sollte konsequent weiter beschritten werden. Auch verpflichtende Studienberatungen zu Beginn des Lehramtsstudiums werden an etlichen Universitäten verlangt. In diesem Zusammenhang hat in den vergangenen Jahren auch das Career Counselling for Teachers (CCT) stark

an Bedeutung gewonnen, mit dem Interessierte prüfen können, wie wahrscheinlich es ist, dass sie im Lehramtsstudium und im Lehrerberuf Erfolg und Zufriedenheit finden können (siehe Lupe „Career Counselling for Teachers“ auf Seite 94). Wichtig ist aber auch, nicht allein auf eine punktuelle Eignungsabklärung vor Studienbeginn zu setzen, sondern die Reflexion darüber durchgängig über das gesamte Studium hinweg im Curriculum zu verankern. Dazu zählt auch, Lehramtsstudierenden kontinuierlich Rückmel-

derung über Lernfortschritte zu geben, um ihre Studienmotivation und Identifikation mit dem Studium und der Universität zu stärken.

Neben frühzeitigen und wiederholten Pflichtpraktika während des Studiums ist es wichtig, die Theorie im Studium auf die spätere Praxis zu beziehen. Das bedeutet nicht, im Studium nur das zu vermitteln, was später im Beruf auch verwertet werden kann, sondern systematisch die praktische Relevanz von Lerninhalten zu verdeutlichen und vielfältige Möglichkeiten für die Studierenden zu schaffen, Erlerntes auch innerhalb von Lehrveranstaltungen an der Universität praktisch zu erproben.

Parallel könnte die engere Kooperation von Universitäten, Studienseminaren und Schulen durch kontinuierlichen Austausch zwischen beiden Welten für stärkeren Praxisbezug sorgen und Inhalte des Schulalltags stärker zum

Teil der Ausbildung machen. Bei den Praktika sind darüber hinaus teilweise auch außerschulische Hospitanzen verpflichtend vorgesehen. Dies sollte noch ausgeweitet werden. Zumindest sollte angehenden Lehrern schon in der Studieneingangsphase der Blick über den Tellerrand empfohlen werden. Ein solcher Einblick in andere Berufsbilder fördert die Selbstreflexion gegenüber dem eigenen Berufsbild.

Weder fachliche noch praktische Kompetenzen können in einzelnen Phasen der Ausbildung abschließend erworben werden; Lehrer sind nach Abschluss ihres Studiums und Vorbereitungsdienstes nicht fertig ausgebildet und für alle Situationen, mit denen sie im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit konfrontiert werden, hinreichend vorbereitet. Lebenslanges Lernen in Fort- und Weiterbildung und eine systematische Personalentwicklung müssen an Schulen ebenso selbstverständlich werden wie in Unternehmen.

INDIKATORENÜBERBLICK III



ABB. 9 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH LEHRAMTSSTUDIERENDE ¹	% *	14	20	22	27	25	40
BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXIS- BEZOGENHEIT DES STUDIUMS DURCH LEHRAMTSSTUDIERENDE ¹	% *	25	29	27	27	29	37
ZUFRIEDENHEIT MIT BETREUUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN ¹	% *	39	42	49	52	*	63

¹ Anteil der Antworten mit sehr gut/gut. * Daten nicht verfügbar

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

QUALITÄT UND DIVERSITÄT IN DER
LEHRERBILDUNG STÄRKEN

01

QUEREINSTIEG IN DEN LEHRERBERUF EBENEN UND PÄDAGOGISCH BEGLEITEN,
INSBESONDERE FÜR DIE NATURWISSENSCHAFTLICHEN UND GEWERBLICH-
TECHNISCHEN FACHRICHTUNGEN UND AUCH FÜR BERUFSSCHULLEHRER

02

ATTRAKTIVITÄT DES GRUNDSCHUL-
LEHRAMTS DURCH LEISTUNGS-
GERECHTE BEZAHLUNG UND MEHR
AUFSTIEGSMÖGLICHKEITEN ERHÖHEN

03

SYSTEMATISCHE FORT- UND
WEITERBILDUNG FÜR ALLE LEHRER
VERPFLICHTEND MACHEN

MINT-BEDARF DECKEN UND QUALITÄT DER
MINT-BILDUNG ERHÖHEN

MINT-BILDUNG

3.6

HANDLUNGSFELD
#6



HANDLUNGSFELD 6

MINT-BILDUNG

IN DEUTSCHLAND ARBEITEN RUND 2,3 MILLIONEN BESCHÄFTIGTE MIT EINEM STUDIENABSCHLUSS IN EINEM MINT-FACH (MATHEMATIK, INFORMATIK, NATURWISSENSCHAFTEN, TECHNIK). SIE STELLEN KNAPP SECHS PROZENT ALLER ERWERBSTÄTIGEN, IHR ANTEIL AN DER WERTSCHÖPFUNG IST JEDOCH FAST DOPPELT SO HOCH.

Ein Grund dafür ist, dass Branchen mit hohen Investitionen in Forschung und Entwicklung einen hohen Anteil an MINT-Akademikern beschäftigen. Diese Erfolge in der technologieorientierten Wertschöpfung sind ein wichtiger Faktor für ein stabiles wirtschaftliches Umfeld in Deutschland. Die Ausbildung von MINT-Akademikern ist daher von herausragender Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung und den Wohlstand in Deutschland. Umso schwerer wiegen die Defizite bei der MINT-Ausbildung. Bereits heute fehlen der Wirtschaft qualifizierte Nachwuchskräfte vor allem im technischen Bereich, in dem es in der vergangenen Dekade einen starken Rückgang der Studierendenzahlen gegeben hat.

Der Fachkräftemangel wird sich ab 2020 infolge des demografischen Wandels verschärfen. Dies wird entweder die Wachstumspotenziale und die Innovationsfähigkeit der deutschen Unternehmen spürbar beeinträchtigen. Das Ziel in der Hochschulbildung ist es daher, durch eine hohe Attraktivität der MINT-Studienfächer und eine Senkung der Studienabbruchszahlen langfristig stabile und ausreichend hohe Absolventenzahlen zu erreichen. Eine große Baustelle bei den MINT-Studiengängen ist die geringe Diversität: Auslän-

der und Frauen sind deutlich unterrepräsentiert. Dass vielfältig besetzte Arbeitsgruppen – gerade auch in global agierenden Unternehmen – unterschiedliche Perspektiven und verschiedenartige Herangehensweisen an ein Problem ermöglichen und damit die Qualität der Arbeit steigern, haben mehrere Studien gezeigt. Auch bei der Qualität des Studiums gibt es Defizite. Während Studierende und Arbeitgeber die Vermittlung von Fachkenntnissen im MINT-Studium loben, kritisieren sie gleichzeitig den mangelnden Praxisbezug und die geringe Internationalität des Studiums. Die Analyse von Auslandserfahrung und Beschäftigungsfähigkeit der MINT-Absolventen sowie der Internationalität der Studiengänge kann Hinweise auf diese Schwachpunkte des MINT-Studiums geben.

1. BEDARF AN MINT-ABSOLVENTEN LANGFRISTIG STABIL DECKEN

Trotz der volkswirtschaftlichen Bedeutung der MINT-Branchen wurde insbesondere der Ingenieurwachstum über Jahre vernachlässigt. Die Ingenieurausbildung ist mehr als andere Fächergruppen von zyklischen Schwankungen betrof-

LUPE

MP² – MATHE/PLUS/PRAXIS



Ohne Mathematik geht es nicht. In den naturwissenschaftlich-technischen Fächern ist mathematisches Verständnis einerseits Grundvoraussetzung, andererseits auch die Klippe, an der viele im MINT-Studium scheitern. Hier setzt die Ruhr-Universität Bochum an. Sie will mit einem Doppelprojekt die Abbrecherquoten senken, indem sie Mathematikkenntnisse der Studierenden verbessert und außerdem durch mehr Praxisbezug die Lernmotivation beflügelt.

Damit das Studium nicht zur Sackgasse wird, spricht das Projekt Mathe-Plus jene Erstsemester an, die zwar motiviert sind, aber Probleme damit haben, ihr Studium zu organisieren und den umfangreichen Stoff aufzunehmen. Das ganze Einstiegssemester über erhalten sie Hilfe dabei, für sich effektive Lernstrategien zu entwickeln. Zusätzliche Unterstützung gibt es bei der Vorbereitung auf die gefürchtete Mathematik-Klausur, unter anderem mit einem eigens dafür eingerichteten Helpdesk. Drei Studierende aus höheren Semestern helfen hier bei der Nachbereitung von Vorlesungen und bei Übungen. Ein E-Learning-Kurs ergänzt das Angebot und bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich online mit anderen Teilnehmern von MathePlus zu vernetzen.

Das Projekt MathePraxis richtet sich an Studierende, deren Motivation unter fehlendem Anwendungsbezug leidet. Ihnen bietet die Ruhr-Uni im zweiten Semester Veranstaltungen, die durch ein dafür angepasstes Lehrkonzept und ein studienbegleitendes Praxisprojekt den greifbaren Nutzen des Erlernten direkt sichtbar machen. Dieser Ansatz hilft dem MINT-Nachwuchs, die theorielastige Durststrecke zu überwinden und neue Perspektiven für das eigene Lernen zu gewinnen.

Das Projekt MP² wird im Rahmen des Programms „Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Initiativen“ vom Stifterverband und der Heinz Nixdorf Stiftung gefördert.

fen, die ihren Auslöser häufiger in konjunkturellen Auf- oder Abschwüngen haben. Zwischen den Jahren 1995 und 2005 sank die Zahl der Absolventen eines Ingenieurstudiums um fast ein Viertel. Ihr Anteil an allen Absolventen reduzierte sich damit von 22 auf 15 Prozent. Seitdem steigen die Absolventenzahlen wieder deutlich an. Doch die Absolventenlücke, die durch das Tal zwischen 1995 und heute entstanden ist, hat Spuren auf dem Arbeitsmarkt und Fachkräfteengpässe in einzelnen Branchen und Regionen hinterlassen. Aus strukturellen und demografischen Gründen wird die Nachfrage nach Hochqualifizierten, die ein naturwissenschaftliches oder technisches Fach studiert haben, auf dem Arbeitsmarkt voraussichtlich weiter zunehmen. Dies wird vor allem durch den Strukturwandel hin zu forschungs- und wissensintensiven Wirtschaftszweigen und dem hohen und steigenden Anteil der industriellen Wertschöpfung getrieben. Aktuell besitzt rund ein Drittel aller Erstabsolventen einen Abschluss in einem MINT-Fach. Dieser Wert liegt unter dem langfristigen Mittel und den Quoten, die beispielsweise vor 20 oder 30 Jahren üblich waren. Um nachhaltig der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung von Technik und Naturwissenschaften zu entsprechen, sollte der Anteil der MINT-Fächer bei Erstabsolventen auf 40 Prozent steigen, so wie es Wirtschaftsinitiativen wie „MINT Zukunft schaffen“ bereits seit einigen Jahren fordern.

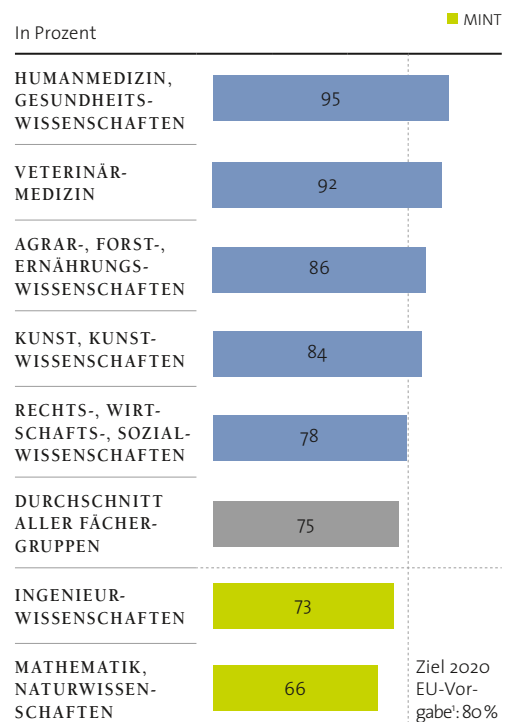
Positive Anzeichen gibt es. Die Gesamtzahl der MINT-Studienanfänger ist in den vergangenen Jahren stark gestiegen. Ihr Anteil an allen Studienanfängern macht derzeit 38 Prozent aus. Während der Studienanfängeranteil in den Fächern Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN) leicht gesunken ist, konnten die Technikwissenschaften (T) ihren Anteil von 18 auf 21 Prozent steigern. Ziel ist es, diesen Wert möglichst langfristig stabil zu halten. Eine zentrale Stellschraube, um einen höheren MINT-Absolventenanteil zu erreichen, ist die Steigerung des Studienerfolgs. Studierende der Mathematik und der Naturwissenschaften verlassen die Hochschule überdurchschnittlich häufig ohne Abschluss. Die Erfolgsquote liegt bei nur 66 Prozent, Schlusslicht unter allen Fächergruppen.

Auch bei den Ingenieurwissenschaften schaffen nur 73 Prozent ihren Abschluss. Bei den Fachhochschulen liegen die Abbrecherquoten in den MINT-Fächern mehr als zehn Prozentpunkte über dem Durchschnitt. Ziel ist es, die Erfolgsquote langfristig auf 80 Prozent zu erhöhen. Das erfordert jedoch große Anstrengungen. Studierende scheitern nach eigenen Angaben besonders häufig am hohen Leistungsniveau. Der Prüfungstoff sei zu umfangreich, die Studienanforderungen zu hoch. Insbesondere die Anforderungen in der Mathematik scheinen die Studierenden in

Erfolgsquote der MINT-Studierenden weit unterdurchschnittlich

ABB. 1

ANTEIL DER STUDIERENDEN, DIE EIN STUDIUM ERFOLGREICH ABSCHLIESSEN (ERFOLGSQUOTE), NACH FÄCHERGRUPPEN 2010



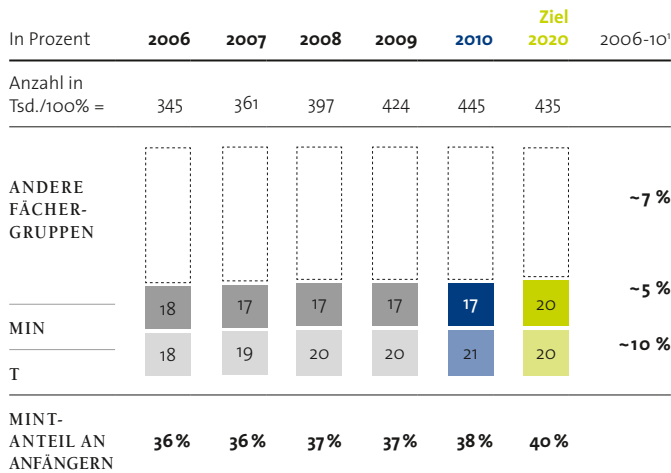
¹ Adjustiert um Wechselquote von 10 %
Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

Positive Entwicklung der Studienanfänger bei Ingenieuren



ABB. 2

ANTEIL DER MINT-STUDIENANFÄNGER AN ALLEN STUDIENANFÄNGERN



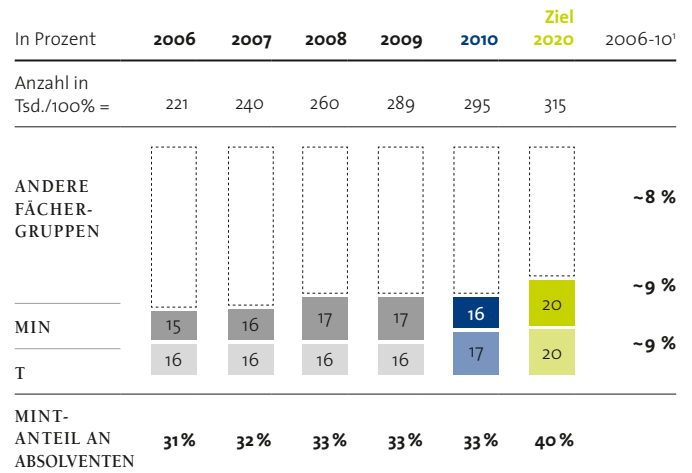
¹ Jährliche Veränderungsrate der absoluten Anfängerzahlen
Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

Anteil der MINT-Absolventen fast konstant



ABB. 3

ANTEIL MINT-ERSTABSOLVENTEN AN ALLEN ERSTABSOLVENTEN



¹ Jährliche Veränderungsrate der absoluten Absolventenzahlen
Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

den technischen Fächern vor gravierende Herausforderungen zu stellen. Hier sind Schulen und Hochschulen gleichermaßen gefordert, indem sie die notwendigen Kenntnisse besser vermitteln und entsprechende Unterstützungsangebote machen. Die Ruhr-Universität Bochum zeigt mit ihrem Projekt MP² (Mathe/Plus/Praxis) einen solchen Weg auf (siehe Lupe „MP²“ auf Seite 100).

EMPFEHLUNGEN

Eine Möglichkeit, mehr Studierende für MINT-Fächer zu gewinnen, ist die vermehrte Einführung dualer Studiengänge. Die enge Verbindung von beruflicher Praxis und akademischer Fundierung ist besonders attraktiv für die Gruppe der Bildungsaufsteiger, die als Gründe für die Wahl eines Ingenieurstudiums häufig gute Berufsaussichten und ein klares und fassbares Berufsziel nach dem Studium angibt. Die Erfolgsquoten von dualen Studiengängen sind überdurch-

schnittlich hoch: An der Dualen Hochschule Baden-Württemberg liegt sie zum Beispiel bei über 90 Prozent. Eine weitere Maßnahme, die sowohl mehr Studienanfänger als auch einen höheren Studienerfolg verspricht, ist die Neuordnung der Studieneingangsphase. In vielen erfolgreichen Pilotprojekten hat sich gezeigt, dass die Weichen für den Studienerfolg bereits in den ersten Semestern eines Studiums gestellt werden. Die fachlichen Kenntnisse der Studienanfänger sind jedoch meist sehr unterschiedlich – je nachdem, in welchem Bundesland sie zur Schule gegangen sind und welche Schulform sie besucht haben. In den ersten Semestern sollten deshalb vermehrt Grundlagen und Orientierungswissen vermittelt werden – und das möglichst praxisnah und interdisziplinär. Insgesamt sollten Hochschulen vor allem in Fächern mit hohen Abbruchquoten ein Studienerfolgsmonitoring einführen, um das Ziel, Studierende erfolgreich durch das Studium zu führen, stärker zu betonen und auch zur wichtigen Kennzahl der Fachbereiche zu machen. Ein

deutliches Zeichen würde beispielsweise darin bestehen, Abbruchquoten auch in die internen Mittelverteilungsmodelle einzubeziehen.

2. DIVERSITÄT UND HETEROGENITÄT ERHÖHEN

Um die Studierendenzahlen in den MINT-Fächern nachhaltig auf hohem Niveau zu halten und eine größere Diversität der Studierendenschaft zu erreichen, müssen weitere Studierendengruppen für ein MINT-Studium gewonnen werden. Dazu zählen sowohl internationale Studierende als auch Frauen.

Internationale Studierende nach Deutschland holen und halten

Ausländer, die in Deutschland studieren, bringen große Vorteile für den Innovationsstandort Deutschland. Sie tragen dazu bei, Märkte im Ausland zu erschließen, und sie stärken das einheitliche Fachkräfteangebot. Deshalb ist es erfreu-

lich, dass in den MINT-Fächern die Anzahl der Ausländer an den Studienanfängern von 22.000 im Jahr 2006 auf 34.000 in 2011 gewachsen ist. Da allerdings zeitgleich auch die Anzahl deutscher Studierender stark zunahm, hat sich der Anteil internationaler Studierender in den vergangenen Jahren kaum erhöht.

Einige Bundesländer beziehungsweise Hochschulen sind besonders erfolgreich darin, ausländische Studierende für ein Studium in Deutschland zu gewinnen. Die drei führenden Bundesländer Berlin, Bremen und das Saarland haben mit ganz unterschiedlichen Strategien einen durchschnittlichen Ausländeranteil von zwölf Prozent bei MINT-Studierenden und 13 Prozent bei T-Studierenden. Die im Handlungsfeld Internationale Bildung ausführlich geschilderten Beispiele zeigen, dass mit entsprechend attraktiven Angeboten der Anteil internationaler Studierender gezielt gesteigert werden kann. Insofern wird hier der Wert der Top-3-Bundesländer als bundesweites Anspruchsniveau formuliert.

INDIKATORENÜBERBLICK I



ABB. 4 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	Ziel 2020
ANZAHL STUDIENANFÄNGER MIN	Tsd.	62	63	66	71	75	87
ANZAHL STUDIENANFÄNGER T	Tsd.	63	68	78	86	93	87
ERFOLGSQUOTE MIN	%	*	61	64	66	66	80
ERFOLGSQUOTE T	%	*	68	70	72	73	80
ANZAHL ERSTABSOLVENTEN MIN	Tsd.	34	38	43	48	49	63
ANZAHL ERSTABSOLVENTEN T	Tsd.	36	38	43	47	50	63

* Daten nicht verfügbar

EMPFEHLUNGEN

Angesichts der hohen Abbruchquoten sollten insbesondere innerhalb der MINT-Studiengänge die Beratungs- und Betreuungsangebote an den deutschen Hochschulen deutlich ausgeweitet werden. Es gilt, Brücken zwischen Studium und Arbeitsmarkt zu bauen – und damit den ausländischen Studierenden den Weg auf den deutschen Arbeitsmarkt zu erleichtern (siehe dazu die Empfehlungen im Handlungsfeld Internationale Bildung).

Für Frauen attraktive Studiengänge einführen

Frauen studieren in den meisten Industrieländern seltener ein MINT-Fach als Männer. Doch es gibt einige Ausnahmen: In Italien und Kanada sind über die Hälfte der Studierenden in den naturwissenschaftlichen Fächern Frauen, in Polen und Spanien stellen sie zumindest ein Drittel aller angehenden Ingenieure. In Deutschland studieren Frauen MINT-Fächer vor allem auf Lehramt. Bei den anderen Abschlussarten liegt der Frauenanteil teilweise unter 20 Prozent, so in der Informatik (15 Prozent) und der Physik (19 Prozent). Über alle Abschlüsse hinweg liegt der Anteil von Frauen in den MIN-Fächern aufgrund der großen Bedeutung der Lehramtsabschlüsse bei 37 Prozent, in den Ingenieurwissenschaften bei 21 Prozent. Diese Quoten verharren seit Jahren auf diesem Niveau. Diesen Seitwärtstrend gilt es in den nächsten Jahren in einen Aufwärtstrend zu verwandeln. Der Anteil der Frauen sollte bis 2020 in den MIN-Fächern auf 41 Prozent, in den T-Fächern auf 26 Prozent steigen – das entspräche dem durchschnittlichen Niveau der besten Bundesländer derzeit.

EMPFEHLUNGEN

Durch die Gestaltung der Studiengänge besteht ein erhebliches Potenzial, mehr Frauen für MINT-Studiengänge zu gewinnen. Einige Hochschulen haben gute Erfahrungen damit gemacht, in den ersten Semestern Angebote speziell für Frauen zu entwickeln. Diese können Frauen den Einstieg in das Studium erleichtern. Eine weitere Möglichkeit wäre eine verstärkte interdisziplinäre Ausrichtung von Studiengängen. Denn obwohl in Deutsch-

In manchen MINT-Fächern erheblicher Frauenanteil

ABB. 5

FRAUENANTEIL BEI ABSOLVENTEN¹
IN MIN-FÄCHERN

2011, in Prozent, n= 59.780

PHARMAZIE	73
BIOLOGIE	64
GEOWISSENSCHAFTEN	46
CHEMIE	46
MATHEMATIK	40
PHYSIK, ASTRONOMIE	19
INFORMATIK	15

FRAUENANTEIL BEI ABSOLVENTEN¹
IN T-FÄCHERN

2011, in Prozent, n= 69.229

ARCHITEKTUR	60
RAUMPLANUNG	50
VERMESSUNGSWESEN	31
BAUINGENIEURWESEN	25
BERGBAU, HÜTTENWESEN	23
WIRTSCHAFTS- INGENIEURWESEN	21
INGENIEURWESEN ALLGEMEIN	19
MASCHINENBAU/ VERFAHRENSTECHNIK	19
VERKEHRSTECHNIK, NAUTIK	11
ELEKTROTECHNIK	9

¹ Ohne Lehramt. Quelle: Statistisches Bundesamt, Stifterverband/McKinsey

land Frauen in den Technikwissenschaften insgesamt nur gut ein Fünftel der Studierenden stellen, gibt es durchaus technische Studienbereiche, für die sich Frauen gerne entscheiden. In der Architektur, die technische und künstlerische Inhalte verbindet, ist der Frauenanteil traditionell hoch, derzeit liegt er bei 60 Prozent. Aber auch in anderen, an den Grenzen der Disziplinen beheimateten Studiengängen sind Frauen deutlich häufiger vertreten. So liegt der Anteil von Frauen etwa im Bereich Medien- oder Umwelttechnik bei knapp 30 Prozent, im Bereich Chemieingenieurwesen bei rund 35 Prozent und in der Gesundheitstechnik sogar bei fast 40 Prozent. Der Ausbau solcher interdisziplinären Studiengänge könnte ein Beitrag sein, um den Frauenanteil in den MINT-Fächern

insgesamt zu erhöhen. Gleichzeitig decken sie einen Bedarf in der Wirtschaft nach mehr interdisziplinären Qualifikationen von Hochschulabsolventen. Die Unterschiede der Frauenanteile bei MIN-Studiengängen auf Lehramt und für andere Abschlüsse deuten darauf hin, dass Frauen sich sehr wohl für die Themen interessieren, aber weniger mit den dahinterliegenden Berufsbildern anfangen können. Der Sichtbarkeit von in MINT-Fächern erfolgreichen Frauen als Rollenvorbilder für künftige Studentinnen kommt daher eine wichtige Bedeutung zu. Darüber hinaus sollte bei der Darstellung von MINT-Berufsbildern stärker auf Faktoren fokussiert werden, die für Frauen eine höhere Bedeutung haben, insbesondere die guten Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Arbeit und Familie.

Imagekampagnen und Förderprogramme scheinen dagegen in ihrer Wirkung eher begrenzt. Staatliche und private Akteure haben in den vergangenen Jahren zahlreiche Initiativen aufgelegt,

um junge Frauen und Mädchen für MINT-Fächer zu begeistern. Einen Nachweis, dass sich der Frauenanteil dadurch signifikant erhöht hat, haben diese allerdings noch nicht erbracht. Hier ist eine eingehende Analyse der Ursache-Wirkungs-Beziehungen von solchen Programmen nötig, um langfristig effektive Maßnahmen zu identifizieren und Fördergelder besser einsetzen zu können.

3. MINT-STUDIUM AUF DIE BEDÜRFNISSE VON STUDIERENDEN UND ARBEITGEBERN AUSRICHTEN

Vielen MINT-Studiengängen mangelt es in der Breite immer noch am Praxisbezug und an einer anwendungsbezogenen Didaktik. Das sind aber entscheidende Stellschrauben, um vielfältige und gerade auch bildungsferne Studierenden-gruppen zu gewinnen, die hohen Abbruchquoten zu senken und die Absolventen besser auf das Berufsleben vorzubereiten.

INDIKATORENÜBERBLICK II

2010

2020

ABB. 6 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
	2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020
ANTEIL AUSLÄNDISCHER MIN-STUDIERENDER AN ALLEN MIN-STUDIERENDEN	9	9	9	8	8	8	12
ANTEIL AUSLÄNDISCHER T-STUDIERENDER AN ALLEN T-STUDIERENDEN	12	12	11	11	10	10	13
ANTEIL FRAUEN AN ALLEN MIN-STUDIERENDEN	37	37	37	37	37	37	41
ANTEIL FRAUEN AN ALLEN T-STUDIERENDEN	20	20	20	21	21	21	26

BASIS UND ZIELE

ANZAHL ERSTABSOLVENTEN
MIN

BASIS

49 Tsd.

ZIEL

63 Tsd.

ANTEIL WEIBLICHER MIN-
STUDIERENDER AN ALLEN
MIN-STUDIERENDEN

BASIS

37 %

ZIEL

41 %

ANZAHL ERSTABSOLVENTEN
T

BASIS

50 Tsd.

ZIEL

63 Tsd.

BEURTEILUNG DER BERUFS-/
PRAXISBEZOGENHEIT DES STUDIUMS
VON MIN-STUDIERENDEN¹

BASIS

41 %

ZIEL

61 %

ANTEIL WEIBLICHER
T-STUDIERENDER AN ALLEN
T-STUDIERENDEN

BASIS

21 %

ZIEL

26 %

BEURTEILUNG DER BERUFS-/
PRAXISBEZOGENHEIT DES STUDIUMS
VON T-STUDIERENDEN¹

BASIS

39 %

ZIEL

53 %

Praxisbezug erhöhen

MINT-Studierende haben hohe Erwartungen an den Praxisbezug des Studiums: 88 Prozent der Fachhochschulstudierenden und 81 Prozent der Universitätsstudierenden halten die Vermittlung praktischer und berufsbezogener Fähigkeiten in ihrem Studium für wichtig oder sehr wichtig. Damit hat der Praxisbezug eine fast ebenso hohe

Bedeutung wie die Vermittlung von Fachkenntnissen, die von über 90 Prozent der Studierenden erwartet wird. Während die Hochschulen den Auftrag der Wissensvermittlung in den Augen der Studierenden weitgehend erfüllen, ist der Praxisbezug des Studiums stark ausbaufähig: Gerade mal jeder dritte Studierende an einer Universität ist mit dem Berufs- und Praxisbezug seines Studiums zufrieden sowie jeder zweite Fachhochschüler. Das ist auch für die Fachhochschulen, zu deren Gründungsauftrag ein anwendungsbezogenes Studium gehört, kein sonderlich gutes Zeugnis. Allerdings geht der Trend bei den Fachhochschulen in die richtige Richtung: Von 2008 bis 2011 stieg die positive Bewertung des Praxisbezugs von 51 auf rund 60 Prozent bei MIN-Studierenden und von 45 auf 50 Prozent bei T-Studierenden an.

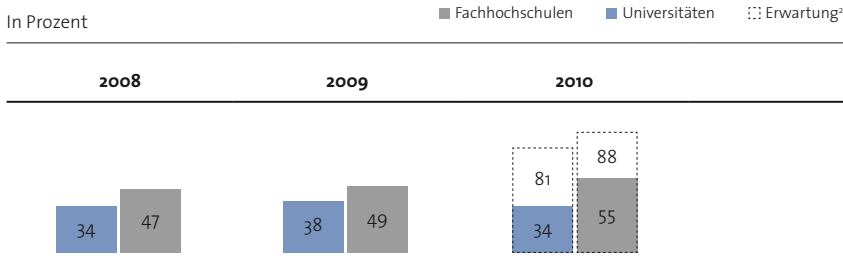
Der mangelnde Praxisbezug zieht sich insbesondere an Universitäten durch alle Facetten des MINT-Studiums. Nur gut die Hälfte der Studierenden ist zufrieden damit, wie in den Lehrveranstaltungen regelmäßig Beispiele aus der Praxis eingebracht werden. Noch mehr Studierende vermissen spezielle Lehrveranstaltungen, bei denen Praxis im Mittelpunkt steht. Die Möglichkeit, selbst praktische Erfahrungen zu sammeln, beurteilen lediglich 40 Prozent der Studierenden als gut. Auch die Selbstständigkeit im Studium, die eng mit dem Praxisbezug verknüpft ist, kommt nach Ansicht der MINT-Studierenden zu kurz. Die positiven Beurteilungen im Hinblick auf selbstständiges Forschen liegen zwischen 33 Prozent (Ingenieure) und 47 Prozent (Naturwissenschaftler), ähnlich negativ sind die Aussagen über die Möglichkeiten des selbstbestimmten Lernens (Projektstudium, Gruppenarbeiten etc.).

Ein stärkerer Praxisbezug des Studiums kommt auch den Qualifikationsanforderungen der Arbeitgeber entgegen. 89 Prozent der Unternehmen geben an, Praxiserfahrung sei eine der wichtigsten Zusatzqualifikationen für zukünftige Mitarbeiter mit Hochschulabschluss. Das Ergebnis für MINT-Absolventen liegt mit 95 Prozent sogar noch darüber. Der Praxisbezug des MINT-Studiums sollte sich daher bis zum Jahr 2020 deutlich steigern. Als Benchmark wird über alle Hoch-

Universitäten haben Aufholbedarf bei Praxisbezug

ABB. 7

PRAXISBEZUG DES MINT-STUDIUMS AUS SICHT DER STUDIERENDEN¹

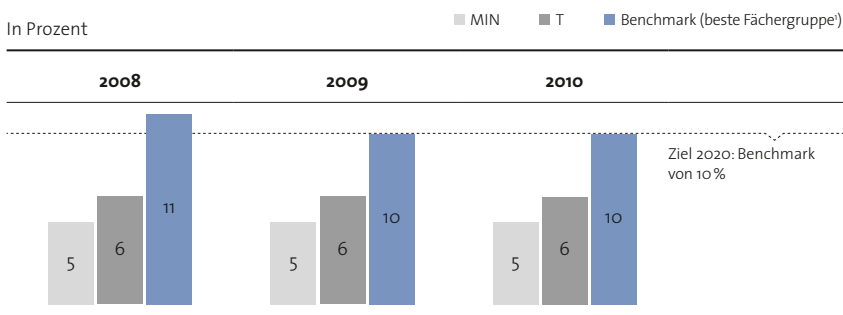


¹ Anteil MINT-Studierender, die sich durch ihr Studium hinsichtlich Berufs-/Praxisbezogenheit stark/sehr stark gefördert sehen. ² Anteil der MINT-Studierenden, die praktische Fähigkeiten, Berufs-/Praxisbezogenheit als wichtige oder sehr wichtige Erwartung an ihr Studium bezeichnen. Quelle: HIS, Stifterverband/McKinsey

Anteil von MINT-Studierenden mit Auslandserfahrung stagniert

ABB. 8

ANTEIL STUDIERENDER MIT AUSLANDSERFAHRUNG IM ERASMUS-PROGRAMM



¹ Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Quelle: Statistisches Bundesamt, EU-Kommission, eigene Berechnungen, Stifterverband/McKinsey



LUPE ENERGIE-PRAKTIKUMSPARK

Grenzen zu überwinden, hat an der Hochschule Zittau/Görlitz im Dreiländereck Deutschland – Polen – Tschechien Tradition. Das gilt auch fächerübergreifend: Mit dem Praktikumpark „Lebendiger Energiemix“ will sie das Interesse an MINT-Themen steigern, indem sie junge Akademiker frühzeitig über den Tellerrand der eigenen Disziplinen hinausblicken lässt. Den Praktikumpark hat die Hochschule zunächst als virtuellen Lernparcours konzipiert, der zugleich auf die Praxisangebote von Partnerunternehmen rund um die Energietechnik verweist. Bereits vor Beginn des Studiums hat der MINT-Nachwuchs die Möglichkeit, auf Exkursionen Einblick in Betriebe und Labore zu erhalten.

Im Studium arbeiten dann interdisziplinäre Gruppen aus angehenden Ingenieur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern in praktischen Projekten zusammen. Das Querschnittsthema Energie ist hierfür hervorragend geeignet, weil es nicht allein technische oder naturwissenschaftliche Fragen berührt, sondern auch Relevanz für Ökonomie, Umwelt und Gesellschaft besitzt. Die künftigen Ingenieure lernen dabei, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler als Partner zu sehen. Umgekehrt können beispielsweise Kommunikationspsychologen Erfahrungen sammeln, „wie Techniker ticken“. Die Stadtwerke Zittau unterstützen den Praktikumpark als Industriepartner und sind in die Projekte eingebunden. Für die Studierenden bringt es einen Motivationsschub, wenn sie nach theoriellastigem Studium den konkreten Nutzen ihrer Arbeit direkt vor Augen geführt bekommen und die Vorteile vernetzten Denkens erfahren. Dies wiederum sind Faktoren, die den Durchhaltewillen in einem anspruchsvollen Studium steigern, die Abbrecherquote senken und die Berufschancen verbessern.

Der Praktikumpark wird im Rahmen des Programms „Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Initiativen“ vom Stifterverband und der Heinz Nixdorf-Stiftung gefördert.

schultypen hinweg der derzeitige Wert der besten Hochschulen gesetzt: 61 Prozent bei MIN und 53 Prozent bei T. Ein höherer Anwendungsbezug im Studium verbessert auch die spätere Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden – ein wichtiges Ziel der Bologna-Reform. Tatsächlich bewerten die Studierenden die Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit in den vergangenen Jahren kontinuierlich besser. Aktuell bewertet rund ein Drittel diesen Aspekt des Studiums mit gut oder sehr gut. Bis 2020 sollten sich diese Werte allerdings noch weiter steigern: mindestens 44 Prozent der Studierenden in MIN und 42 Prozent der Studierenden in den Technikwissenschaften sollten ihr Studium in dieser Hinsicht positiv beurteilen.

EMPFEHLUNGEN

Um den Praxisanteil zu erhöhen, sollten Hochschulen nicht allein auf ins Studium integrierte Praktika setzen. Praktika sind nur eine Facette des Praxisbezugs und auch nur dann besonders wirkungsvoll, wenn sie mit Seminarinhalten verknüpft werden. Hochschulen sollten vor allem die Anteile selbstständigen Forschens und praktischer Erfahrungen im Studium deutlich erhöhen. Eine Möglichkeit, wie das gelingen kann, zeigt der Praktikumpark Lebendiger Energiemix der Hochschule Zittau/Görlitz (siehe Lupe „Energie-Praktikumpark“ auf dieser Seite). Eine praxisorientierte Didaktik sollte die bisher theoriellastige Vorgehensweise ablösen. Projektphasen oder -semester eignen sich besonders gut für einen an realen Problemen orientierten Einstieg in das Studium, ebenso wie duale Studiengänge, die einen wichtigen Beitrag zur Verknüpfung von Fachwissen und Praxis leisten.

Interkulturelle Kompetenzen verbessern

Eine weitere Schwachstelle des MINT-Studiums ist die mangelnde Internationalität der Studiengänge und der Studierendenschaft. Der Anteil der MINT-Studierenden mit Auslandserfahrung stagniert seit Jahren auf niedrigem Niveau. Während beispielsweise sechs Prozent der Ingenieurstudierenden über das Erasmus-Programm Auslandserfahrungen sammeln – das entspricht etwa dem Durchschnittswert aller Fächer –, zieht

es in den Naturwissenschaften besonders wenige Studierende ins Ausland. Gerade einmal jeder 20. Studierende kann am Ende seines Studiums Auslandserfahrung (über das Erasmus-Programm) vorweisen. Die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sind hingegen besonders international: Hier hat jeder Zehnte für eine Zeit mithilfe von Erasmus im Ausland studiert. Angesichts der steigenden Internationalisierung der MINT-Berufe sollte dieses Niveau bis 2020 auch in den MINT-Fächern erreicht werden (s. Abb. 8, Seite 106). Auch außerhalb von Erasmus sind MINT-Studierende seltener im Ausland. Während in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein deutscher Student im Ausland (sei es für Austauschprogramme oder komplette Studiengänge) auf 14 inländische Studierende kommt, liegt diese Zahl in der MIN bei 1:30; in den Ingenieurwissenschaften sogar bei 1:38.

Die geringe Neigung, im Ausland zu studieren, kann zumindest zum Teil darauf zurückgeführt werden, dass sich die MINT-Studierenden nur schlecht auf einen Auslandsaufenthalt vorbereitet fühlen. Nur jeder dritte MINT-Studierende gibt an, dass seine Hochschule die Befähigung, im Ausland zu studieren oder zu arbeiten, stark oder sehr stark gefördert habe. Dem stehen rund 40 Prozent der Studierenden gegenüber, die diese Kompetenz durch ihre Hochschule wenig oder gar nicht gefördert sehen. Interessant ist, dass die Fachhochschulen, die häufig stark regional arbeiten, als etwas bessere Vorbereiter auf internationale Tätigkeiten eingestuft werden als die Universitäten. Um eine größere Internationalität der MINT-Absolventen zu gewährleisten, sollte der Anteil der Studierenden, die sich durch ihre Hochschule auf internationale Tätigkeiten vorbereitet sehen, bis ins Jahr 2020 auf mindestens 50 Prozent gesteigert werden.

Dass die negative Einschätzung der MINT-Studierenden hinsichtlich der Internationalität ihres Studiums durchaus begründet ist, zeigt sich im vergleichsweise geringen Anteil internationaler Studiengänge in den MINT-Fächern. Nur fünf Prozent der MIN-Studiengänge und neun Prozent der T-Studiengänge haben eine internationale Ausrichtung, bieten also Doppelabschlüsse

mit Partnerhochschulen im Ausland oder eine signifikante Zahl von englischsprachigen Pflichtlehrveranstaltungen an. Diese Zahl liegt deutlich unter dem entsprechenden Anteil beispielsweise in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hier erfüllen fast 13 Prozent die entsprechenden Kriterien. Bis 2020 sollten die MINT-Studiengänge mit elf beziehungsweise 16 Prozent das Niveau der jeweils in dieser Hinsicht führenden drei Bundesländer erreichen. Positiv fällt der mit 16 Prozent relativ hohe Anteil der weiterführenden Studiengänge mit Hauptunterrichtssprache Englisch im Bereich Naturwissenschaften auf. Dieses Potenzial sollte für eine weitere Internationalisierung genutzt werden, um internationale Studierende anzuziehen und deutsche Studierende für das Ausland vorzubereiten.

EMPFEHLUNGEN

Die Empfehlungen des Kapitels Internationale Bildung gelten auch für die MINT-Studiengänge; also eine Ausweitung von Vorlesungen in Fremdsprachen, der Ausbau von internationalen Partnerprogrammen und gemeinsamen Doppelabschluss-Studiengängen sowie eine Erhöhung des ausländischen Personals an den Hochschulen.

Hier können auch Unternehmen aus dem MINT-Bereich einen Beitrag leisten, beispielsweise indem sie häufiger Stipendien für Auslandssemester vergeben und mehr Angebote für Auslandspraktika machen. Auch in dualen Studiengängen sollten Unternehmen darauf achten, dass Mobilitätsfenster internationale Erfahrungen ermöglichen.

INDIKATORENÜBERBLICK III



ABB. 9 ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE							
		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	Ziel 2020
ANTEIL MIN-ABSOLVENTEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG	%	*	6	5	5	5	10
ANTEIL T-ABSOLVENTEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG	%	*	7	6	6	6	10
ANTEIL INTERNATIONALER MIN-STUDIENGÄNGE AN ALLEN T-STUDIENGÄNGEN	%	6	6	6	5	5	11
ANTEIL INTERNATIONALER T-STUDIENGÄNGE AN ALLEN T-STUDIENGÄNGEN	%	12	13	11	10	9	16
BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH MIN-STUDIERENDE ¹	%	*	*	31	34	37	44
BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH T-STUDIERENDE ¹	%	*	*	36	37	39	42
BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXISBEZOGENHEIT DES STUDIUMS DURCH MIN-STUDIERENDE ¹	%	*	*	40	43	41	61
BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXISBEZOGENHEIT DES STUDIUMS DURCH T-STUDIERENDE ¹	%	*	*	39	42	39	53

¹ Anteil der Antworten mit sehr gut/gut. * Daten nicht verfügbar

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

MINT-BEDARF DECKEN UND QUALITÄT DER
MINT-BILDUNG ERHÖHEN

01

INTERNATIONALITÄT IM MINT-BEREICH
DURCH UNTERNEHMENSENGAGEMENT
VORANTREIBEN: STIPENDIEN FÜR AUS-
LANDSAUFENTHALTE EINRICHTEN UND
AUSLANDSPRAKTIKA ERMÖGLICHEN

02

IN DEN TECHNISCHEN FÄCHERN MEHR
DUALE UND MEHR FÜR FRAUEN AT-
TRAKTIVE STUDIENGÄNGE EINFÜHREN,
INSBESONDERE STUDIENGÄNGE AN DEN
RÄNDERN DER DISZIPLINEN (UMWELT,
MEDIEN, BIOLOGIE, CHEMIE, PHARMAZIE,
MEDIZIN, GESUNDHEIT U. A.)

03

STUDIENEINGANGSPHASE DURCH EIN-
FÜHRUNG EINES ORIENTIERUNGS- UND
BRÜCKENSEMESTERS NEU GESTALTEN

04

EIN STUDIENERFOLGSMONITORING
EINFÜHREN UND AN FINANZIELLE
LEISTUNGSANREIZE FÜR DIE
FAKULTÄTEN/INSTITUTE KOPPELN

KAPITEL

#4

HOCHSCHULBILDUNG 2013 –
RESÜMEE



ZIELERREICHUNG 2013

WO STEHEN WIR AUF DEM WEG NACH 2020?

WO STEHT DAS HOCHSCHULBILDUNGSSYSTEM IN DEN SECHS HANDLUNGSFELDERN? UM DIESE FRAGE ZU BEANTWORTEN, MISST DER HOCHSCHULBILDUNGSREPORT DIE ENTWICKLUNG IM ZEITRAUM VON 2010 BIS 2020 MIT INSGESAMT 70 INDIKATOREN (EINEN ÜBERBLICK ÜBER ALLE INDIKATOREN GEBEN DIE SEITEN 120 BIS 127). DIE ENTWICKLUNG WIRD IN JEWEILS EINEM HANDLUNGSFELDINDIKATOR SOWIE EINEM GESAMTINDIKATOR VERDICHTET. DIE ZIELERREICHUNG WIRD JÄHRLICH GEMESSEN.

Im Jahr 2011 zeigt der aggregierte Index aller sechs Handlungsfelder eine Zielerreichung von sieben Prozent. Damit liegt die Gesamtentwicklung leicht hinter dem jährlichen Soll zurück, wenn man eine lineare Entwicklung von 2010 bis 2020 und somit eine Entwicklung in Zehn-Prozent-Schritten unterstellt. Dieser leichte Rückstand von drei Prozentpunkten muss in den kommenden Jahren aufgeholt werden, um das 2020er-Ziel zu erreichen. Dennoch ist die Gesamtentwicklung – für knapp 90 Prozent aller Indikatoren lag der Wert für 2011 vor – klar positiv. In den drei über alle Handlungsfelder hinweg betrachteten Zieldimensionen (Akademikerbedarf decken, Diversität erhöhen und Nachfrageorientierung steigern) sind auffällige positive Dynamiken zu beobachten; das Hochschulbildungssystem bewegt sich auf den beschriebenen Handlungsfeldern in die richtige Richtung.

Die Entwicklungen in den einzelnen Handlungsfeldern sind sehr unterschiedlich. Die Handlungsfelder Internationale Bildung (mit plus 13 Prozent) und Beruflich-akademische Bildung (mit plus 11 Prozent) übertreffen das 2011er-Ziel von plus zehn Prozent und entwickeln sich damit sehr positiv. Ganz anders die Entwicklung im Handlungsfeld Lehrer-Bildung: Mit einem Zielerreichungsgrad von minus vier Prozent hat sich die Situation zwischen 2010 und 2011 sogar leicht verschlechtert. In den übrigen drei Handlungsfeldern sind zwar positive Entwicklungen zu beobachten, das Zehn-Prozent-Ziel verfehlen sie jedoch.

Die raschen Fortschritte im Handlungsfeld Internationale Bildung sind vor allem der positiven Entwicklung der Verbleibquote ausländischer Absolventen zu verdanken, die von 21 Prozent

in 2010 auf 31 Prozent in 2011 gestiegen ist. Damit wurde das auf Basis von 2010er-Daten und internationalen Benchmarks formulierte Ziel von 30 Prozent sogar übertroffen. Allerdings haben sich nicht alle Dimensionen gleichermaßen positiv entwickelt. Die Anteile der Bildungsausländer an Studienanfängern und Erstabsolventen sind zuletzt sogar leicht gefallen.

Auch im Handlungsfeld Beruflich-akademische Bildung ist mit elf Prozent Zielerreichung viel Dynamik erkennbar. Hier haben sich alle drei analysierten Dimensionen positiv entwickelt, wobei die Entwicklung des Akademikerbedarfs mit 16 Prozent Zielerreichung in besonderem Maße hervorsteicht. Sowohl die Anzahl Studienanfänger in dualen Studiengängen (27 Prozent Zielerreichung) als auch die Anzahl der Studienanfänger ohne Abitur (20 Prozent Zielerreichung) hat stark zugenommen. Das ist eine positive, aber nicht unbedingt überraschende Entwicklung. Schließlich wurden hier die Ziele auf der Basis einer angenommenen Fortsetzung der hohen Wachstumsraten der vergangenen Jahre formuliert (Trendextrapolation). Da diese hohen Wachstumsraten jedoch von einem sehr geringen Niveau ausgehen, ist zum Ende des Jahrzehnts eine langsame Abschwächung zu erwarten.

Die Handlungsfelder Chancengerechte Bildung, Quartäre Bildung und MINT-Bildung haben sich zwar jeweils weiterentwickelt, sind jedoch unter der bei linearer Fortschreibung nötigen Entwicklung von zehn Prozent pro Jahr geblieben. Beim Thema Chancengerechte Bildung liegt der aggregierte Gesamtwert bei acht Prozent.

Neben einem Aufwärtstrend bei der Anzahl von Bildungsinländern, die ein Studium aufnehmen und abschließen, sind hier vor allem Angaben zur Zufriedenheit der Studierenden entscheidend. Die in Umfragen ermittelte Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden stieg bei Bildungsinländern von 56 auf 61 Prozent, zeitgleich sank die Zufriedenheit bei Studenten ohne akademischen Familienhintergrund von 58 auf 55 Prozent.

Mit plus vier Prozent liegt der Zielerreichungsgrad im Handlungsfeld Quartäre Bildung bei weniger der Hälfte als der Sollmarke. Positiv entwickelt haben sich vor allem der Anteil von Absolventen in Weiterbildungsstudiengängen und das Angebot von Studiengängen in Teilzeit. Der Anteil von Fernstudiengängen sowie von Masterstudiengängen im Fernstudium oder in Teilzeit hat sich hingegen sogar rückläufig entwickelt und kommt auf minus zwei Prozent beziehungsweise minus drei Prozent Zielerreichung.

Beim Thema MINT-Bildung liegt der Fortschritt in 2011 bei gerade einmal einem Prozent, wobei eine starke Divergenz zwischen den einzelnen Dimensionen zu beobachten ist. Während der Akademikerbedarf sich mit einem Indexwert von 30 Prozent außerordentlich positiv entwickelt hat und insbesondere der Zielanteil der Studienanfänger in den Technikwissenschaften schon erreicht ist, sind die Entwicklungen in den anderen beiden Zieldimensionen negativ. Hier fällt vor allem auf, dass sowohl die T- als auch die MINT-Studierenden ihre Beschäftigungsfähigkeit deutlich weniger gefördert sehen als noch in 2010.

Lehrer-Bildung schließlich ist das einzige Handlungsfeld, das sich von 2010 auf 2011 negativ entwickelt hat. Mit einem Wert von minus vier Prozent im ersten Jahr der Messung wäre hier in den Folgejahren noch eine starke Entwicklung nötig, um wieder zu den anderen Feldern aufzuschließen. Besonders negativ entwickelt haben sich der Anteil der Lehramtsstudienanfänger in MINT-Fächern mit minus 24 Prozent Zielerreichung und der Anteil männlicher Grundschullehramtsstudierender mit minus neun Prozent. Hier wird in den kommenden Jahren darauf zu achten sein, ob die leicht positive Entwicklung bis 2010 zu einem Ende gekommen ist oder ob es sich um einen nur zeitweiligen Rückgang handelt. Da die beiden Querschnittsthemen MINT- und Lehrer-Bildung nur jeweils mit zehn Prozent in die Zielerreichung einfließen (die übrigen Handlungsfelder mit 20 Prozent), ist der Einfluss dieser Variablen auf das Gesamtergebnis etwas abgemildert.

ZIELERREICHUNGSGRAD NACH HANDLUNGSFELDERN 2011

In Prozent
(Keine proportionale Darstellung)

ENTWICKLUNG GESAMTINDEX = 7 %

CHANCENGERECHTE
BILDUNG

BERUFLICH-AKADEMISCHE
BILDUNG

MINT-
BILDUNG

QUARTÄRE
BILDUNG

LEHRER-BILDUNG

INTERNATIONALE
BILDUNG

■ Ziel 2020 (100%) ■ Ist 2011 ■ Soll 2011 (bei linearer Zielerreichung 10%)

EMPFEHLUNGEN 2013: WAS IST ZU TUN?

In jedem der sechs Handlungsfelder gibt es ganz spezifische Herausforderungen, die mit einer Fülle von passgenauen Maßnahmen angegangen werden müssen. Vor allem eines wird aber über alle sechs Handlungsfelder hinweg klar: Der „Normalstudent“, der, durch das Abitur hinreichend auf die Universität vorbereitet, nach Schulabschluss ein Studium absolviert und danach ins Berufsleben übertritt, ist nicht mehr die Regel.

Vielmehr zeichnet sich die heutige Studierendenschaft durch große Heterogenität aus: Die Durchlässigkeit zwischen Hochschulen und Arbeitswelt ist größer geworden und so finden sich neben Studierenden, die den „klassischen“ Bildungsweg genommen haben, Studierende ohne Abitur und Studierende mit Abitur, die zunächst eine berufliche Qualifikation erworben haben oder die im dualen Studium gleichzeitig eine Berufsausbildung absolvieren; Personen, die neben dem Beruf oder mit familiärer Doppelbelastung studieren; Zweitstudenten und Karrierewechsler. Auch der Bedarf an akademischer Weiterbildung wächst stetig.

In sozialer und kultureller Hinsicht ist die Studierendenschaft ebenfalls heterogener geworden: Zum Beispiel finden Schüler mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkinder zunehmend ihren Weg an eine Hochschule und auch immer mehr ausländische Studierende zieht es an deutsche Hochschulen.

Das Angebot der Hochschulen ist jedoch derzeit noch nicht optimal auf die Bedürfnisse der verschiedenen Studierendengruppen ausgerichtet. Schon die Gewinnung von Studierenden sollte gruppenspezifisch erfolgen, zum Beispiel über gezielte und frühzeitige Information oder beispielsweise den Einsatz von Bildungsbotschaftern aus der jeweiligen Gruppe als Ansprechpartner. Später gilt es, in der Studieneingangsphase die heterogenen Startvoraussetzungen der einzelnen Studierendengruppen auszugleichen und durch spezifische Betreuungsangebote den Weg zum Studienerfolg zu ebnen.

Insgesamt lassen sich auf einer aggregierten Ebene über alle Themen hinweg drei wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Hochschulbildung im Sinne einer stärkeren zielgruppenspezifischen Ausrichtung ausmachen.

1. NEUKONZEPTION UND STÄRKUNG DER STUDIENEINGANGSPHASE

Wie bereits angedeutet, kommt der Studieneingangsphase eine besondere Bedeutung zu: Sie sollte so strukturiert sein, dass sie heterogene Startvoraussetzungen verschiedener Studentengruppen ausgleicht, und zwar in fachlicher, aber auch in sozialer und kultureller Hinsicht. In fachlicher Hinsicht sollte es propädeutische, grundlagenvermittelnde Angebote insbesondere für beruflich Qualifizierte und für alle Studierenden in den MINT-Studiengängen geben.

Sprachliche Defizite gilt es bei ausländischen Studierenden und teilweise bei Bildungsinländern auszugleichen. Für sie, aber auch für viele Nichtakademikerkinder ist zudem die Integration in die Studierendenschaft wichtig: In der Studieneingangsphase sollte daher die soziale und kulturelle Durchmischung aktiv gefördert werden. Auch überfachliche Qualifikationen sollten mit speziellen Angeboten in der Studieneingangsphase verstärkt vermittelt werden. Als Format eignen sich auch Sommerakademien, Start- und Orientierungswochen, in denen ein gemeinsames Ausgangsverständnis geschaffen werden kann.

Schließlich kommt der Studieneingangsphase auch deshalb eine herausgehobene Bedeutung zu, weil es gerade nach der Verkürzung der Studiendauer durch die Einführung des Bachelor-Master-Systems gilt, wichtige Meilensteine wie Auslandsaufenthalte und Praktika frühzeitig zu planen. Den Hochschulen kommt hier bei der Unterstützung der Studienanfänger eine zentrale Rolle zu.

Allerdings lassen sich zahlreiche der in diesem Report aufgezeigten Themen nicht durch die Hochschulen allein adressieren, sondern erfor-

HOCHSCHULBILDUNG
GESAMTINDEX



MIT

+7%

dern ein Ansetzen bereits in der Schule. Hierzu zählt zum einen die Unterstützung von an den Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen (Bildungsausländer, Nichtakademikerkinder) in der schulischen Laufbahn zum Beispiel durch Aufzeigen eines Studiums als realistische Zukunftsperspektive, aber auch die Information über das Studium von Finanzierungsmöglichkeiten bis hin zu Fächerwahl und Eignungsvoraussetzungen für Schüler im Allgemeinen.

Hochschulen und Schulen sollten sich demnach so vernetzen, dass schon während der Entscheidung für ein mögliches Studium die nötigen Orientierungspunkte und Informationen die Schüler erreichen. Gerade der persönliche Kontakt und der individuelle Dialog mit Studierenden und Lehrenden als Bildungsbotschafter, Ansprechpartner und Rollenvorbilder sind besonders geeignet, um spezifische Studierendengruppen zu rekrutieren, beispielsweise Frauen für MINT-Studiengänge oder Männer und Migranten für den Lehrerberuf. Eine weitere Möglichkeit der Vernetzung sind Selbsttests, mit denen künftige Studierende noch vor Aufnahme des Studiums ihre Eignung für ein Studium prüfen können.

2. STÄRKERE VERKNÜPFUNG ZWISCHEN STUDIUM UND BERUF

Auch die Notwendigkeit einer besseren Verknüpfung von Studium und Beruf hat sich als eines der handlungsfeldübergreifenden Themen herauskristallisiert, sei es in Form einer Verstärkung des Praxisbezugs des Studiums und der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden oder der Eröffnung von Bleibeperspektiven für ausländische Studierende.

Wege, den Praxisbezug des Studiums zu erhöhen, sind zum einen Pflichtpraktika und vermehrte Praxiselemente im Studium. Dies beinhaltet Lehr- und Lernformen, welche nicht nur Theorie, sondern auch Anwendungsbezug vermitteln, insbesondere wenn diese mit selbstständigen Lernformen wie Projektarbeit, Lernen in Arbeitsgruppen oder problembasiertem Lernen verbunden werden.

Internationalen Studierenden und Absolventen sollten schon frühzeitig mögliche Karriereperspektiven aufgezeigt und Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern in Deutschland ermöglicht werden, um Bleibeperspektiven aufzuzeigen. Neben hochschuleigenen Beratungsangeboten wären hier beispielsweise auch spezielle Praktikumsangebote sowie Workshops und Firmenbesichtigungen für internationale Studierende sinnvoll. Für Unternehmen könnte auch die Förderung von ausländischen Studierenden in speziellen Stipendienprogrammen wie beispielsweise dem Deutschlandstipendium interessant sein, bei dem die Stipendiaten neben der finanziellen Unterstützung oft auch eine ideelle Förderung durch Seminare und Workshops, beispielsweise zu Karrierewegen, erhalten.

In den Zusammenhang der stärkeren Verknüpfung von Studium und Beruf fällt auch die weitere Verbesserung der Abstimmung mit der beruflichen Ausbildung. Die Praktiken zur Anrechnung beruflicher Qualifikationen im Studium werden vielfach als unbefriedigend empfunden und sollten daher aktualisiert werden. Das duale Studium sollte systematisch gestärkt und weiterentwickelt werden und so neben der traditionellen Fachhochschul- und Universitätsausbildung zu einem dritten integralen Standbein des akademischen Bildungssystems werden.

Dazu bedarf es auch neuer Verbundstrukturen zwischen Unternehmen und Hochschulen, in denen vor allem auch kleine und mittelständische Unternehmen engagiert sind, mit denen die Nachhaltigkeit der Angebote und die bessere Verzahnung von beruflichen und akademischen Lernorten in vielfältigen Branchen gesichert werden.

Schließlich würde auch eine stärkere Individualisierung und Flexibilisierung des Hochschulangebots zur stärkeren Verknüpfung von Studium und Beruf beitragen. Es fehlt derzeit noch an räumlich und zeitlich flexiblen Studienangeboten, die etwa Berufstätigen ein Studium neben der Ausübung ihres Berufs und umgekehrt Studierenden ohne elterliche Unterstützung den Hinzuverdienst bei gleichzeitigem Erwerb von Praxiserfahrung neben dem Studium erlauben.

Ein vermehrtes Angebot von Fern- und Teilleistungsstudienangeboten, Studienangeboten in den Tagesrandzeiten sowie die stärkere Nutzung von E-Learning-Angeboten können in diesem Bereich einen Beitrag leisten.

3. STRATEGISCHERER BLICKWINKEL BEI PLANUNG DURCH HOCHSCHULEN, POLITIK UND ANDERE AKTEURE

Ein weiteres durch die Handlungsfelder wiederkehrendes Thema ist das der fehlenden strategischen Planung. So haben bundeslandspezifische Prognosen zum Lehrerberuf häufig keine Auswirkungen auf die Konzeption und das Angebot von Lehramtsstudiengängen; bei der Rekrutierung ausländischer Studierender erfolgt keine bundesweite Analyse dahingehend, in welchen Ländern zum Beispiel Marketingkampagnen sinnvoll wären. Und obwohl die Forderung nach einer stärkeren Praxisorientierung des Studiums inzwischen eine Selbstverständlichkeit geworden ist, entstehen neue Studiengänge ohne Pflichtpraktika.

Teil des Problems sind hier sicherlich die im Bildungsbereich und insbesondere im Hochschulwesen bestehenden dezentralen Verantwortlichkeiten. Dennoch sollten bei übergreifenden Themen alle relevanten Akteure verstärkt zueinanderfinden, um eine gesamtstrategische Perspektive einzunehmen – eine Homogenisierung der Bedingungen für den Studienantritt

ohne Abitur ist ebenso ein Beispiel wie die Erarbeitung einer gesamthaften Internationalisierungsstrategie für die deutschen Hochschulen. Eine Grundvoraussetzung strategischer Planung ist die Transparenz über die aktuelle Situation, da nur so Handlungsbedarfe identifiziert sowie Ziele formuliert und nachgehalten werden können. Aber auch in puncto Verfügbarkeit belastbarer und aussagekräftiger Daten in den sechs Handlungsfeldern dieses Reports besteht Nachholbedarf. Insbesondere in den Handlungsfeldern Chancengerechte Bildung und Internationale Bildung würden mehr und bessere Daten (zum Beispiel Studienverhalten und -erfolg von Nichtakademikerkindern, unterschiedliche Bedürfnisse verschiedener Personengruppen mit Migrationshintergrund, Karrierewege von deutschen Studierenden im Ausland etc.) die Erarbeitung von zielgenauen Initiativen und deren Erfolgsmessung fördern.

Um die Erreichung der in diesem Report gesteckten Ziele bis 2020 sicherzustellen, sollte jede Handlungsempfehlung so bald wie möglich angegangen werden. Die Tatsache, dass sich auch übergreifende Aspekte herauskristallisiert haben, deutet auf Synergieeffekte hin: Von einer Stärkung der Studieneingangsphase, besseren Verknüpfung von Studium und Beruf sowie einem stärker strategischen Planungsblickwinkel profitieren gleich mehrere Handlungsfelder. Insbesondere Aktivitäten in diesen Querschnittsbereichen sind daher geeignet, die deutsche Hochschulbildung zu stärken.

KAPITEL

#5

ZUKUNFT MACHEN –
DIE BILDUNGSINITIATIVE DES STIFTERVERBANDES



ZUKUNFT MACHEN

DER STIFTERVERBAND HANDELT STETS NACH DER DEVISE „FORDERN UND FÖRDERN“. DESHALB FLANKIERT ER DIE ZIELMARKEN SEINER BILDUNGSINITIATIVE MIT KONKRETEN FÖRDERPROGRAMMEN UND WETTBEWERBEN. IN DEN JAHREN 2012/2013 STARTET ER EINE GANZE REIHE VON AKTIVITÄTEN, MIT DENEN ER SEINEN FORDERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN NACHDRUCK VERLEIHT.

01



CHANCENGERECHTE BILDUNG

Studienpioniere

Mit dem Programm „Studienpioniere“ will der Stifterverband gemeinsam mit der Stiftung Mercator ungenutzte Bildungspotenziale mobilisieren. Das Programm setzt den Fokus deshalb auf die Bildungsbeteiligung von Migranten und von Kindern aus Elternhäusern ohne akademische Tradition. Im Rahmen des Programms sollen zehn Fachhochschulen gefördert werden, die sich durch vorbildliche Konzepte zur Rekrutierung, Studienbegleitung und Arbeitsmarktintegration der Zielgruppe auszeichnen. Ergänzt wird dieses Programm durch die Finanzierung von 18 Deutschlandstipendien an den ausgewählten Hochschulen.

MARTINA KOEDERITZ

VORSITZENDE DER GESCHÄFTSFÜHRUNG DER IBM DEUTSCHLAND GMBH

Für IBM ist das erfolgreiche Zusammenwirken der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weltweit ein wichtiges Thema. Wir setzen auf die Integration von Menschen vielfältiger ethnischer Hintergründe und mit unterschiedlichen Lebensentwürfen sowie von Menschen mit Behinderung und aus allen Generationen. Vielfalt und Integration – wir nennen dies Diversity & Inclusion – sichern uns ein breites Spektrum an Perspektiven und eine hohe Innovationskraft, um den Herausforderungen am Markt zu begegnen.

02



BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG

Qualitätsnetzwerk Duales Studium

Mit dem Qualitätsnetzwerk Duales Studium startet der Stifterverband eine Initiative, die das Modell des dualen Studiums qualitativ steigern und quantitativ ausbauen will. Anhand des Modells dualer Studiengänge sollen Lösungen für die Schnittstelle von akademischer und beruflicher Bildung in den Blick genommen und weiterentwickelt werden. In drei Programmphasen werden die Transparenz und Vielfalt der Angebotslandschaft untersucht, die maßgeblichen Akteure zum Austausch angeregt und Empfehlungen für die Weiterentwicklung des dualen Studiums erarbeitet.

03



QUARTÄRE BILDUNG

Hochschulbildung und das Web

Mit diesem Programm will der Stifterverband die Hochschulen dabei unterstützen, das Internet und die digitalen Medien nachhaltig zu nutzen. Im Mittelpunkt stehen dabei unter anderem Innovationspotenziale für Lehre und Forschung sowie neue Möglichkeiten und Formate für Kommunikation, Vernetzung und Internationalisierung. Das Förderprogramm soll zugleich neue Ideen unter den „Digital Natives“ generieren, wie die Hochschulen durch das Web weiterentwickelt werden können. Zentrale Bestandteile sind der Wettbewerb „Wissenschaft goes Youtube“ und die Studie „Studieren im Web 2.0“.





05



CHRISTIAN BOEHRINGER
VORSITZENDER DES GESELLSCHAFTERAUSSCHUSSES
DER C.H. BOEHRINGER SOHN AG

Die wirtschaftliche Führungsstellung deutscher Unternehmen und die Chancengleichheit junger Menschen in einer polarisierenden Gesellschaft hängen im Wesentlichen von der Qualität der Ausbildung, das heißt der Lehrer ab. Für Unternehmen wie Boehringer Ingelheim, die von der ständigen Entwicklung neuer Medikamente leben, sind gut ausgebildete Mitarbeiter überlebenswichtig. Deshalb unterstütze ich als ein aktives Mitglied des größten privaten Bildungsförderers in Deutschland – des Stifterverbandes – Aktivitäten zur Verbesserung der Lehrerqualität.

LEHRER-BILDUNG

Exzellenzinitiative Lehrerbildung

Mit einer neuen Förderinitiative wollen der Stifterverband und die Heinz Nixdorf Stiftung die Lehrerbildung an den Hochschulen stärken sowie die Attraktivität des Lehrerberufs steigern. Grundlegendes Ziel ist es, die Lehrerbildung in die Mitte der Universitäten (zurück) zu holen und sie als wesentliches Element des jeweiligen Hochschulprofils auszugestalten. Deshalb sollen drei Universitäten für strategische Konzepte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung mit jeweils 500.000 Euro ausgestattet und über einen Zeitraum von drei Jahren begleitet werden.

04



INTERNATIONALE BILDUNG

Bildungscluster

Bildungscluster sind Allianzen regionaler Partner zur besseren Verzahnung von Bildungsangebot und Arbeitsmarktbefehl. Die Partner aus dem bildungs- und arbeitsmarktnahen sowie dem kommunalen Umfeld arbeiten strategisch zusammen, um die Zukunftsfähigkeit ihrer Region zu sichern. Der Stifterverband startet 2013 einen Wettbewerb der Ideen: Teilnehmen können regionale Allianzen, die gemeinsam innovative und kooperative Ansätze der Nachwuchssicherung realisieren. In der ersten Runde des Wettbewerbs geht es darum, mehr internationale Studierende anzuziehen. Drei Regionen werden ausgewählt und gefördert.

06



MINT-BILDUNG

Qualitätszirkel Studienerfolg

Mit dem Qualitätszirkel Studienerfolg will der Stifterverband gemeinsam mit ausgewählten Hochschulen Strategien und konkrete Maßnahmen entwickeln, mit denen sich bessere Studienerfolge generieren lassen. Hochschulen sind eingeladen, sich mit ihren Konzepten zur Verbesserung des Studienerfolges an dem Qualitätszirkel zu beteiligen. Im Bewerbungsverfahren werden mindestens sechs Hochschulen ausgewählt, die ihre Konzepte im Qualitätszirkel Studienerfolg gemeinsam vorantreiben und optimieren, Erfahrungen austauschen sowie Maßnahmen und übertragbare Modelle für mehr Studienerfolg weiterentwickeln.

SIMONE BAGEL-TRAH
AUFSICHTSRATSVORSITZENDE UND VORSITZENDE DES GESELLSCHAFTERAUSSCHUSSES DER HENKEL AG



Innovationen sichern unsere Zukunftsfähigkeit – das gilt für Deutschland als Wirtschaftsstandort genauso wie für Henkel als globales Unternehmen. Die MINT-Fächer spielen dabei eine entscheidende Rolle, denn viele Neuerungen und Entwicklungen stammen aus diesen Disziplinen. Umso wichtiger ist es, junge Menschen für diese Fächer zu begeistern. Mit unserer Initiative „Forschergewelt“ ermöglichen wir deshalb bei Henkel bereits Kindern im Grundschulalter, erste eigene Erfahrungen in den Naturwissenschaften zu sammeln.

KAPITEL

#6

INDIKATORENÜBERSICHT



INDIKATORENÜBERSICHT

FÜR DEN HOCHSCHUL-BILDUNGS-REPORT WERDEN 70 INDIKATOREN VERWENDET, BEI DENEN DER STATUS QUO IM JAHR 2010, DIE ENTWICKLUNG IN DEN VOR- UND TEILWEISE FOLGEJAHREN SOWIE DAS ZIEL IM JAHR 2020 IM FOLGENDEN DARGESTELLT WERDEN.

Die Indikatoren werden den drei Zieldimensionen (Akademikerbedarf, Diversität, Nachfrageorientierung) zugeordnet. Die prozentualen Anteile verschiedener Gruppen an der Studierendenschaft sagen etwas über die Diversität der Studierenden aus. Der Bedarf lässt sich am besten über Angaben zur absoluten Zahl ausdrücken. Um Aussagen für einzelne Studierendengruppen im Jahr 2020 machen zu können, muss zunächst die Gesamtzahl an Studienanfängern und Erstabsolventen feststehen. Den Ausgangspunkt hierfür bildet die Bildungsvorausberechnung (2010) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Da der vorliegende Report die aktuelle Entwicklung aber nicht nur fortschreiben will, sondern gerade davon ausgeht, dass beispielsweise die Studierquote von Nichtakademikerkindern oder die Erfolgsquote von Bildungsinländern beeinflusst werden kann, wurden die existierenden Bildungsvorausberechnungen auf Basis der antizipierten Entwicklungen angepasst. Während die offizielle Prognose von 389.000 Studienanfängern ausgeht, werden in diesem Report insgesamt 435.000 Studienanfänger im Jahr 2020 angestrebt, statt 265.000 Absolventen sollten

315.000 Erstabsolventen die Hochschulen verlassen. Diese Zielwerte dienen als Grundlage für die weiteren Berechnungen.

Aufgrund von doppelten Abiturjahrgängen und Wehrdienstaussetzung erscheinen einige Ziele bereits heute erreicht. Ein Beispiel hierfür ist der Indikator Anzahl Studierender im ersten Hochschulsesemester in Technikfächern. Hier liegt die Anzahl 2011 über der geforderten Anzahl für 2020. Trotzdem sind der Indikator und seine Zielsetzung richtig: Die Herausforderung ist es, im demografischen Abschwung nach 2015 langfristig und nachhaltig den Bedarf an Absolventen sicherzustellen. Dieser angestrebte Erfolg darf aber nicht zulasten des Berufsbildungssystems gehen. Bereits heute ist zu beobachten, dass die Gewinne bei den Studienanfängerzahlen mit entsprechenden Verlusten bei den Ausbildungsanfängerzahlen korrelieren. Es liegt nahe, hier einen kausalen Zusammenhang zu vermuten. Die Zielsetzungen in diesem Bericht sind so gewählt, dass sie in Hinsicht auf beide Aspekte (hoher Akademikerbedarf, Rückwirkungen auf das Berufsbildungssystem) einen für den Arbeitsmarkt sinnvollen Mittelweg bieten.

CHANCENGERECHTE BILDUNG



ABB. 1
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020	Ziel-Begründung
AKADEMIKER- BEDARF	ANZAHL BILDUNGSINLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER Tsd.	10	10	11	13	14	15	17	Fair-Share-Anspruch: Ableitung von aktuel- lem Anteil Ausländer in gymnasialer Oberstufe
	ERFOLGSQUOTE STUDIERENDER BILDUNGSINLÄNDER %	*	*	*	54	55	*	80	Adjustiertes EU-Ziel – Ausbildungserfolg
	ANZAHL BILDUNGSINLÄNDER, DIE EIN STUDIUM ABSOLVIEREN (ERSTABSOLVENTEN) Tsd.	5	5	6	6	6	7	13	Fair-Share-Anspruch: Ableitung von aktuel- lem Anteil Ausländer in gymnasialer Oberstufe
DIVERSITÄT	STUDIERQUOTE ¹ – MIGRATIONS- HINTERGRUND (HIS-DEFINITION) %	72	*	73	*	75	*	80	Benchmark: Studierquote Akademikerkinder
	ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER, AN ALLEN STUDIENANFÄNGERN (1. HOCHSCHULSEMESTER) %	3	3	3	3	3	3	4	Fair-Share-Anspruch: aktueller Anteil Ausländer in gymna- sialer Oberstufe
	ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER, DIE EIN STUDIUM ABSOLVIEREN, AN ALLEN ABSOLVENTEN (ERSTABSOLVENTEN) %	2	2	2	2	2	2	4	Fair-Share-Anspruch: aktueller Anteil Ausländer in gymna- sialer Oberstufe
	ANTEIL FRAUEN AN STUDIE- RENDEN BILDUNGSINLÄNDERN %	46	46	47	47	47	48	51	Fair-Share-Anspruch: Anteil an Bevölkerung
	STUDIERQUOTE ¹ – NICHAKADEMIKerkinder (KEIN ELTERNTEIL AKADEMIKER) %	59	*	65	*	65	*	80	Benchmark: Studierquote Akademikerkinder
NACHFRAGE- ORIENTIE- RUNG	ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER, DIE MIT BETREUUNG DURCH LEHRENDE ZUFRIEDEN SIND %	*	45	52	52	56	61	66	Benchmark: bester Hochschultyp
	ANTEIL NICHAKADEMIKerkinder, DIE MIT BETREUUNG DURCH LEHRENDE ZUFRIEDEN SIND %	*	48	54	58	58	55	66	Benchmark: bester Hochschultyp

¹ Basierend auf den Hochschulzugangsberechtigten. * Daten nicht verfügbar



BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG

ABB. 2
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020	Ziel-Begründung
AKADEMIKER- BEDARF	ANZAHL STUDIENANFÄNGER (1. HOCHSCHULSEMESTER) OHNE ABITUR	Tsd. 3	3	4	5	8	11	22	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANZAHL ERSTABSOLVENTEN OHNE ABITUR	Tsd. 1	1	1	2	2	2	6	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANZAHL STUDIENANFÄNGER (1. HOCHSCHULSEMESTER) DUALER STUDIENGÄNGE	Tsd. *	*	14	15	16	21	35	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
DIVERSITÄT	ANTEIL STUDIENANFÄNGER OHNE ABITUR AN STUDIEN- ANFÄNGERN INSGESAMT	% 1	1	1	1	2	2	5	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL ERSTABSOLVENTEN OHNE ABITUR AN ERST- ABSOLVENTEN INSGESAMT	% 1	0	1	1	1	1	2	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL STUDIENANFÄNGER IN DUALEN STUDIENGÄNGEN AN STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT	% *	*	4	4	4	4	8	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
NACHFRAGE- ORIENTIE- RUNG	ANTEIL VON DUALEN STUDIEN- GÄNGEN AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	% 6	5	5	5	5	6	7	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
	ANTEIL STUDIENGÄNGE MIT PFLICHTPRAKTIKUM AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT	% 10	9	8	7	6	6	14	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
	BEURTEILUNG DES PRAXISBEZUGS DER LEHRVERANSTALTUNGEN ¹	% *	*	52	53	53	56	73	Benchmark: bester Hochschultyp
	BEURTEILUNG DES PRAXISBEZUGS VON SPEZIELLEN LEHRVERAN- STALTUNGEN ZUR VERMITTLUNG VON PRAXISWISSEN ¹	% *	*	44	38	39	42	55	Benchmark: bester Hochschultyp
	BEURTEILUNG DER MÖGLICHKEIT, IM STUDIUM PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN ZU ERWERBEN ¹	% *	*	*	42	42	45	60	Benchmark: bester Hochschultyp
	BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXIS- BEZOGENHEIT IM STUDIUM ¹	% *	30	36	35	34	38	56	Benchmark: bester Hochschultyp
	BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH STUDIERENDE ¹	% *	22	31	32	33	33	42	Benchmark: bester Hochschultyp

¹ Anteil der Antworten mit sehr gut/gut bewertet. ² Ohne Baden-Württemberg. * Daten nicht verfügbar

QUARTÄRE BILDUNG



ABB. 3
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020	Ziel-Begründung
AKADEMIKER- BEDARF	ANZAHL ABSOLVENTEN IN WEITER- BILDUNGSSTUDIENGÄNGEN Tsd.	2	2	3	4	5	6	13	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL STUDIERENDER IN WEITER- BILDUNGSSTUDIENGÄNGEN AN STUDIERENDEN INSGESAMT %	1	1	1	1	1	1	4	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL ABSOLVENTEN IN WEITER- BILDUNGSSTUDIENGÄNGEN AN ABSOLVENTEN INSGESAMT %	1	1	1	1	1	2	4	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL STUDIERENDER IN FERNSTUDIENGÄNGEN AN STUDIERENDEN INSGESAMT %	3	4	4	5	5	6	11	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL STUDIERENDER IN TEIL- ZEITSTUDIENGÄNGEN AN STUDIERENDEN INSGESAMT %	4	4	5	5	6	6	12	Trendextrapolation (adjustiert)
NACHFRAGE- ORIENTIE- RUNG	ANTEIL BACHELORSTUDIENGÄNGE IN TEILZEIT- ODER FERNSTUDIUM AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT %	1	2	2	2	3	3	8	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL MASTERSTUDIENGÄNGE IN TEILZEIT- ODER FERNSTUDIUM AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT %	3	3	4	4	4	4	9	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL FERNSTUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT %	2	2	2	2	2	2	4	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL TEILZEIT-STUDIENGÄNGE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT %	5	5	5	5	5	5	7	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer



INTERNATIONALE BILDUNG

ABB. 4
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020	Ziel-Begründung
AKADEMIKER- BEDARF	ANZAHL BILDUNGS AUSLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER Tsd.	54	54	58	61	66	73	87	Benchmark: Ø Top 3 Europa ¹
	ANZAHL BILDUNGS AUSLÄNDER, DIE STUDIUM ABSOLVIEREN (ERSTABSOLVENTEN) Tsd.	12	15	16	18	16	16	25	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
	VERBLEIBQUOTE AUSLÄNDISCHER ABSOLVENTEN AN ALLEN AUSLÄNDI- SCHEN ABSOLVENTEN (NICHT-EWR, EIGENBERECHNUNG) %	*	*	23	*	21	31	30	Benchmark: Top 3 OECD (adjustiert)
DIVERSITÄT	ANTEIL BILDUNGS AUSLÄNDER IM 1. HOCHSCHULSEMESTER AN STUDIENANFÄNGERN INSGESAMT %	16	15	15	14	15	14	20	Benchmark: Ø Top 3 Europa ¹
	ANTEIL BILDUNGS AUSLÄNDER AN ERSTABSOLVENTEN INSGESAMT %	6	6	6	6	5	5	8	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
NACHFRAGE- ORIENTIE- RUNG	ANTEIL INTERNATIONALER STUDIENGÄNGE AN STUDIEN- GÄNGEN INSGESAMT %	7	8	7	7	6	6	11	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ³
	ANTEIL STUDIENGÄNGE IN ENGLISCHER SPRACHE AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT %	4	4	4	4	4	5	7	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL STUDIENGÄNGE MIT INT. DOPPELABSCHLUSS AN STUDIENGÄNGEN INSGESAMT %	2	2	2	2	2	3	5	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ²
	ANTEIL AUSLÄNDISCHER PROFESSOREN AN PROFES- SORENSCHAFT INSGESAMT %	6	6	6	6	6	6	8	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL AUSLÄNDISCHER WISSEN- SCHAFTLICHER UND KÜNSTLERI- SCHER MITARBEITER AN ALLEN MITARBEITERN %	11	11	11	12	12	12	16	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANZAHL DEUTSCHER STUDIE- RENDER IM AUSLAND AUSSER- HALB DES ERASMUS-PROGRAMMS Tsd.	60	69	82	92	101	*	150	Trendextrapolation (adjustiert)
	ANTEIL VON DEUTSCHEN ABSOLVEN- TEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG AN ALLEN ABSOLVENTEN %	9	9	9	9	8	*	10	Benchmark: Ø Top 3 Länder ¹
	ANTEIL VON DT. STUDIERENDEN, DIE SICH BEFÄHIGT SEHEN, IM AUS- LAND ZU STUDIEREN/ZU ARBEITEN %	*	20	23	24	30	31	>50	Mehrheitsprämisse

¹ Ohne Ausreißer Liechtenstein und Luxemburg. ² Ohne Saarland. ³ Ohne Bremen. * Daten nicht verfügbar

LEHRER-BILDUNG



ABB. 5
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020	Ziel-Begründung
AKADEMIKER- BEDARF	ERFOLGSQUOTE IM LEHRAMT %	*	70	75	74	77	*	80	Adjustiertes EU-Ziel – Ausbildungserfolg
	ANTEIL DER LEHRAMTSSTUDIEN- ANFÄNGER IN MINT-FÄCHERN AN ALLEN LEHRAMTSSTUDIEN- ANFÄNGERN %	27	26	26	28	29	27	36	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
DIVERSITÄT	ANTEIL MÄNNLICHER GRUND- SCHULLEHRAMTSSTUDIERENDER AN ALLEN GRUNDSCHULLEHR- AMTSSTUDIERENDEN %	15	16	16	16	16	16	22	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL BILDUNGSINLÄNDER IM LEHRAMTSSTUDIUM AN ALLEN LEHRAMTSSTUDIERENDEN %	2	2	2	2	2	2	4	Fair-Share-Anspruch: aktueller Anteil Auslän- der in gymnasialer Ober- stufe; geforderter Anteil an Studienanfängern
NACHFRAGE- ORIENTIE- RUNG	BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH LEHRAMTSSTUDIERENDE¹ %	*	14	20	22	27	25	40	Benchmark: Ø Top 3 Fächer (Universität)
	BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXIS- BEZOGENHEIT DES STUDIUMS DURCH LEHRAMTSSTUDIERENDE¹ %	*	25	29	27	27	29	37	Benchmark: Ø Top 3 Fächer (Universität)
	ZUFRIEDENHEIT MIT BETREUUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN¹ %	*	39	42	49	52	52	63	Benchmark: Ø Top 3 Fächer (Universität)

¹ Anteil der Antworten mit sehr gut/gut bewertet. * Daten nicht verfügbar



MINT-BILDUNG

ABB. 6
ENTWICKLUNG UND ZIELMARKE

		2006	2007	2008	2009	Basis 2010	2011	Ziel 2020	Ziel-Begründung
AKADEMIKER- BEDARF	ANZAHL STUDIENANFÄNGER MIN (1. HOCHSCHULSEMESTER)	Tsd. 62	63	66	71	75	91	87	Benchmark: Ø MINT-An- teil Ø Top 3 Bundesländer, „MINT Zukunft schaffen“- Ziel (40% MINT)
	ANZAHL STUDIENANFÄNGER T ¹ (1. HOCHSCHULSEMESTER)	Tsd. 63	68	78	86	93	117	87	
	ERFOLGSQUOTE MIN	% *	61	64	66	66	*	80	Adjustiertes EU-Ziel – Ausbildungserfolg, „MINT Zukunft schaffen“- Ziel
	ERFOLGSQUOTE T	% *	68	70	72	73	*	80	
	ANZAHL ERSTABSOLVENTEN MIN	Tsd. 34	38	43	48	49	50	63	Analog Studienan- fänger-Anteil
	ANZAHL ERSTABSOLVENTEN T	Tsd. 36	38	43	47	50	56	63	Analog Studien- anfänger-Anteil
DIVERSITÄT	ANTEIL AUSLÄNDISCHER MIN-STUDIERENDER AN ALLEN MIN-STUDIERENDEN	% 9	9	9	8	8	8	12	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ³
	ANTEIL AUSLÄNDISCHER T-STUDIE- RENDER AN ALLEN T-STUDIERENDEN	% 12	12	11	11	10	10	13	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ³
	ANTEIL FRAUEN AN ALLEN MIN-STUDIERENDEN	% 37	37	37	37	37	37	41	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
	ANTEIL FRAUEN AN ALLEN T-STUDIERENDEN	% 20	20	20	21	21	21	26	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer
NACHFRAGE- ORIENTIERUNG	ANTEIL MIN-ABSOLVENTEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG	% *	6	5	5	5	*	10	Benchmark: Ø Top 3 Fächergruppen
	ANTEIL T-ABSOLVENTEN MIT ERASMUS-ERFAHRUNG	% *	7	6	6	6	*	10	Benchmark: Ø Top 3 Fächergruppen
	ANTEIL INTERNATIONALER MIN-STUDIEN- GÄNGE AN ALLEN MIN-STUDIENGÄNGEN	% 6	6	6	5	5	5	11	Benchmark: alle Studiengänge
	ANTEIL INTERNATIONALER T-STUDIEN- GÄNGE AN ALLEN T-STUDIENGÄNGEN	% 12	13	11	10	9	9	16	Benchmark: Ø Top 3 Bundesländer ⁴
	BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH MIN-STUDIERENDE ²	% *	*	31	34	37	33	44	Benchmark: bester Hochschultyp (MIN-Studierende)
	BEURTEILUNG DER FÖRDERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DURCH T-STUDIERENDE ²	% *	*	36	37	39	36	42	Benchmark: bester Hochschultyp (T-Studierende)
	BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXIS- BEZOGENHEIT DES STUDIUMS DURCH MIN-STUDIERENDE ²	% *	*	40	43	41	44	61	Benchmark: bester Hochschultyp (MIN-Studierende)
	BEURTEILUNG DER BERUFS-/PRAXIS- BEZOGENHEIT DES STUDIUMS DURCH T-STUDIERENDE ²	% *	*	39	42	39	42	53	Benchmark: bester Hochschultyp (T-Studierende)

¹ Ziel aktuell demografisch bedingt übererfüllt. * Mit sehr gut/gut bewertet. ³ Ohne Saarland. ⁴ Ohne Bremen. * Daten nicht verfügbar

IMPRESSUM

VERANTWORTLICH

SOLVEIGH HIERONIMUS (SOLVEIGH_HIERONIMUS@MCKINSEY.COM)
 VOLKER MEYER-GUCKEL (VOLKER.GUCKEL@STIFTERVERBAND.DE)
 JÜRGEN SCHRÖDER (JUERGEN_SCHROEDER@MCKINSEY.COM)
 REGINA VETTERS (REGINA_VETTERS@MCKINSEY.COM)
 MATHIAS WINDE (MATHIAS.WINDE@STIFTERVERBAND.DE)

STIFTERVERBANDS-TEAM

ANDREA FRANK (CHANCENGERECHTE BILDUNG)
 PASCAL HETZE (MINT-BILDUNG)
 BETTINA JORZIK (LEHRER-BILDUNG)
 ANN-KATRIN SCHRÖDER-KRALEMANN (BERUFLICH-AKADEMISCHE BILDUNG, QUARTÄRE BILDUNG)
 ALEXANDER TIEFENBACHER (INTERNATIONALE BILDUNG)

MCKINSEY-TEAM

SUSANNE BALTES
 SIMON BEHM
 FLORIAN BRUMMER
 EVA EHN
 JAN MICHEL VETTE

REDAKTION

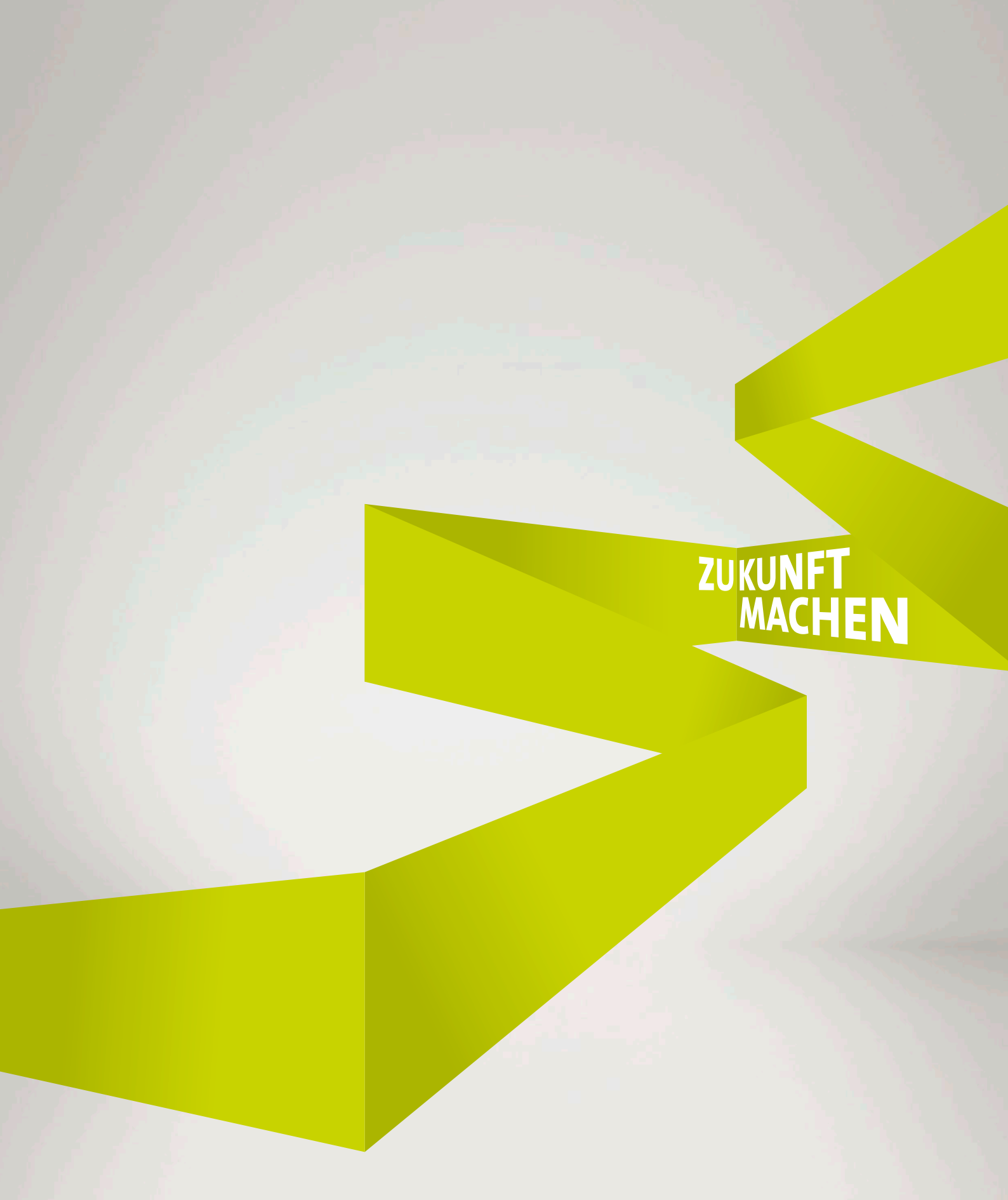
SIMONE HÖFER
 MORITZ KRALEMANN
 BJÖRN QUÄCK
 KAI PETER RATH

FISCHERAPPELT-TEAM

IRIS ETIENNE (KREATIV DIREKTION)
 CATHRIN SENGPIEHL (PROJEKTMANAGEMENT)

© EDITION STIFTERVERBAND –
 VERWALTUNGSGESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSPFLEGE MBH, ESSEN 2012
 BARKHOVENALLEE 1
 45239 ESSEN
 TEL.: (02 01) 84 01-181
 FAX: (02 01) 84 01-459

ISBN: 987-3-922275-54-1



**ZUKUNFT
MACHEN**

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
mail@stifterverband.de

www.stifterverband.de

McKinsey & Company, Inc.

External Communications
Kennedydamm 24 • 40027 Düsseldorf
Telefon (02 11) 136-49 94

www.mckinsey.com