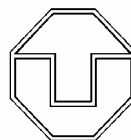


Ansprechpartner:
Dipl. Soz. René Krempkow
Tel.: 0351 – 4633-5311
krempkow@rzs.urz.tu-dresden.de
Dipl. Soz. Karsten König
Tel.: 03491-466211
koenig@hof.uni-halle.de



**Technische
Universität
Dresden**

Sächsische Zeitung

Studienführer Sachsen 2004

**Mathematik/ Naturwissenschaften und Informatik,
Medizin und Zahnmedizin, Ingenieurwissenschaften
Wirtschafts-/ Rechts- und Sozialwissenschaften,
Sprach- und Kulturwissenschaften**

—

**Eine Gegenüberstellung von Daten
aus den Lehrberichten der Hochschulen und
Ergebnissen von Studentenerbefragungen**

von René Krempkow, Institut für Soziologie der TU Dresden und
Karsten König, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg

im Auftrag der Sächsischen Zeitung

Postanschrift :
Technische Universität Dresden
Institut für Soziologie
01062 Dresden

Besucheradresse:
Gebäude Falkenbrunnen
Chemnitzer Str. 46a
Raum 201

Vorbemerkung zur 5. Auflage des Studienführers

Nach der erstmaligen Veröffentlichung dieses kurz auch „Hochschul-TÜV“ genannten vergleichenden Studienführers für Ingenieurwissenschaften und Informatik (2000) in Zusammenarbeit mit der Sächsischen Zeitung erscheint diese 5. Auflage nunmehr zum zweiten Mal für alle Fächergruppen mit aktuellen Daten. Zugrunde gelegt wurden, wie bei den vorhergehenden Studienführern, die aktuellsten von allen Hochschulen veröffentlichten Lehrberichte, Angaben aus den Internetseiten der Hochschulen und Daten des Statistischen Landesamtes.

Im Studienführer Sachsen 2004 wurden insgesamt 153 Studienfächer aller Fächergruppen berücksichtigt. In diesen Studienfächern sind in den untersuchten Jahren rund 60.000 von etwa 90.000 Studierenden an den staatlichen Universitäten (ohne Kunsthochschulen) und Fachhochschulen im Freistaat Sachsen immatrikuliert. Da alle „großen“ Studienfächer einbezogen wurden und in den „kleinen“ und neu eingerichteten Studienfächern oft eine zu geringe Anzahl von Absolventen vorliegt, sind zu den übrigen Studienfächern auch kaum zuverlässige Aussagen zum Studienerfolg der Absolventen möglich.

Wie im Vorjahr gibt es eine Besonderheit zur Absolventenquote: Während im Studienführer 2001 die Absolventenquote zunächst nur zusätzlich als grobe Orientierung für die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses in den Studienführer aufgenommen wurde, weil die Erfolgsquote bei den Abschlussprüfungen in einigen Fächern generell 100% betrug, liegen nunmehr zuverlässigere Daten aus mehreren Jahren vor. Daher werden seit dem Studienführer 2003 die Ergebnisse als Mittelwerte über die jeweils letzten zwei Jahre ausgewiesen. Hierdurch zeigen sich Veränderungen der Ergebnisse im Vergleich zum Vorjahr zwar erst später in den ausgewiesenen Trends. Schwankungen, die aus „vorzeitigen Abgängen“ oder „Überhang“ von Studierenden aus vorhergehenden Jahrgängen resultieren, werden jedoch ausgeglichen. Außerdem konnte durch die Mittelung über zwei Jahre das Problem niedriger Fallzahlen in einigen Studienfächern gelöst werden. Da sich die Absolventenquote an der durchschnittlichen Studiendauer in ganz Sachsen orientiert und diese gestiegen ist, wurde sie als Verhältnis der aktuellen Absolventenzahl zur Studienanfängerzahl vor 6 Jahren berechnet.

Das besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften, aber auch in anderen Fächergruppen z. T. sehr breite Fächerspektrum der einzelnen Hochschulen kann wiederum nicht vollständig wiedergegeben werden. Wie in den Vorjahren wurden lediglich Studienfächer einbezogen, in denen in Sachsen insgesamt mehr als 1000 Studierende immatrikuliert sind und/oder die mindestens an drei Standorten angeboten werden. Weitere Informationen zu Studienmöglichkeiten erhält man über die Internetseiten bzw. Studienberatungen der Hochschulen, die für Sachsen über www.sz-online.de/ranking, bundesweit über den HRK-Hochschulkompass (www.hrk.de) zu finden sind.

Bedanken möchten wir uns für die Recherche und Eingabe der Lehrberichtsdaten bei Martina Hofmann, Edwin Seifert und Claudia Reiche sowie für die Überprüfung der Daten bei Lea Ellwardt. Für die Unterstützung bei der Formulierung der Interpretationstexte möchten wir vor allem Martina Hofmann Dank sagen. Weiterhin möchten wir uns bei allen Hochschulen bedanken, die uns durch die zügige Bereitstellung der Lehrberichtsdaten unterstützten. Und – „last but not least“ – gebührt der Sächsischen Zeitung Dank für die finanzielle Unterstützung dieses Projektes, ohne die es sicher nicht zu dieser 5. Auflage gekommen wäre.

René Krempkow und Karsten König
Dresden, im Dezember 2004

INHALT

VORBEMERKUNG ZUR 5. AUFLAGE DES STUDIENFÜHRERS	2
ANLAGE DER STUDIE UND AUSWERTUNGSMETHODIK	5
DATENBASIS	5
„Objektive“ Daten.....	5
„Subjektive“ Daten.....	6
FÄCHERAUSWAHL FÜR DEN STUDIENFÜHRER	7
AUSWAHL DER KRITERIEN UND INDIKATOREN.....	8
DISKUSSION DER AUSSAGEKRAFT UND DER METHODISCHEN GRUNDLAGEN	8
IN LEHRBERICHTEN VERWENDETER BZW. DARAUSS ERRECHNETER KENNZAHLEN	8
<i>Objektive Kennzahlen - Ersatz subjektiver Bewertung?</i>	8
<i>Studenten- und Studienanfängerzahlen als Orientierungshilfe</i>	8
<i>Anzahl (abgelehnter) Bewerber – Indiz für Attraktivität des Studienortes</i>	9
<i>Die Betreuungsrelation als ein Indikator für Überfüllung</i>	10
<i>Durchschnittliche Fachstudiendauer - ein Indiz für Lehrqualität?</i>	11
<i>Die Studierbarkeit – besseres Kriterium als die Studiendauer?</i>	12
<i>Noten: Kein Kriterium für Studienerfolg, aber Orientierungshilfe</i>	13
<i>Erfolgsquote bei Prüfungen: Qualitätskriterium eines Studienganges?</i>	14
<i>Quotenwirrwarr? - Abbrecher-, Schwund- und Absolventenquote</i>	14
FAZIT ZUR AUSWAHL DER KRITERIEN UND INDIKATOREN.....	17
ERGEBNISDARSTELLUNG	18
ÜBERBLICK ÜBER DIE ERGEBNISSE ANHAND DER FÄCHERGRUPPEN	18
<i>Gesamtrend zur Studiensituation in Sachsen</i>	18
<i>Studienanfänger- und Studentenzahlen sowie Betreuungsrelation</i>	18
<i>Studierbarkeit und Studiendauer</i>	19
<i>Abschlussnoten, Erfolgsquoten und Absolventenquoten</i>	20
<i>Subjektive studentische Urteile: Studienbedingungen, Lehrangebot und Bibliotheken</i>	21
INTERPRETATION DER ERGEBNISSE FÜR DIE EINZELNEN FÄCHER	23
<i>Fächergruppe Ingenieurwissenschaften und Informatik</i>	23
Architektur	23
Bauingenieurwesen	23
Elektrotechnik	24
Informatik.....	24
Wirtschaftsinformatik.....	25
Maschinenbau	25
Verkehrswesen, Geotechnik und Bergbau, Umwelttechnik	25
<i>Fächergruppe Naturwissenschaften und Medizin</i>	28
Biologie und Biochemie.....	28
Chemie und Lebensmittelchemie	28

Mathematik, Angewandte Mathematik und Wirtschaftsmathematik.....	29
Physik und Geophysik.....	29
Medizin und Zahnmedizin.....	29
<i>Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaft.....</i>	<i>31</i>
Betriebswirtschaftslehre/ Betriebswirtschaft.....	31
Volkswirtschaftslehre.....	31
Wirtschaftspädagogik.....	31
Wirtschaftsingenieurwesen.....	32
Rechtswissenschaft.....	32
<i>Fächergruppe Geistes- und Sozialwissenschaften.....</i>	<i>34</i>
Soziologie.....	34
Psychologie.....	34
Kommunikations- und Medienwissenschaft.....	35
Geschichte.....	35
Politikwissenschaft.....	35
Germanistik.....	36
Anglistik/ Amerikanistik.....	36
Erziehungswissenschaft/ Pädagogik.....	36
Sozialpädagogik/ Sozialarbeit/ Sozialwesen.....	37
WEITERFÜHRENDE PUBLIKATIONEN ZUM THEMA	39

Anlage der Studie und Auswertungsmethodik

Datenbasis

Für die hiermit vorgelegte Untersuchung wurden ausschließlich öffentlich zugängliche Informationen verwendet. Diese lassen sich in sogenannte *objektive* und *subjektive* Daten einteilen und stammen aus vier Quellen:

Die „objektiven“ Daten wurden entnommen aus

1. den Lehrberichten der Hochschulen,
2. den Analysen des Statistischen Landesamtes,
3. den Internetseiten der Hochschulen.

Dazu wurden „subjektive“ Daten aus

4. Studierendenbefragungen eingearbeitet.

Wichtigste Grundlage dieser Studie sind die offiziellen Lehrberichte der Universitäten und Fachhochschulen, zu denen diese nach dem Sächsischen Hochschulgesetz verpflichtet sind. Allerdings dienen sie nach Einschätzungen von Bildungsexperten z.T. eher der Selbstdarstellung der Hochschulen und weniger einer (selbst-)kritischen Bestandsaufnahme der Situation von Lehre und Studium. Deshalb werden in der Analyse vor allem die (nachprüfbar) statistischen Kennzahlen aus den Lehrberichten, wie z.B. die Anzahl der Studierenden/Anfänger, die durchschnittliche Studiendauer, Durchschnittsnoten und Durchfallquoten verwendet, die teilweise auch über das Statistische Landesamt verfügbar sind und daher bei Bedarf an dieser Quelle zusätzlich überprüft werden können. Allerdings fasst das Statistische Landesamt die Daten nach anderen Kriterien zusammen und arbeitet z.T. mit anderen Berechnungsmethoden.

Auch wenn diese "objektiven" Daten überprüfbar sind, sagen sie dennoch lediglich etwas über Quantitäten aus, eher wenig über die Qualität universitärer Lehre. Deshalb sollten Lehrberichtsdaten möglichst immer mit „subjektiven“ Bewertungen aus Studentenforschungen ergänzt werden, z.B. aus den vom CHE durchgeführten Befragungen von Studierenden oder den regulären Lehrevaluationen, soweit diese veröffentlicht vorliegen. Vorteilhaft wäre auch, wenn zusätzlich die Einschätzung von Absolventen der Hochschulen in die subjektive Bewertung mit einfließen könnte. Derartige Untersuchungen stecken jedoch an vielen Hochschulen in Sachsen wie auch bundesweit noch "in den Kinderschuhen". Lediglich von der TU Chemnitz und der TU Dresden ist bekannt, dass es bereits hochschulübergreifende Daten zu Absolventenforschungen gibt (vgl. Krempkow 1999-2004, auch im Internet unter: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>).

„Objektive“ Daten

Zu den Lehrberichtsdaten ist anzumerken, dass es sich hierbei um die im Laufe des Studienjahres 2003/ 2004 vorgelegten Daten zum Studienjahr 2002/2003 handelt. Einige sächsische Hochschulen haben ihre Lehrberichte erst sehr spät oder noch gar nicht vorgelegt, obwohl vom Gesetzgeber die Pflicht zur Vorlage der Lehrberichte klar im Sächsischen Hochschulgesetz verankert ist und Abgabetermin für die aktuellen Lehrberichte laut Lehrberichtsverordnung der 31. März 2004 war. In diesen Fällen wurden die Hochschulen gebeten, die benötigten Daten vorab zur Verfügung zu stellen und den aktuellen Lehrbericht so schnell wie möglich nachzuliefern.

Nicht durch die Lehrberichtsverordnung vorgeschrieben, aber dennoch von sehr großer Bedeutung sind die Betreuungsrelationen. Hierunter wird die Anzahl der Studierenden verstanden, die (durchschnittlich) von einem Professor betreut werden (müssen). Dies ist insbesondere bei der Betreuung von Beleg- und Abschlussarbeiten wichtig. Auch bei der Inanspruchnahme von Sprechstunden, z. B. zur Prüfungsvorbereitung, spielen diese erfahrungsgemäß, da selbstverständlich die Professoren die Prüfungs- bzw. Klausurthemen vorgeben, die wichtigste Rolle. Dies und die Tatsache, dass zwar bei allen Hochschulen die Lehrstühle/ Professuren im Internet veröffentlicht sind, jedoch bei weitem nicht alle wissenschaftlichen Mitarbeiter, Lehrbeauftragte usw., war ausschlaggebend dafür, dass hier der besseren Vergleichbarkeit wegen allein die Anzahl der Professoren berücksichtigt wurde, obwohl zur Erbringung von Lehrleistungen wie Übungen, Praktika, Laborversuchen usw. auch der wissenschaftliche Mittelbau ein erhebliches Maß an Lehrleistungen erbringt. Obgleich häufig (wie z.B. bei den Wirtschaftsingenieuren) auch Professoren anderer Fakultäten oder Fachbereiche an der Ausbildung der Studierenden beteiligt sind und diese aufgrund nicht verfügbarer Daten meist nicht berücksichtigt werden konnten, bietet das Verhältnis der in einem Fach eingeschriebenen Studierenden zu den für das Fach zuständigen Professoren zwar nur eine grobe, aber doch eine wichtige Orientierung.

Problematisch war bei einigen Fächern nicht nur die Zuordnung der Lehrenden zu den Studiengängen/ Studienfächern, sondern auch die Abgrenzung bzw. die Zuordnung der einzelnen Studiengänge zu Studienfächern. Hierbei wurde versucht, nach Möglichkeit in Anlehnung an die Fächerzuordnung des Statistischen Landesamtes vorzugehen. In Zweifelsfällen wurden zunächst die Interessenten der Hochschulen konsultiert. Wenn auch dies keine Klärung brachte, wurden die jeweiligen Dekanate oder Institutsleitungen telefonisch kontaktiert und versucht, mit diesen gemeinsam eine Lösung zu finden. Wie und warum hierbei letztlich im Detail bei der Zuordnung vorgegangen wurde, ist jeweils in Anmerkungen zu den Tabellen erläutert und im Zusammenhang mit den Tabellen begründet. Eine ausführlichere Diskussion der Aussagekraft der einzelnen hochschulstatistischen Kennzahlen befindet sich im nachfolgenden Abschnitt dieser Untersuchung.

„Subjektive“ Daten

Regelmäßige Studierendenbefragungen zur Situation von Lehre und Studium wurden und werden vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) durchgeführt und im Studienführer des Stern sowie im Internet (<http://www.che.de>) veröffentlicht. Die Daten stammen aus Befragungen, die in den Jahren 2000 bis 2004 stattfanden. Im Frühjahr 2002 wurden die Daten für Wirtschaftswissenschaften und Jura aktualisiert und für Soziologie, Politikwissenschaft und Sozialwesen neu veröffentlicht. 2003 wurden Befragungsergebnisse u.a. für die Naturwissenschaften und Medizin aktualisiert bzw. erstmals veröffentlicht. 2004 wurden neue Ergebnisse für die Ingenieurwissenschaften sowie die Sprach- und Kulturwissenschaften bereitgestellt. Diese wurden in den vorliegenden Darstellungen bereits berücksichtigt. Detaillierte Informationen zur Methodik des CHE-Studienführers sind gesonderten Veröffentlichungen des CHE zu entnehmen oder im Internet unter www.che.de zu finden.

Zu den veröffentlichten Ergebnissen der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehre (beispielhaft nur für Informatik im Studienführer 2000) ist zu erläutern, dass es sich um die Ergebnisse studentischer Lehrbewertungen aus dem gesamten Jahr 1999 handelt. Da es von der Seite der Hochschullehrer massiven Druck auf Studentenvertreter der Fachschaftsräte an allen drei beteiligten sächsischen Universitäten gab und daraufhin einige Studentenvertreter um ihren Studienerfolg fürchteten, wurden in den nachfolgenden Studienführern keine Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbewertungen mehr verwendet, obwohl diese einem Vergleich der statistischen Zuverlässigkeit der Ergebnisse mit den Befragungsdaten des CHE in jedem Falle standhalten können.

Bei der Verwendung von Ergebnissen studentischer Lehrveranstaltungsbewertungen wurde nicht allein auf die Einschätzungen der Studierenden eines Semesters zurückgegriffen, sondern immer von zwei Semestern. Grund hierfür ist nicht nur die breitere Befragtenbasis, die man hierdurch erzielt (bei dieser Analyse des Studentischen Evaluationsbüros Sachsen – SES mindestens 500 pro Fachbereich), sondern auch einige zwischen den Semester-Gesamtergebnissen festgestellte kleinere, aber signifikante Unterschiede in der Gesamtbewertung. Diese Unterschiede lassen den Schluss zu, dass die Platzierung von Fachbereichen in Ranglisten – insbesondere bei sehr geringen Unterschieden zwischen den Rangplätzen – trotz relativ großer Befragtenzahlen in Rankings (bei den zuletzt veröffentlichten waren es immerhin ca. 50) zu einem großen Teil von der zufälligen Zusammensetzung der jeweils befragten Studierenden abhängt, wenn man nur die Befragungsergebnisse eines Semesters heranzieht. Deshalb wurden in der Analyse des SES die bisher vorliegenden Bewertungen von zwei Semestern zusammengefasst. Auf diese Weise kann im Zusammenhang mit der Mindestanzahl von 500 befragten Studierenden auch ausgeschlossen werden, dass einzelne oder mehrere Befragte in Absprache das Ergebnis durch bewusst extreme Antworten "verzerren" könnten. Denn während bei 50 Befragten 5 Befragte das Ergebnis ihrer Hochschule durchaus um einige Rangplätze nach oben oder unten verschieben könnten, wirken sich 5 extrem Antwortende bei insgesamt mindestens 500 Befragten nicht einmal bis auf zwei Stellen hinter dem Komma aus.

Zur Einschätzung der Qualität von Lehre und Studium wurden insgesamt 3542 Informatikstudenten sächsischer Universitäten befragt. Diese verteilen sich wie folgt auf die einzelnen Hochschulen, wobei die Anzahl der befragten Studenten auch Rückschlüsse auf die Intensität der Evaluationsbestrebungen seitens der einzelnen Fachbereiche zulässt. So konnten von der Informatik der TU Chemnitz 536 Fragebögen ausgewertet werden, von der Universität Leipzig waren es 2074. Diese etwas ungleiche Verteilung der Befragten auf die einzelnen Hochschulen bleibt für die Auswertungen aber ohne Bedeutung, da kein Gesamtmittelwert für die Informatikausbildung über alle sächsischen Hochschulen hinweg berechnet wird.

Hochschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	TU Dresden	932	26,3	26,3	26,3
	Universität Leipzig	2074	58,6	58,6	84,9
	TU Chemnitz	536	15,1	15,1	100,0
	Gesamt	3542	100,0	100,0	

Die Fragebögen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen, die vom SES empfohlen werden, wurden unter Leitung einer Expertengruppe von Professoren der Soziologie, Erziehungswissenschaften und Psychologie an der TU Dresden auf der Grundlage des sogenannten "Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE)" entwickelt. Einer der Mitarbeiter des SES von 1999-2000 legte seine Diplomarbeit zum Thema "Ist gute Lehre meßbar?" vor, in der er Analysen zu Zuverlässigkeit dieses Fragebogens diskutierte (vgl. Krempkow 1999a). In den Folgejahren legte das SES weitere Analysen zur Zuverlässigkeit und zu Einflussfaktoren auf studentische Lehrbewertungen vor (vgl. z.B. Krempkow/Heldt 1999, Krempkow/ Winter 2000, Krempkow 2003b).

Der vom SES empfohlene Fragebogen, der mit wenigen hochschul- und fachbereichsspezifischen Abwandlungen an allen vom SES unterstützten Hochschulen eingesetzt wurde, enthält 40 Fragestellungen, von denen sich 15 auf die Inhalte und Präsentation der Lehrveranstaltung beziehen. Zehn Fragestellungen erfassen Studierverhalten und Motivation der Studierenden. Weitere 15 Fragestellungen berücksichtigen Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen, wie z. B. den Grad der Überfüllung in den Lehrveranstaltungen, die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden, die Bibliothekssituation und die Ausstattung mit PC-Arbeitsplätzen sowie die Auswahlmöglichkeiten im Studiengang. Der zur Verwendung empfohlene Fragebogen kann über das Projekt "Evaluation der Lehre an der TU Dresden" angefordert werden.

Fächerauswahl für den Studienführer

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

Um die Fächerauswahl nachvollziehbar zu machen, sollen die einzelnen Kriterien im Folgenden noch einmal formuliert werden. In den Studienführer Sachsen einbezogen wurden alle Fächer, die bereits der Stern/CHE-Studienführer veröffentlichte. Außerdem war entscheidend, ob die Fächer von mindestens drei Hochschulen in Sachsen angeboten und/ oder von mindestens rund 1000 Studierenden belegt sind. Anders als im Stern/CHE-Studienführer wurden die Fächer nicht generell aus verschiedenen Studiengängen zusammengefasst, sondern nur dort, wo die Studentenzahlen sehr klein sind und wo dies entweder schon dem Namen oder Herkunft nach bzw. nach den über das Internet verfügbaren offiziellen Studieninformationen der jeweiligen Hochschule vertretbar schien (Ur-, Früh- und Alte Geschichte usw.).

Aus den genannten Gründen sind für den Studienführer Sachsen entsprechend ihrer Bedeutung und der Fächerstruktur in Sachsen im Vergleich zum Studienführer von Stern und CHE einige Studienfächer zusätzlich aufgenommen, andere nicht berücksichtigt worden. Für die Geistes- und Sozialwissenschaften sind zu den „klassischen“ Wirtschaftswissenschaften Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre auch Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftspädagogik in diesen Studienführer mit thematisiert worden. Neu aufgenommen wurden 2003 Medieninformatik, Kommunikations- und Medienwissenschaft, da in diesem Studienfach in ganz Sachsen mehr als 1000 Studierende immatrikuliert sind. Ob und wie Studiengänge zu Fächern zusammengefasst oder wie in den Lehrberichten der Hochschulen separat ausgewiesen sind, ist jeweils in den Anmerkungen erläutert.

Grundsätzlich wurden bei Magisterstudiengängen, die im Unterschied zu Diplomstudiengängen aus zwei Hauptfächern oder einem Hauptfach und zwei Nebenfächern bestehen können, immer nur die Angaben für das (1.) Hauptfach ausgewiesen. Auf diese Weise wird verhindert, daß ein Student zweimal in die Statistik einfließt. Eine zusätzliche Darstellung der Daten für die Nebenfächer hätte außerdem den Rahmen dieser Auswertungen endgültig gesprengt. Interessierten Lesern kann deshalb nur die Lektüre der Lehrberichte im Original empfohlen werden, die laut Lehrberichtsverordnung des Sächsischen Wissenschaftsministeriums in der Hochschulbibliothek für die Öffentlichkeit zur Einsicht bereitzustellen sind.

Auswahl der Kriterien und Indikatoren

Diskussion der Aussagekraft und der methodischen Grundlagen in Lehrberichten verwendeter bzw. daraus errechneter Kennzahlen

Können sogenannte "objektive Kennzahlen" die subjektiven Eindrücke der Studierenden objektivierend untermauern? Lässt sich die Zuverlässigkeit der studentischen Einschätzung ihrer Lehr- und Studiensituation gar mittels solcher Kennzahlen überprüfen? Welche Aussagekraft haben z. B. Betreuungsrelation, Studiendauer, Notendurchschnitt, Erfolgs- und Absolventenquote über die Lehrqualität? Nachfolgend soll die Aussagekraft der am häufigsten verwendeten und auch in Sachsen aus den Lehrberichten ableitbaren Kennzahlen und ihre Brauchbarkeit für die Einschätzung der Lehrqualität anhand ihrer methodischen Grundlagen kritisch diskutiert werden. Eine Diskussion aller in Deutschland potentiell verwendbaren Kennzahlen soll an dieser Stelle nicht erfolgen. Hierzu sei z.B. auf die Publikation von Webler u.a. (1993) verwiesen, die mögliche Indikatoren für die Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten und ihre empirischen Grundlagen in größerer Breite darstellt, als hier möglich ist.

Objektive Kennzahlen - Ersatz subjektiver Bewertung?

Oft und zu Recht wird darauf hingewiesen, dass die Eindrücke z.B. von der Überfüllung an einem Fachbereich oder in einem Kurs im Vergleich verschiedener Hochschulen und innerhalb einzelner Hochschulen und Fachbereiche sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können und nicht zuletzt auch von der Erwartungshaltung bzw. vom "gewohnten Leidensdruck" der Studierenden abhängen. Deshalb wäre es denkbar, den (inter)subjektiven Eindrücken der Studierenden von der Überfüllung an ihrem Fachbereich „objektive“ Kennzahlen gegenüberzustellen. Solche Kennzahlen, die Hinweise auf die "tatsächliche" Überfüllung geben können, wären beispielsweise eine Erfassung der Teilnehmerzahl zur Bestimmung der Kursgrößen, das zahlenmäßige Betreuungsverhältnis Dozenten zu Studierenden und die Anzahl der Studierenden an ihrem Fachbereich. Dies, so hoffen die Verfechter solcher Kennzahlen, würde die subjektiven Eindrücke der Studierenden und auch der Professoren erst in ein richtiges Licht rücken und dabei entweder "objektivierend unterstützen" oder relativieren. Versucht wurde dies sowohl von Hornbostel & Daniel im Spiegel-Ranking (1993) als auch im Focus-Ranking (1997) und in den Studienführern des CHE (seit 1998 jährlich). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) legte 1995 einen Katalog „mit als objektiv bezeichneten Kennzahlen und Kriterien vor.

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

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

Studenten- und Studienanfängerzahlen als Orientierungshilfe

Vielleicht mag es denjenigen, welche die einschlägigen empirischen Studien zu den Gründen für die Wahl einer Hochschule kennen, abwegig erscheinen, die Anzahl von Studenten als Leistungsindikator aufzufassen. Studien zur Hochschulwahl zeigen, dass in Deutschland meist die "Nähe zur heimatlichen Waschmaschine", also dem Herkunftsort, oder die Attraktivität des Studienortes (Studentenkneipen, Szene usw.) immer noch die maßgeblichen Gründe für die Wahl einer Hochschule sind (vgl. Donsbach 1995; HIS 1999, Lenz/ Wolter/ Winter 2000, Lenz/ Wolter/Vogel 2002). Die Qualität der Hochschule/ des Studienganges bzw. die Studienbedingungen spielen oft nur eine untergeordnete Rolle. Dies ist aber vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Studienanfänger hierzu häufig (noch) nicht ausreichend informiert fühlen. Neu-

ere Studien zeigen, dass die Qualität der Hochschule mit zunehmendem Informationsgrad wichtigerer Auswahlgrund wird (vgl. Müller-Böling 2001). Aber noch sind andere Gründe ausschlaggebend.

In der Praxis wirken Studentenzahlen dennoch indirekt als Leistungskriterium, denn über die Kapazitätsverordnung wirken sie über die Finanzierung von Lehreinheiten sehr wohl ähnlich einer expliziten Leistungskennziffer (wie z. B. in Großbritannien – vgl. Orr 2001). Und auch im universitären Alltag messen sich Hochschulen wie die TU Dresden und die Universität Leipzig sehr wohl an ihren Studentenzahlen und konkurrieren jedes Jahr erneut um den inoffiziellen Titel "größte Hochschule Sachsens".² Ebenso spielen die Studentenzahlen bei den hochschulinternen Verteilungskämpfen eine wichtige Rolle, wie Ende der 90er Jahre z. B. der starke Anstieg der Studienanfängerzahlen in der Informatik illustrierte. Wie viele von den Studienanfängern dann auch tatsächlich das Studium abschließen, spielt hierbei zunächst oft keine Rolle. Dies soll aber erst unter dem Stichwort Absolventenquote ausführlicher diskutiert werden.

Die Folgen dieser Konkurrenz über die rein quantitative Messgröße Anzahl der Studenten indes sind im universitären Alltag unübersehbar: So betreiben immer wieder einige Fakultäten die Strategie, Studentenzahlen als Verhandlungsmasse zu nutzen. Wenn dann letztlich doch nicht die erhofften finanziellen Mittel oder nur ein Teil zu erzielen war, setzt oft ein Prozess der künstlichen "Auslese" von Studenten ein, um die Zahl der zu betreuenden Studenten wieder auf ein als erträglich empfundenes Maß zu reduzieren. Da die Auslese häufig über sogenannte Multiple-Choice-Prüfungen erfolgt (vgl. hierzu auch die Diskussion zur Zuverlässigkeit und Validität des Kriteriums Noten), oder über ein Zurückfahren der Betreuung auf das unbedingt Nötige (z. B. Sprechstunden nur montags 7 Uhr oder freitags 18 Uhr), werden letztlich nicht die – gemessen an den späteren beruflichen Anforderungen – tatsächlich besten Studenten (mit guten Noten) das Studium abschließen. Vielmehr sind dies tendenziell eher diejenigen, die die Zeit haben, Prüfungsinhalte auswendig zu lernen und wenig Wert auf die Anwendbarkeit des Wissens legen bzw. neben dem Studium nicht arbeiten müssen. Die Ergebnisse der Analysen zum Einfluss der Noten auf den späteren beruflichen Erfolg der Absolventen im Rahmen der Dresdner Absolventenstudien 2000-2002 lassen diesen Schluss jedenfalls zu (vgl. Krempkow/ Popp 2003).

So kritisch man die Aussagekraft der Studenten- und Studienanfängerzahlen als Indikatoren für die "Leistung" einer Hochschule aber auch sehen muss, in der Praxis wirken sie aus den genannten Gründen mehr oder weniger als solche und sollten schon allein deshalb bei Gegenüberstellungen statistischer Kennziffern von Hochschulen mit ausgewiesen werden (vgl. auch Webler u. a. 1993). Hinzu kommt, dass die Studenten- und Studienanfängerzahlen für Studieninteressierte neben der Betreuungsrelation eine wichtige Orientierungsgröße darstellen, denn die empfundene Anonymität oder auch das manchmal erwünschte "aufgehoben sein in der Masse" an einer Hochschule hängen nicht nur von der Betreuungsrelation ab, sondern auch davon, wie viele Studenten in einem Studienanfängerjahrgang bzw. im Studiengang insgesamt anzutreffen sind.

Anzahl (abgelehnter) Bewerber – Indiz für Attraktivität des Studienortes

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

Wie bereits bei der Diskussion der Studienanfängerzahlen erläutert, sind in Deutschland Gründe für die Wahl einer Hochschule auch nach neueren Studien meist die Nähe zum Herkunftsort oder die Attraktivität des Studienortes (HIS 1999, Lenz/ Wolter/ Winter 2000, Müller-Böling 2001). Da also die Qualität der Hochschule/ des Studienganges bzw. die Stu-

² In diesem Jahr ist an dieser Stelle zu den genannten Problemen ein weiteres zu nennen: Die Universität Leipzig lieferte leider bis Redaktionsschluss keine Studierendenzahlen. Demzufolge konnten, nicht wie bei allen anderen Hochschulen, keine Zahlen direkt aus der Universität verwendet, sondern diese mussten mit Angaben des Statistischen Landesamtes ergänzt werden. Die Verwendung der Angaben des Statistischen Landesamtes erfolgte für das aktuelle Jahr und das Vorjahr, sodass der Trend auf einer einheitlichen Datenbasis berechnet wurde und dies hierauf keine Auswirkungen hat. Durch die andere Datenquelle und die etwas andere Systematik kann es aber zu Abweichungen gegenüber hochschuleigenen Zahlen kommen. Eine Durchsicht der Studierendenzahlen am Beispiel der nächstgrößeren Hochschule TU Dresden nach beiden Quellen zeigte jedoch, dass es selbst bei einigen Fächern, in denen sich etwas größere Abweichungen ergeben (u.a. Psychologie, Geschichte, Germanistik – insgesamt zehn von rund 150 untersuchten Fächern), dadurch keine Änderung in der Grundaussage gibt, an welcher Universität die größere Studentenzahl immatrikuliert ist. Die Zahlen sind zwar leider, aus durch die Verfasser nicht zu vertretenden Gründen, nicht so genau vergleichbar wie angestrebt. Eine aus Gründen der Vergleichbarkeit grundsätzlich mögliche einheitliche Verwendung der Daten des Statistischen Landesamtes für alle Hochschulen war jedoch aus Zeit- und Ressourcengründen nicht mehr möglich. Eine zutreffende Orientierung für Studien- und Wechselwillige, an welcher Hochschule tendenziell eine größere Anonymität herrschen könnte, sind die verwendeten Zahlen jedoch allemal. Für zukünftige Veröffentlichungen wird dennoch zu überlegen sein, ob in solchen Fällen nicht auf die größere Detailliertheit und Aktualität der aus den Hochschulen stammenden Studierendenzahlen aus methodischen Gründen bzw. zur besseren Vergleichbarkeit wieder verzichtet werden muss.

dienbedingungen oft nur von untergeordneter Wichtigkeit sind, spiegeln die Bewerberzahlen meist eher die Anzahl der Studienberechtigten in der Umgebung des Hochschulortes als die tatsächliche Attraktivität des Studienganges im Verhältnis zu demselben Studiengang an anderen Hochschulen wider. Als Attraktivität eines Studienganges können Bewerberzahlen bzw. Bewerberrelationen also nur dann gelten, wenn die Studienanfänger sich auch tatsächlich bewusst wegen (der Qualität) des Studienangebotes für den jeweiligen Studiengang entschieden haben, was durch Studentenbefragungen (vgl. Lenz/ Wolter/ Winter 2000) oder auch Abiturientenbefragungen (vgl. Lenz/ Wolter/ Vogel 2002) überprüfbar wäre.

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

Aufgrund der auch nach neueren Studien kaum veränderten Motive der Hochschulwahl, wegen der fehlenden Möglichkeit der Überprüfung der Motive bei den jeweiligen Studiengängen an allen sächsischen Hochschulen und schließlich wegen unterschiedlicher, zur Verzerrung der Ergebnisse führender Berechnungsgrundlagen wurde (im Unterschied zur Erstveröffentlichung des Studienführers Sachsen für die Ingenieurwissenschaften – vgl. Sächsische Zeitung vom 13./14. Mai 2000) seit der Veröffentlichung des Studienführers Sachsen für die Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. Krempkow/ König/ Winter 2001) – auf die Verwendung des Anteils der abgelehnten Bewerber pro Studienplatz als Indiz für die Attraktivität verzichtet.

Die Betreuungsrelation als *ein* Indikator für Überfüllung

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

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

Einige weiterführende Informationen ließen sich noch durch die Auswertung des Veranstaltungsangebotes der einzelnen Institute und eine Gegenüberstellung der zur Verfügung stehenden Lehrkapazität (gemessen z. B. am Lehrdeputat) gewinnen. "Art und Anzahl der angebotenen Lehrveranstaltungen geben sehr viel genauer die zur Verfügung stehende Lehrkapazität wieder als die Angaben der Personalstatistik", führen Hornbostel & Daniel (1996) hierzu aus. Allerdings sagt auch dies nur etwas über die Betreuungsrelation in Lehrveranstaltungen. Über die außerhalb der Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehende Betreuungskapazität (z. B. Sprechstunden bzw. Beratungsangebot allgemein) sagt dies wenig aus. Zum Lehrangebot in der Soziologie gab es in der Vergangenheit bereits einige Untersuchungen (vgl. Klima 1975, Heitbrede 1985, Hartmann 1989).

Bisher wurde das Lehrangebot jedoch nur auf Einheitlichkeit und die Anzahl der angebotenen Lehrveranstaltungen untersucht, der Zusammenhang mit der Zahl der Studierenden, denen dieses Lehrangebot zur Verfügung steht, wurde bisher noch in keinem Fall hergestellt, so Hornbostel & Daniel weiter. Genau dies würde aber vermutlich weit näher an der Realität liegen als die bisher verwendeten Kennzahlen und wohl auch mit der (inter)subjektiv empfundenen Güte der Betreu-

ungssituation stärker in Zusammenhang stehen. Beachtet werden müsste bei der Analyse von Vorlesungsverzeichnissen jedoch, dass es sich lediglich um Veranstaltungsankündigungen handelt, die oft mit der Art und Anzahl der tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen nicht übereinstimmen. Dieses Problem ließe sich evtl. dadurch lösen, dass man zur Analyse nicht die offiziellen Vorlesungsverzeichnisse verwendet, sondern beispielsweise die an einem Stichtag in der Mitte eines Semesters gültigen und dann wohl überwiegend der Realität entsprechenden Veranstaltungspläne.

Dennoch ist auch hierbei ein weiteres zu all den genannten Problemen hinzukommendes Dilemma noch nicht gelöst: Dass sowohl die für die Erfassung der Studierendenzahl als auch für das Betreuungsverhältnis wichtigen Dienstleistungsverflechtungen (z. B. der Mathematischen Institute für die Statistik-Vorlesungen in der Soziologie) und die Lehrnachfrage der Nebenfachstudierenden oft nicht berücksichtigt werden. Auch Webler u.a. (1993: 39) weisen auf solche "Zurechenbarkeitsprobleme" von Lehrleistungen hin. Diese Dienstleistungsverflechtungen wären also ebenfalls in die Überlegungen einzubeziehen, wenn mit der Kennzahl Betreuungsverhältnis operiert wird – wobei jedoch nur die Hochschulen selbst diese Informationen bereitstellen könnten. Aber auch wenn all dies beachtet wird, kann das zahlenmäßige Betreuungsverhältnis dennoch keine vollständige Entsprechung für die von Studierenden vielfach beklagte mangelnde Beratung und Betreuung und für die empfundene Anonymität der Hochschule sein. Denn hierfür spielt auch die Anzahl der Studierenden am Fachbereich insgesamt, in dem entsprechenden Studiengang, sowie die Kommunikation der Studierenden untereinander eine Rolle (vgl. HIS 1992 u. 1995). Die Anzahl der Studierenden wiederum kann sich in Grund- und Hauptstudium und in den einzelnen Semestern erheblich unterscheiden.

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

Durchschnittliche Fachstudiendauer - ein Indiz für Lehrqualität?

Eine höhere Studiendauer der Hochschulabsolventen im Vergleich zu anderen europäischen Industrienationen wird oft als Indiz für schlechte Lehrqualität genannt. Im Umkehrschluss wird eine kurze Studiendauer von Politik und Öffentlichkeit oft als Indiz und Ziel für "gute Lehre" angesehen. Welches Bildungsverständnis auch immer dahinterstehen mag, in jedem Falle scheint eine kurze Studiendauer auch seitens der Wirtschaft ein Ziel "guter" Lehre zu sein und unter der gegebenen sozialen Situation (da bei Überschreitung der Regelstudienzeit in einigen Bundesländern Sanktionen drohen und BAföG-Empfänger verzinste Darlehen aufnehmen müssen) auch für die Studierenden angeraten. Angesichts knapper öffentlicher Kassen erscheint dies verständlich, wenngleich die öffentliche Diskussion oft nicht den Kern der Sache trifft. Bei allen politischen Kontroversen um die Verkürzung der Fachstudiendauer besteht Konsens, dass denjenigen, die es möchten, ein Abschluss des Studiums innerhalb der Regelstudienzeit ermöglicht werden soll. In mehreren Bundesländern, wie z. B. in Sachsen, ist diese Formulierung sogar explizit ins Hochschulgesetz aufgenommen worden. Deshalb soll die durchschnittliche Studiendauer der Absolventen trotz einiger Zweifel an ihrer Aussagekraft für die Qualität der Lehre als in Rankinglisten oft verwendete Kennzahl diskutiert werden. Die Auseinandersetzung um die Ziele der Studienzeitverkürzung führt allerdings mehr zu einer politischen als zu einer methodischen Diskussion. Lediglich letztere soll an dieser Stelle geführt werden. Methodisch muss die Studiendauer zunächst unterschieden werden nach Fachstudiendauer (Studiendauer gemessen in Fachsemestern) und der Verweildauer an Hochschulen (gemessen in Hochschulsemestern). Als Hochschulsemester werden alle Semester bezeichnet, in denen jemand an einer Hochschule eingeschrieben war, z. B. einschließlich anderer Fachrichtungen vor einem Fachrichtungswechsel. Als Fachsemester werden nur solche Semester bezeichnet und für die Fachstudiendauer angerechnet, in denen jemand in dem jeweiligen Fach eingeschrieben war.

Trotz dieser Einschränkung in der Betrachtung der Studiendauer nur als Fachstudiendauer ist es immer noch ein Zusammenspiel von verschiedensten Faktoren, die zu den in der Tat vorhandenen gravierenden Unterschieden in der Studiendauer gleicher Fachrichtungen an verschiedenen Hochschulen führen. Dies zeigen die großen Schwankungen der durchschnittlichen (Fach-)Studiendauer innerhalb kürzester Frist an einigen Studienorten, obwohl es keine gravierenden Veränderungen der Rahmenbedingungen des Studiums gab. Um wiederum das Beispiel der Soziologie aufzugreifen: In Saarbrücken schwankte die durchschnittliche Studiendauer binnen Jahresfrist um 4,5(!) Semester (1989-1990; Datengrundlage: offizielle Statistik des Wissenschaftsrates). Auch an anderen Hochschulen sind Schwankungen um 2-3 Semester in einem Jahr der Normalfall (vgl. Abb. 1 in Hornbostel & Daniel 1996). Als Ursachen für diese Schwankungen wurden die starken Schwankungen der Anfängerjahrgänge, aber auch relativ geringe Absolventenzahlen, bei denen "Ausreißer" die Mittelwerte stark beeinflussen, ausgemacht. Die durchschnittliche Fachstudiendauer allein ohne Berücksichtigung des Kontextes und der Fallzahl hat also kaum einen Aussagewert über die Studienbedingungen bzw. die Qualität der Lehre an einer Hochschule. Erst wenn die Studiendauer über einen längeren Zeitraum und mit ausreichender Datengrundlage konstant hoch ist, könnte dies ein Indiz für studienorganisatorische Probleme sein, die dann durch Befragung von Studierenden genauer lokalisiert werden könnten. Anhaltspunkte für Faktoren, welche die durchschnittliche Fachstudiendauer maßgeblich beeinflussen können, bietet eine Studie von Daniel (1996b), in der über 1000 Betriebswirtschaft-Absolventen an der Universität

Mannheim befragt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass vor allem der Bildungsweg, die Abiturnote und die Form der Studienfinanzierung einen "statistisch und praktisch bedeutsamen Einfluss auf die Fachstudiendauer" haben. Als einziger Faktor, der im Bereich der Verantwortung der Hochschulen liegt und dem mit besserer Studienorganisation abzu- helfen wäre, stellte sich die Anzahl der Wiederholungsprüfungen heraus.

Durch eine zeitlich enger gestaffelte Folge von Wiederholungsprüfungen (am Ende der Vorlesungszeit und kurz vor Beginn eines neuen Semesters) könnte das Studium hier um jeweils ein Semester verkürzt werden. Bisher fanden Prüfungen immer nur jeweils einmal im Semester statt. Weitere wichtige Ansatzpunkte zur Verkürzung der Studienzzeit sieht Daniel bei der Berufs- und Studienberatung, beim Hochschulzugang und der Studienfinanzierung. So interessante Ansatzpunkte die Studie bieten mag, von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse kann noch nicht gesprochen werden, da in der Studie nur Betriebswirtschaftler untersucht wurden und das Studierverhalten in verschiedenen Fächern von den jeweiligen Fächerkulturen geprägt ist.

Jedoch ergab eine seit 1999 in den Absolventenstudien der TU Dresden verwendete Fragestellung ähnliche Resultate. Hier wurde in Anlehnung an Studentenbefragungen der HIS GmbH gefragt, ob die Absolventen in ihrem Studium Zeit verloren haben, weil sie aufgrund organisatorischer Regelungen (Lehrangebot) Leistungsnachweise nicht erwerben oder nicht bestandene Klausuren, Prüfungen o. ä. erst später wiederholen konnten. Mit Hilfe dieser Fragestellung sollte untersucht werden, inwieweit Zeitverluste neben Erwerbstätigkeit und anderen studienzeitverlängernden Aktivitäten auch auf studienorganisatorische Probleme zurückgeführt werden können. Die Frage erklärte einen beachtlichen Teil der Zeit, die die Absolventen über die Regelstudienzeit hinaus studierten (vgl. Krempkow 1999, 2000, 2001, Krempkow u.a. 2002, 2003, 2004).

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

Die Studierbarkeit – besseres Kriterium als die Studiendauer?

Unter Studierbarkeit wird alltagssprachlich meist die Möglichkeit verstanden, das Studium "zu schaffen". Hier sind Verwechslungen mit der Erfolgs- bzw. Durchfallquote in Prüfungen oder auch mit der Abbruch-, Schwund- bzw. Absolventenquote und natürlich mit der Studiendauer vorprogrammiert.

In Abgrenzung zu diesen Kennziffern muss das Kriterium Studierbarkeit also neu definiert werden. Um die genannten Kennziffern möglichst gut zu ergänzen, wird die Studierbarkeit hier definiert als Anteil der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit (Universitäten meist 9, Fachhochschulen 8 Semester) im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Studenten im jeweiligen Studiengang. Sie unterscheidet sich damit deutlich von der Erfolgsquote in Abschlussprüfungen und auch von der Absolventenquote.

Die Studierbarkeit ist bei dieser Definition durchaus im Zusammenhang mit der Studiendauer zu sehen, da ein sinkender Anteil von Studenten innerhalb der Regelstudienzeit bedeutet, dass die über die Regelstudienzeit hinaus Studierenden letztlich u.U. zu einer höheren durchschnittlichen Studiendauer führen würden. Genau durch diesen Zusammenhang wird die Studierbarkeit zu einer Art "Frühwarnsystem" für Probleme, sei es nun in der Studienorganisation, in der Motivation der Studenten oder in der Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes, die letztlich alle zu einer längeren Studiendauer führen. Eine ungünstige Studierbarkeit führt nur in wenigen Fällen nicht zu einer höheren Studiendauer, z. B. wenn durch unterschiedliche hochschulgesetzliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern Abwanderungstendenzen aus diesen in anderen Bundesländer bestehen (etwa bei Studiengebühr für sogen. Langzeitstudenten, Verlust des Prüfungsanspruches oder Zwangsexmatrikulation bei Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als 4 Semester wie z.B. in Sachsen). Letztlich führt dies lediglich zu einer Verlagerung des Problems in andere Bundesländer, die oft mit neuen studienorganisatorischen Problemen z. B. bei der Anerkennung von Studienleistungen und zu noch längeren individuellen Studienzeiten führen. Gesellschaftlich gesehen wäre deshalb eine bessere Betreuung bei Studienproblemen sowie die offizielle Möglichkeit des Teilzeitstudiums bei ständiger Erwerbstätigkeit mit entsprechend verlängerter Regelstudienzeit wahrscheinlich eine bessere Lösung (wobei dann die Studierbarkeit für Voll- und Teilzeitstudenten getrennt auszuweisen wäre). Rein metho-

disch gesehen würde natürlich auch eine bundeseinheitliche restriktive Regelung zu einer höheren Zuverlässigkeit der Kriterien Studiendauer und Studierbarkeit führen. Allerdings würde dies wohl in vielen Fällen bedeuten, dass Studierende mit Problemen in der Studienabschlussphase keinen Abschluss mehr erhalten, was sich dann in der Absolventenquote niederschlagen würde. Damit würde sowohl die individuelle Investition an Lebenszeit als auch die gesellschaftliche Bildungsinvestition entwertet.

Vergleicht man die Aussagekraft von durchschnittlicher Studiendauer und Studierbarkeit, so lässt sich formulieren, dass die Studierbarkeit durchaus eine höhere Aussagekraft hat als die Studiendauer, da sie sensibler, weil schneller Probleme in der Studienorganisation anzeigen kann und nicht so stark durch Abwanderungstendenzen beeinflusst wird. Für den speziellen Fall relativ junger Studiengänge mit bisher erst wenigen Absolventen kommt hinzu, dass die Studierbarkeit auch deshalb zuverlässiger ist, weil sie auf höheren Fallzahlen beruht.

Dennoch bleibt auch hier anzumerken, dass ein geringer Anteil von Studenten in der Regelstudienzeit mit vielen anderen, nicht in der Lehrqualität zu suchenden Gründen zusammenhängen kann, wie z. B. mit der Attraktivität des Hochschulortes, der Arbeitsmarktlage u. v. a. m. Allerdings könnten hier, wie auch zu den Ursachen einer hohen durchschnittlichen Studiendauer, Studenten- bzw. Absolventenbefragungen zu konkreteren Informationen führen.

Noten: Kein Kriterium für Studienerfolg, aber Orientierungshilfe

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

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

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

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

Auch wäre vorstellbar, dass ein Credit-point-system, wie es in den USA, Kanada und einigen anderen vom angelsächsischen Bildungssystem dominierten Staaten üblich ist, eher den Anforderungen an Validität und Reliabilität genügt (vgl.

Dalichow/ Fritz in: BMBF 1997). Das System hätte den Vorteil, dass kontinuierlich während des gesamten Studiums die Leistung der Studierenden "gemessen" würde. Das rein prüfungsmotivierte Lernen, wie es bei der Medizinausbildung in Deutschland oft als Problem wahrgenommen wird, würde als Problem in diesem Ausmaß gar nicht erst entstehen. "International sind die zentralen testtheoretischen Bedingungen für gültige Prüfungen in der Medizin z. B. in Kanada oder den USA erfüllt, in Deutschland ist der internationale Standard bei weitem nicht erreicht", so Westhoff u. a..

Aber auch wenn die Noten allen testtheoretischen Ansprüchen genügen, könnten sie ohne Überprüfung ihrer Relevanz für den späteren Berufsweg nicht als Kriterium für den Erfolg des Studiums im Sinne des Studienangebotes der Hochschule gelten. Hierfür müsste anhand von Absolventenstudien zunächst tatsächlich nachgewiesen werden, dass Absolventen mit besseren Noten auch erfolgreicher im Beruf sind. Dass dies nicht unbedingt der Fall sein muss, zeigen beispielsweise die Dresdner Absolventenstudien (vgl. Krempkow 2001, Krempkow u.a. 2002, 2003), aber auch die der Münchner Universität (vgl. Brüderl 1996).

Erfolgsquote bei Prüfungen: Qualitätskriterium eines Studienganges?

Die Erfolgsquote wird hier definiert als Anteil der endgültig bestandenen Abschlussprüfungen im Verhältnis zur Gesamtzahl der im selben Zeitraum abgelegten Prüfungen. Die Erfolgsquote ist also direkt umgekehrt proportional dem alltags-sprachlich als "Durchfallquote" bezeichneten Anteil der (endgültig) nicht bestandenen Prüfungen. Die Erfolgsquote ist in Zusammenhang zu sehen mit den Durchschnittsnoten, da ein strenger(er) Notenmaßstab meist mit niedrig(er)en Erfolgsquoten einhergeht. Die Erfolgsquote stellt trotz ihres Zusammenhanges mit den Noten aber eine zusätzliche Information dar, weil in den Lehrberichten oft nur die Durchschnittsnoten oder nur die Noten der *bestandenen* Prüfungen enthalten sind. Außerdem sind die Folgen einer endgültig nicht bestandenen Abschlussprüfung für die (Nicht-)Absolventen ungleich gravierender.

Sehr niedrige Erfolgsquoten (wie z. B. bei den Abschlussprüfungen der Informatikstudiengänge an der HTWK Leipzig und der Hochschule Mittweida - vgl. z.B. Krempkow/ König/ Winter 2000) bedeuten – und dies wurde vielen Informatikern ohne Abschluss wahrscheinlich erst nach dem Zerplatzen der "Spekulationsblase New Economy" klar – letztlich eine große Fehlinvestition, da diese de-facto-Studienabbrecher nach dem Verlust ihres ersten gut dotierten Arbeitsplatzes nun häufig mit weniger gut dotierten Jobs vorliebnehmen müssen als ihre ehemaligen Kommilitonen, die das Studium bis zum Abschluss absolvierten. Bei anderen Fachrichtungen mit Arbeitskräfteüberschuss zeigt sich das Problem von Einkommensverlusten oft noch deutlicher als bei der Informatik (vgl. CHE/ Focus Nr. 16/2000).

Problematisch in seiner Aussagekraft wird das Kriterium Erfolgsquote, wenn diese wie bei den Geistes- und Sozialwissenschaften fast überall bei 100% liegt, gleichzeitig aber bekannt ist, dass nur ein Bruchteil der Studienanfänger letztlich auch einen Abschluss erwirbt. Grundsätzlich aussagekräftiger wäre deshalb anstelle der Erfolgsquote bei Abschlussprüfungen die Erfolgsquote bei den Zwischenprüfungen, die in der einschlägigen Literatur bereits früh als unverzichtbar selbst für Minimalversionen von Lehrberichten vorgeschlagen wurde (vgl. Webler u. a. 1993). In Sachsen ist dies in der Lehrberichtsverordnung leider nicht berücksichtigt worden.

Aber auch wenn die Erfolgsquote für die Zwischenprüfungen von allen Hochschulen vorläge und Differenzen zeigte, hätte diese nur so lange Aussagekraft, wie die Zwischen- bzw. Vordiplomprüfungen tatsächlich Hauptursache dafür sind, ein einmal begonnenes Studium nicht weiterzuführen. Ist das Nichtbestehen von Prüfungen jedoch nur ein minder wichtiger Grund von vielen für den großen "Schwund" von Studierenden mit fortschreitender Semesterzahl, so gibt auch die Erfolgsquote bei den Zwischenprüfungen nicht einmal ein grob zutreffendes Bild der durchschnittlichen "Erfolgschancen" eines Studienanfängers wieder, letztlich in diesem Studiengang an dieser Hochschule auch einen Abschluss zu erwerben. Hierfür wäre zumindest eine Gegenüberstellung von Studienanfängerzahlen und Absolventenzahlen notwendig.

Die Erfolgsquote kann also aus methodischen Gründen ebenfalls nur als Orientierung und ergänzende Information zu den Durchschnittsnoten dienen und stellt kein "objektives" Leistungskriterium dar. Hinzuzufügen wäre, dass bei einer Verwendung von Erfolgsquoten bei Prüfungen als Leistungskriterium (und der Definition hoher Erfolgsquoten als positiv) die Folgen für den Ruf einer Institution und evtl. für die Qualität eines Hochschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt unabsehbar sind. Eine solche Verwendung könnte dazu führen, dass generell alle Hochschulen allen Studenten zu einem Abschluss zu verhelfen trachten, was sich bei Personalentscheidern in Unternehmen bald herumsprechen dürfte. Umgekehrt könnten sich Hochschulen mit sehr niedrigen Erfolgsquoten aufgrund ihrer vorgeblich sehr hohen Leistungsanforderungen auch als "Elite"-Hochschulen zu profilieren versuchen.

Quotenwirrwarr? - Abbrecher-, Schwund- und Absolventenquote

Aus der Studienanfänger- und der Absolventenzahl wird häufig eine beliebte Kennzahl berechnet, die meist fälschlicherweise als Abbruchquote bezeichnet wird. Eine solcherart berechnete Abbruchquote ist jedoch als nicht zutreffend einzuschätzen, wenn damit die Anzahl bzw. die relative Häufigkeit der Studienabbrecher dargestellt werden soll (vgl. z. B. Tinto 1993, HIS 1995, Ziegele 1997). Das liegt daran, dass in einigen Fällen eine erhebliche Anzahl von Studierenden während ihres Studiums die Hochschule wechselt. So kommt es, dass einige Hochschulen nach dem Grundstudium einen sehr starken Schwund haben, während andere Hochschulen einen sehr starken Zulauf erfahren. So hatten von den Soziologie-

studierenden im Hauptstudium an der Universität Bielefeld 39% zuvor bereits an einer anderen Universität studiert (vgl. Hornbostel & Daniel 1996). Zwar ist hier die Fragestellung nicht ganz eindeutig, da Studierende, die ein Zweitstudium an der Universität Bielefeld aufnehmen und zuvor an einer anderen Universität studierten, ebenfalls mit erfasst wurden, jedoch ist deren Zahl erfahrungsgemäß nicht so groß, dass das Ergebnis wesentlich beeinflusst würde. Deshalb wäre es berechtigt, hier nur noch von "Schwundquote" zu sprechen, solange nicht Wanderungsbewegungen der Studierenden entsprechend berücksichtigt werden (vgl. Webler u.a. 1993).

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

In den amtlichen Statistiken werden die Gründe für Abbruch oder Wechsel bisher oft nicht oder nicht vollständig erfasst. Hinzu kommt, dass es aus datenschutzrechtlichen Gründen in der Bundesrepublik so gut wie unmöglich ist festzustellen, wie viele der Studienanfänger an welcher Hochschule auch tatsächlich ihr Studium abgeschlossen haben, da keine Studienverlaufsstatistiken erstellt werden dürfen. Durch ihre eigene, auf anonymer Befragung basierende Untersuchung konnten Hornbostel & Daniel deshalb zwar zeigen, dass die Absolventenquote an der oben bereits genannten Universität Bielefeld mit 82% fast doppelt so hoch ist wie beispielsweise an der Uni Wuppertal. Aber dies könnte zu einem Großteil auf die nach dem Grundstudium zur Universität Bielefeld wechselnden Studierenden zurückgeführt werden, da – wie bereits erwähnt – 39% der Bielefelder Soziologiestudierenden zuvor an einer anderen Universität immatrikuliert waren. Bundesweit lagen dazu bis vor einiger Zeit keine Daten vor, sodass es bei der Vermutung bleiben muss, dass viele auf diese Weise ermittelte Absolventenquoten, nähme man sie als "harte" Leistungskriterien für die "Güte" der Lehre an einer Universität, "verzerrt" sein können und daher für Schlussfolgerungen erst weitere Untersuchungen nötig sind.

Welchen Begriff man jedoch auch immer für dieses in den Geistes- und Sozialwissenschaften stark ausgeprägte Phänomen verwendet, die Bedeutung bleibt für alle betroffenen Hochschulen dieselbe. Da die Finanzierung der Hochschulen sich nach Studentenzahlen (in der Regelstudienzeit) bemisst, muss ein hoher Schwund bzw. eine niedrige Absolventenquote negativ bewertet werden (vgl. Langer u. a. 2001: 49). Sehr niedrige Absolventenquoten haben beim derzeitigen Finanzierungssystem nicht nur extrem ungünstige Betreuungsrelationen im Grundstudium zur Folge, sondern müssen auch als Ausdruck enttäuschter Erwartungen jedes einzelnen betroffenen Studienanfängers und letztlich als Verlust an Lebenszeit und -qualität gesehen werden. Studentebefragungen zeigen, dass viele Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften mit Erwartungen in das Studium gehen, die nicht erfüllt werden können und die sich zu einem großen Teil auf verfehlte oder schlicht fehlende Beratung zurückführen lassen. Solange aber ein großer Teil der Studenten zumindest das Grundstudium noch absolviert, bestehen für Hochschulen wie auch für andere Institutionen kaum Anreize, hier etwas zu ändern. Offenbar setzt sich in der Politik jedoch mehr und mehr die Ansicht durch, dass hier etwas zu ändern ist. So wurde die Absolventenquote in den letzten Jahren nicht nur in die Lehrberichtsverordnungen mehrerer Bundesländer aufgenommen, sondern soll (z. B. in Berlin) auch als eine von mehreren Kennziffern mit zur Finanzierung der Hochschulen herangezogen werden. Angesichts dieser Entwicklungen erscheint es erst sinnvoll, über Absolventenquoten zu informieren, um mögliche

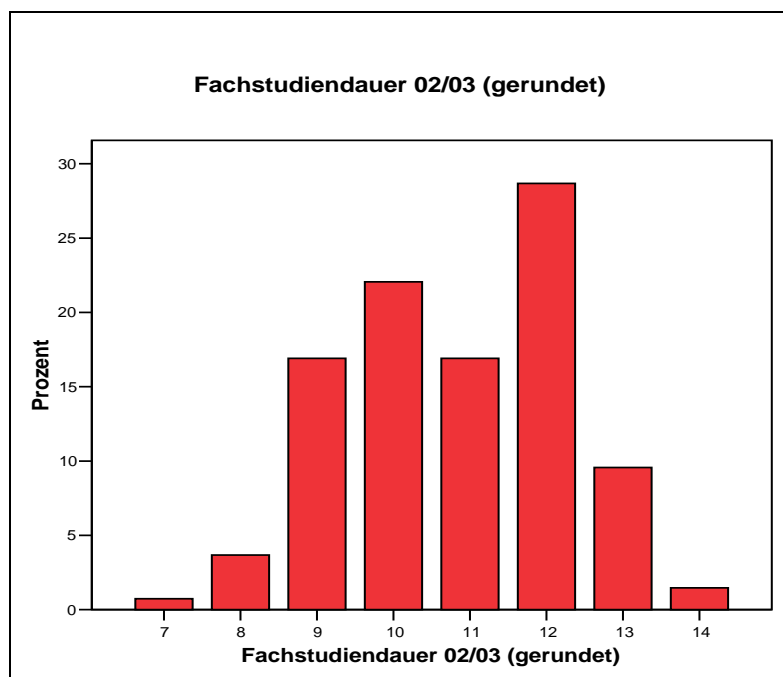
Entscheidungen und ihre Grundlagen möglichst schon im Vorfeld transparent zu machen. Allerdings sollte parallel veranlasst werden, dass künftig auch auf Studiengangsebene zumindest der Anteil der Fachwechsler ausgewiesen wird, um besser Schlussfolgerungen aus niedrigen Absolventenquoten ziehen zu können. Dies ist leider derzeit (noch) nicht geschehen. Um die Absolventenquoten dennoch aussagekräftiger zu machen, wurden sie bereits für den Studienführer Sachsen 2003 überarbeitet und auch 2004 in dieser überarbeiteten Form verwendet. Folgende Veränderungen wurden im Einzelnen vorgenommen:

Erstens wurden die ausgewiesenen Absolventenquoten generell über zwei Jahre gemittelt. Hierdurch können die im Unterschied zu den anderen im Studienführer Sachsen in den vergangenen Jahren verwendeten Indikatoren relativ großen Schwankungen zwischen einzelnen Abschlussjahrgängen ausgeglichen werden.

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

Zweitens wurde der Zeitraum, der zwischen der erhobenen Studienanfängerzahl und der hierzu in Beziehung gesetzten Absolventenzahl vergangen sein sollte, seit dem Studienführer 2003 auf sechs Jahre erhöht. Diese Erhöhung ergibt sich aus der insgesamt in ganz Sachsen gestiegenen Studiendauer. Inzwischen wird in einer relativen Mehrheit der Studiengänge in Sachsen von den Absolventen eine Studiendauer von rund 11 und 12 Fachsemestern benötigt. Während nur noch in 39% der Studiengänge 9 und 10 Fachsemester benötigt werden, beträgt in 46% der Studiengänge die Studiendauer 11 und 12 Fachsemester. Inzwischen wird zudem in rund 10% der Studiengänge sogar rund 13 Fachsemester studiert.

Da die Daten (unter Hinzuziehung des jeweiligen Vorjahres) über zwei Jahre gemittelt wurden, gleichen sich „vorzeitige Abgänge“ ebenso wie „Überhänge“ von Studierenden aus vorhergehenden Jahrgängen aus. Zwar liegt die Studiendauer an den Fachhochschulen deutlich häufiger am unteren Ende dieses Bereiches. Es wurde jedoch für Universitäten und Fachhochschulen eine einheitliche Vorgehensweise beibehalten.



Neben dem Ausgleich von Schwankungen zwischen einzelnen Abschlussjahrgängen konnte die Zuverlässigkeit der Daten auch noch in anderer Hinsicht erhöht werden. Das Problem (zu) niedriger Fallzahlen (kleiner oder gleich 5), welches sich bei den ersten Veröffentlichungen des Studienführers v.a. bei neu eingerichteten Studiengängen mit noch wenigen Studienanfängern und/ oder dann auch wenigen Absolventen ergab (aber auch bei Studiengängen mit generell nur wenigen Absolventen), tritt fast überhaupt nicht mehr auf. Daher konnte neben den gemittelten Werten bei den Absolventenquoten auch die Zuverlässigkeit der Trendaussagen gesteigert werden.

Als nachteilig bei der Mittelung über zwei Jahre erweist sich, dass Veränderungen der Ergebnisse erst später in den Tendenzen deutlich werden. Da speziell bei der Absolventenquote jedoch relativ viele Veränderungen auftraten, wird dieser Nachteil aus unserer Sicht durch die Vorteile mehr als aufgewogen.

Fazit zur Auswahl der Kriterien und Indikatoren

Mit so genannten "objektiven" Kennzahlen wie Betreuungsrelation, Studiendauer und Durchschnittsnote, Erfolgsquote, Absolventenquote usw. ist jede für sich genommen "nur ein sehr unvollständiges Bild der Studiensituation" zu zeichnen (vgl. Hornbostel & Daniel 1996). Das liegt zum größten Teil daran, dass die bisher den offiziellen Stellen vorliegenden hochschulstatistischen Daten in ihrer Qualität oft nicht befriedigen können (z.B. zur Abbrecherquote). Eine Aufarbeitung von Daten bei klar definierter Aussagekraft ist zwar grundsätzlich möglich, wie das Beispiel der Absolventenquote zeigen sollte, ist allerdings auch sehr aufwendig. Andere Indikatoren wie die Betreuungsrelation können zudem selbst bei klarerer Definition der Aussagekraft nur potentielle Möglichkeiten für eine gute Betreuungssituation aufzeigen, nicht aber die tatsächlich realisierten. Dies wiederum kann durch eine subjektive Einschätzung der Studierenden ergänzt werden.

Die Relation Bewerber pro Studienplatz ist aus inhaltlichen sowie aus methodischen Gründen als Qualitätsindikator ungeeignet. Diese Gründe können auch nicht durch ergänzendes Hinzuziehen anderer Indikatoren ausgeglichen werden. Daher soll diese Relation nicht verwendet werden, obwohl sie aus den vorliegenden Daten leicht zu berechnen wäre. Nach einschlägigen Studien bildet die Relation Bewerber pro Studienplatz eher die Anzahl verfügbarer Studienberechtigter bzw. die Attraktivität des Studienortes ab, nicht aber die eines Studienfaches an einem bestimmten Hochschulort. Da hierbei die Lebensbedingungen wie niedrige Mieten, kulturelles Angebot usw. eine größere Rolle spielen als die Studienqualität, ist sie kein inhaltlich valides Kriterium für die hier verfolgten Zwecke. Ein weiterer Grund liegt darin, dass trotz einheitlicher Festlegung zur Ermittlung der Anzahl *abgelehnter* Bewerber einzelne Hochschulen lediglich die Anzahl *aller* Bewerber ausweisen. Da ein mehr oder weniger großer Teil der Bewerber aber vom Studienwunsch zurücktritt, ohne von der betreffenden Hochschule abgelehnt zu werden, sind die Angaben der Hochschulen nicht vergleichbar. Daher ist diese Relation auch aus methodischen Gründen für einen Vergleich ungeeignet.

Bei der Fachstudiendauer als einem potentiellen Indikator für die Ergebnisqualität des Studiums können Ursachen für Schwankungen auch außerhalb der Verantwortung der Hochschulen liegen, sodass eine Verwendung als alleinige oder zentrale Leistungskennzahl zumindest fragwürdig scheint. Selbst die Noten, nach wie vor ein Einstellungskriterium, sind nur unter bestimmten Bedingungen valide und zuverlässig, die in Deutschland meist nicht erfüllt sind. Dasselbe gilt in ähnlicher Weise für die Erfolgsquoten bei den Abschlussprüfungen. Diese sind als Ergänzung zu den Noten wichtig, da in die Durchschnittsnoten der Absolventen nur die bestandenen Prüfungen einfließen. Zudem korrelieren Noten zumindest an einzelnen Hochschulen kaum oder nicht in der gewünschten Richtung mit dem beruflichen Erfolg. (vgl. Krempkow/ Popp 2003). Noten können also am ehesten noch ein Maß für die Notenvergabepraxis im jeweiligen Studienfach sein, jedoch keinesfalls ein absolut zu sehendes zuverlässiges Maß für die Leistungsfähigkeit der Absolventen oder gar des Studienfaches.

Vergleiche und Interpretationen der vorhandenen Daten bedürfen deshalb nicht nur einer sorgfältigen und sachkundigen Analyse, sondern auch der Ergänzung durch (subjektive) Bewertungen von Lehrenden, Studierenden oder auch Absolventen. Die genannten Kennzahlen können dann sehr wohl als Orientierungshilfe für Studieninteressierte oder für Arbeitgeber zur Einordnung von Stellenbewerbern im Vergleich zu anderen Absolventen desselben Fachbereichs dienen. Sie sollten daher regelmäßig für einen breiten Leserkreis veröffentlicht werden. Für die Zukunft sollte jedoch noch nachdrücklicher darauf gedrungen werden, dass zu diesen Kennzahlen stärker auch subjektive Bewertungen zur Verfügung gestellt werden. Für die Auswertungen von Studiengängen kann zwar, wenngleich nicht vollständig vorhanden, eine Auswahl subjektiver Bewertungen aus bundesweiten Studienführern wie dem des CHE herangezogen werden. Allerdings sind diese z.T. bis zu vier bzw. fünf Jahre alt. Eigene Erhebungen wären daher aus Gründen einer zu verbessernden Vollständigkeit und Aktualität und nicht zuletzt auch aufgrund eines größeren Einflusses auf die Fragestellungen und einer zeitnahen Verfügbarkeit von Datensätzen für weitere Auswertungen sehr wünschenswert.

Für eine ausgewogene Erfassung der Studienqualität im Sinne einer Leistungsbewertung und mit dem Ziel, Leistungsanreize zu setzen, wäre die Einbeziehung subjektiver Bewertungen sogar eine wichtige Voraussetzung, da die hier diskutierten Kennzahlen überwiegend quantitativen Charakter haben und es leicht zu einer Fehlsteuerung in Richtung höherer „Stückzahlen“ von Absolventen kommen könnte, die nicht in der gewünschten und erforderlichen Qualität ausgebildet wurden. Außerdem wären einige der hier diskutierten Kennzahlen, wenn sie nicht vorwiegend der Information und Orientierung dienen sollen, ggf. anders zu berechnen und z.B. über mehrere Jahre zu mitteln, um unerwünschte Nebenwirkungen von Anreizsystemen zu vermeiden. Diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht weitergeführt werden und ist auch nicht das Ziel dieser Untersuchung. Dennoch wird sie vermutlich an Bedeutung gewinnen und daher sollte auch darauf hingewiesen werden, was mit dem vorliegenden Material ohne zusätzliche Analysen und Weiterentwicklungen des Untersuchungsdesigns nicht möglich ist.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass von den diskutierten Kennzahlen jede für sich genommen aus den verschiedensten Gründen keine allein als wirklich „objektiv“ gelten kann. Erst ein Datenkranz oder auch „Kennzahlen-Set“ aus mehreren, sich gegenseitig ergänzenden Kennzahlen ermöglicht ein realistisches (i.S.v. der Realität möglichst nahe kommdes) Bild der Studiensituation eines Faches an einer bestimmten Hochschule.

Ergebnisdarstellung

Überblick über die Ergebnisse anhand der Fächergruppen

Um einen Überblick über die Fülle von Daten zu gewinnen, wurden die Fächer nach Fächergruppen zusammengefasst. Für die Fächergruppen wurde ursprünglich eine Zuordnung gewählt, die der Fakultätenstruktur in Sachsen (insbesondere Geistes- und Sozialwissenschaften) bzw. derzeitigen Berufsfeldern und den Veröffentlichungsjahren der subjektiven Urteile besser entspricht als die Fächergruppensystematik der Statistikämter. So wurde die Informatik, deren Berufsfelder sich in Dresden wie wohl in ganz Sachsen häufiger mit denen der Absolventen von Fakultäten für Elektro- und Informationstechnik überschneiden, hier den Ingenieurwissenschaften zugeordnet und nicht wie von den Statistikämtern den Naturwissenschaften. Dies entspricht auch dem von Anfang an gewählten Veröffentlichungsturnus der Fächergruppen im Studienführer Sachsen (Ingenieurwissenschaften und Informatik 2000 und 2002, Geistes-/ Sozial-, Wirtschafts-/ Rechtswissenschaften 2001, Naturwissenschaften und Medizin 2002). Dieser Logik folgend, wurden auch die Datentabellen zu den einzelnen Fächern geordnet.

Für den in einer zusätzlichen Tabelle mit den aktuellen Daten vorgenommenen Bundesvergleich wurde die Fächergruppensystematik der Statistikämter übernommen, um eine möglichst problemlose Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Hierbei wurden für die Fächergruppen auf Bundesebene nur diejenigen Fächer einbezogen, die auch in Sachsen für die Bildung der Fächergruppen einbezogen wurden. (So wurde z.B. Veterinärmedizin beim hier verwendeten Bundesmittel in die Fächergruppe Medizin und Zahnmedizin nicht einbezogen, da dies für dieselbe Fächergruppe in Sachsen auch nicht geschah.)

Gesamtrend zur Studiensituation in Sachsen

Bei der detaillierten Betrachtung der Daten zu den einzelnen Fächergruppen ist zu beachten, dass die Studienanfänger- und die Studentenzahlen sowie die Betreuungsrelationen immer ein Jahr aktueller sind (Wintersemester 03/04 und 02/03) als die anderen, nur aus den Lehrberichten verfügbaren Indikatoren zu Studienergebnissen wie z.B. die Studiendauer (Studienjahr 02/03 und 01/02). Die subjektiven Urteile der Studierenden liegen dagegen je nach Fächergruppe aus verschiedenen Jahren vor, da sie der mit freundlicher Genehmigung des CHE der Internetseite zum CHE-Studienführer entnommen wurden (www.che.de). Am aktuellsten sind hierbei Ingenieurwissenschaften sowie die Sprach- und Kulturwissenschaften (2004), gefolgt von den Naturwissenschaften und der Medizin (2003) und den Wirtschafts-/ Rechts- und Sozialwissenschaften (2002). Studentische Urteile beziehen sich damit teilweise auf Studenten, die vor nunmehr über drei Jahren studierten, da das Erhebungsjahr bzw. der Zeitpunkt der Befragung noch ein Jahr länger zurückliegt. Problematisch daran ist weniger, dass inzwischen eine fast komplett andere Studentengeneration studiert, denn studentische Urteile sind über verschiedene Immatrikulationsjahrgänge und Fachsemester erstaunlich stabil (vgl. z.B. Rindermann 2001, Krempkow/ Winter 2000, Hage 1996). Kritisch ist vielmehr, dass sich die Situation an vielen Hochschulen und Studienfächern seitdem deutlich verändert hat und sich damit auch die Wahrnehmung der Studierenden inzwischen zumindest in Sachsen deutlich verändert haben könnte. Beispielsweise haben sich die Betreuungsrelationen der in den Studienführer Sachsen einbezogenen Fächer zwar gegenüber dem Vorjahr (wie auch in den Jahren zuvor) im Sachsendurchschnitt nicht gravierend verschlechtert. Im Vergleich zu vier Jahren vorher haben sie sich jedoch insgesamt um mehr als ein Viertel erhöht. Bei den Fächern, wo die Studentebefragungen des CHE schon länger zurückliegen, kann es sein, dass die studentische Wahrnehmung der Studienbedingungen nicht der aktuellen Realität entspricht. Um zeitnähere Einschätzungen der Studiensituation zu erhalten, sind sollten im Rahmen der Weiterentwicklung des Studienführers Sachsen zum Hochschulbericht Sachsen künftig eigene Befragungen stattfinden.

Nachfolgend wird ein Überblick über die Ergebnisse anhand der Fächergruppen gegeben, wobei die Fächergruppen so weit wie möglich nach Hochschularten differenziert werden.

Studienanfänger- und Studentenzahlen sowie Betreuungsrelation

Die Studienanfängerzahlen haben sich im Vergleich zum Vorjahr insgesamt um 6 Prozent erhöht. Auch in fast allen Fächergruppen stiegen sie leicht an. Lediglich in den Fächergruppen Wirtschafts-/ Rechts- und Sozialwissenschaften-Uni sowie Mathematik/ Naturwissenschaften-FH haben sie sich leicht verringert.³

³ Als ergänzende Information hierzu empfiehlt sich der Vermerk zu Zulassungsbeschränkungen (NC) sowie die Anzahl abgelehnter Studienbewerber. Dies zeigt, wo und in welchem Umfang aufgrund größerer Nachfrage ein Anstieg der Studentenzahl hätte stattfinden können und ob ein NC dies verhinderte.

Die Studentenzahlen haben sich im Vorjahresvergleich ebenfalls leicht erhöht (insgesamt um 6 Prozent). Hier gab es in fast allen Fächergruppen eine Erhöhung. In den zwei Fächergruppen, in denen die Studienanfängerzahlen zurückgingen (Wirtschafts-/ Rechts- und Sozialwissenschaften-Uni und Mathematik/ Naturwissenschaften-FH), sind die Studentenzahlen in etwa gleich geblieben. Hier zeigt also die Verringerung der Studienanfängerzahlen (noch) keine deutlichen Effekte auf die Gesamtanzahl der Studenten, z.B. weil die bereits immatrikulierten Studenten länger studieren. Der derzeit noch zu beobachtende Anstieg der Studentenzahlen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass vor allem in den neuen Bundesländern in vier bis fünf Jahren ein deutlicher Rückgang der Studierendenzahlen stattfinden kann, weil eine möglicherweise größere Studienneigung und der Zuzug von Studierenden den durch den Geburtenknick nach der Wende verursachten absoluten Rückgang an Schülerinnen und Schülern kaum ausgleichen wird.

Die Betreuungsrelation (Anzahl der Studenten je Professur) hat sich insgesamt gesehen im Vergleich zum Vorjahr nur leicht verschlechtert (wie auch in den vorhergehenden Jahren). Über die letzten fünf Jahre betrachtet, hat sie sich jedoch deutlich verändert. Während 1999 im Sachsenschnitt nur rund 30 Studierende auf jede Professur kamen, sind es 2004 bereits über 40. Die Spannweite zwischen den einzelnen Fächergruppen ist hier allerdings sehr groß: Sie reicht von rund 100 (Wirtschafts-/ Rechts- und Sozialwissenschaften-Uni) bis 16 Studierenden je Professur (Mathematik/ Naturwissenschaften-FH).

Die Fächergruppenwerte können jedoch nur einen relativ groben Überblick geben. Regionalspezifisch können sich durchaus noch Unterschiede und sogar gegenläufige Trends ergeben. Daher ist für konkrete Schlussfolgerungen eine Betrachtung der einzelnen Fächer für jeden Hochschulstandort und die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen unumgänglich (vgl. nachfolgende Abschnitte).

Studierbarkeit und Studiendauer⁴

Die Studierbarkeit, d.h. der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit von meist 8 (FH) bzw. 9 Semestern (Uni), hat sich im Vergleich zum Vorjahr nur geringfügig verändert. Allerdings entspricht auch eine Veränderung nur um einen Prozentpunkt in ganz Sachsen bereits rund 500 Studierende mehr, die noch innerhalb oder bereits außerhalb der Regelstudienzeit studieren.⁵ Daher ist die leichte Tendenz zur Verbesserung in einigen Fächergruppen ein erfreuliches Signal. Es bleibt aber abzuwarten, ob sich dies in den nächsten Jahren verstetigen kann.

Die Studiendauer hat sich in Sachsen insgesamt zwar wie die Studierbarkeit ebenfalls nur geringfügig verändert. Für die große Anzahl der in diese Kennzahl einbezogenen Absolventen entspricht eine Veränderung um ein Zehntel jedoch ebenfalls bereits einer relativ großen Studentenzahl, die länger bis zu ihrem Abschluss benötigte. Im einzelnen haben von 140 Studienfächern⁶ 32 eine gegenüber dem Vorjahr um mindestens 5 Prozent längere mittlere Studiendauer zu verzeichnen. Nur 13 Studienfächer konnten die Studiendauer um mehr als 5 Prozent verkürzen.

Da diese Tendenz sich auch in den Vorjahren zeigte, verringerte sich in den vergangenen Jahren langsam, aber kontinuierlich einer der wesentlichen generellen Vorteile eines Studiums in den neuen Bundesländern: Im Studienjahr 1992/1993 lag die mittlere Studiendauer (Fachstudienzeit) an den Universitäten in den neuen Bundesländern mit 9,4 Fachsemestern noch 2,6 Semester unter denen der alten Bundesländer. An den Fachhochschulen waren die Studierenden in den neuen Ländern mit 7,8 Fachsemestern im Mittel 1,6 Semester schneller als in den alten Bundesländern (vgl. Bargel 1994: 390). Vor fünf Jahren betrug die durchschnittliche Studiendauer in Sachsen insgesamt 10,6 Fachsemester. Inzwischen ist der Unterschied zwischen Sachsen und dem Bundesschnitt insgesamt nur noch gering (11,0 in Sachsen und 11,3 bundesweit). Dies bedeutet in der Praxis, dass der in Sachsen relativ hohe Anteil der Studierenden, die zuvor für die Regelstudienzeit bzw. Förderungshöchstdauer (meist 9 Fachsemester) eine staatliche Förderung nach dem BAFöG und ggf. noch eine Studienabschlussförderung für zwei weitere Semester (also insgesamt 11 Fachsemester) erhielten, ihre Studienabschlussphase zu einem steigenden Anteil durch Nebentätigkeiten selbst finanzieren müssen. Dies zeigen auch Regionalauswertungen der Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes (vgl. z.B. Fücker/ Wagner 2001: 57ff.).

⁴ Die Studierbarkeit und die Studiendauer sind als voneinander verschiedene, sich aber gegenseitig ergänzende Indikatoren aufzufassen. Die Studierbarkeit ist hierbei ein prozessnaher Indikator, da sie den Anteil der Studenten in der Regelstudienzeit bezogen auf die aktuelle Studentenzahl darstellt. Die Studiendauer ist ein Ergebnisindikator des Studiums, da sie sich auf die Absolventen bezieht. Die Verbindung der beiden Indikatoren besteht darin, dass die Studierbarkeit unter bestimmten Voraussetzungen eine Erhöhung oder Verringerung der Studiendauer prognostizieren kann. Voraussetzung ist u.a., dass die außerhalb der Regelstudienzeit Studierenden ihr Studium (an dieser Hochschule/ in diesem Fach) noch abschließen (wollen).

⁵ Die Studierbarkeit insgesamt wurde nicht als (aggregiertes) arithmetisches Mittel der Fächer berechnet, sondern als Mittel der Einzeldaten. Zunächst wurden alle Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit, dann alle außerhalb der Regelstudienzeit addiert und erst zum Schluss beide Summen dividiert. Auf diese Weise erhält man einen mit den Studentenzahlen gewichteten Mittelwert, in den große Fächer entsprechend ihrer Studentenzahl stärker einfließen als kleinere Fächer. Ebenso wurde für die einzelnen Fächergruppen verfahren.

⁶ Von insgesamt 153 untersuchten Studiengängen kann für 13 wegen z.T. fehlender Daten oder zu geringer Absolventenzahlen kein Trend zum Vorjahr ausgewiesen werden.

Am günstigsten sind die Studienbedingungen in Sachsen in Bezug auf die Studiendauer immer noch für die Ingenieurwissenschaften. An den Universitäten sind die Studierenden 0,8 Semester schneller als im Bundesdurchschnitt. An den Fachhochschulen beträgt der Unterschied 1,2 Semester. An den Universitäten sind die Studierenden bei den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Naturwissenschaften und der Medizin in Sachsen im Durchschnitt höchstens ein halbes Semester, also drei Monate eher fertig als die Studierenden in anderen Bundesländern. An den Fachhochschulen hat die Studiendauer in den Fachbereichen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und bei den Naturwissenschaften inklusive der Informatik den Bundesdurchschnitt inzwischen erreicht bzw. leicht überschritten. Mit 0,4 Semestern längerer mittlerer Studienzzeit sind die Wirtschafts-, Rechts-, und Sozialwissenschaften an den Universitäten in Sachsen die einzige Fächergruppe, in der die Studiendauer den Bundesschnitt deutlich überschreitet. Allerdings zeigen sich innerhalb dieser Fächergruppe durchaus unterschiedliche Entwicklungen. So hat sich der Abstand insbesondere in der Rechtswissenschaft in Sachsen zum Bundesdurchschnitt leicht verringert. Die Betriebswirtschaftslehre an den sächsischen Universitäten erreicht inzwischen wieder unterdurchschnittliche Semesterzahlen.

Auf die einzelnen Fächer und Hochschulen bezogen, ergibt sich für die Studiendauer ein sehr uneinheitliches Bild. So dauert ein Studium der Soziologie an einigen sächsischen Universitäten deutlich länger als im Bundesdurchschnitt, an anderen über ein Semester weniger. Psychologie dagegen wird an allen Standorten in Sachsen durchschnittlich schneller studiert und Kommunikationswissenschaft und Politikwissenschaft dauert in der Regel länger als im bundesweiten Vergleich. Germanistik, Anglistik, Erziehungswissenschaft und Sozialwesen haben ebenfalls im Bundesvergleich kürzere Studienzeiten. Studierende der BWL können an einigen sächsischen Universitäten mit vergleichsweise kürzeren Studienzeiten rechnen, wogegen die Studienzeiten in Betriebswirtschaft an allen Fachhochschulen über dem Bundesdurchschnitt liegen.

Abgesehen von einer einzigen Ausnahme führen Chemie, Biologie, Architektur und Bauingenieurwesen an allen sächsischen Hochschulen deutlich schneller zum Examen, als der Bundesdurchschnitt erwarten lässt. Auch Elektrotechnik, Maschinenbau und Informatik werden an den meisten sächsischen Hochschulen etwas schneller studiert als im Bundesvergleich. Mathematik und Physik haben dagegen meist längere Studienzeiten. Auffällig ist auch, dass Medizin an beiden Studiengängen leicht über dem Bundesdurchschnitt liegt, Zahnmedizin jedoch deutlich darunter.

Insgesamt scheinen also vor allem die technischen Studiengänge in Sachsen vergleichsweise günstige Studienzeiten zu ermöglichen. Ursache für die in diesen Fächern besseren Studienzeiten können zum Teil bessere Bedingungen (z.B. Betreuungsverhältnis) an den sächsischen Hochschulen sein. Vor allem aber dürfte ein stärker geplantes und reglementierteres Studium zu kürzeren Studienzeiten führen. Allerdings vermutet der Wissenschaftsrat auch, dass sich ein in den alten Bundesländern üblicher Überhang von länger Studierenden vor allem bei neuen Studiengängen erst langsam aufbauen kann. Auch soziale Unterschiede können das unterschiedliche Studierverhalten verursachen. So sind Kinder aus einkommensschwachen Familien eher gezwungen, die Regelstudienzeit einzuhalten. Im Westen können sich möglicherweise mehr Studierende ein längeres Studium leisten, zumal die maximal zulässigen Studienzeiten dort z.T. weniger streng reglementiert wurden als in Sachsen, wo eine Zwangsexmatrikulation bei Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als vier Semester droht.

Abschlussnoten, Erfolgsquoten und Absolventenquoten

Die Abschlussnoten in Sachsen haben sich im Vergleich zum Vorjahr nicht weiter verbessert und liegen mit 2,1 noch immer zwei Zehntel unter dem Bundesdurchschnitt. Auch in den einzelnen Fächergruppen sind die Noten im Vergleich zum Vorjahr konstant geblieben bzw. um ein Zehntel besser geworden. Im Fachbereich Medizin und bei Naturwissenschaften/ Informatik an den Unis liegt die durchschnittliche Abschlussnote 0,5 bzw. 0,3 Zehntel unter dem Bundesdurchschnitt. Naturwissenschaften/ Informatik an den Fachhochschulen ist dagegen das einzige Fachgebiet, in dem die Abschlussnoten in Sachsen minimal besser ausfallen als im Bundesdurchschnitt. In den übrigen Fächern liegen die Noten durchschnittlich bei oder knapp unter dem Bundesschnitt, die Studierenden werden also im Schnitt schlechter bewertet. Dies ist jedoch vermutlich nicht Ausdruck eines schlechteren Kenntnisstandes, sondern einer unterschiedlichen Notengebungspraxis. Insgesamt hat sich die Notengebung in den vergangenen Jahren in Sachsen tendenziell etwas an die Durchschnittswerte im Bundesgebiet angepasst.

Dass eine sehr positive Notengebung nicht unbedingt sinnvoll ist, zeigt sich insbesondere in einigen Naturwissenschaften, in denen inzwischen z.T. über die Hälfte der Absolventen die Note 1 erhält.⁷ Damit ist, wie auch der Wissenschaftsrat (2003) kritisierte, keine Differenzierung des Kenntnisstandes mehr möglich. Die Noten verlieren ihre in vielen Fächern ohnehin schon geringe Bedeutung bei der Bewerberauswahl durch Unternehmen (vgl. Krempkow/ Popp 2002). Daher hat der Wissenschaftsrat empfohlen, diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit zu schenken und das Notenspektrum künftig besser auszuschöpfen. Eine Alternative stellt die generelle Dokumentation der Durchschnittsnote eines Absolventenjahrganges für das Fach an einer Hochschule auf dem Zeugnis dar. Eine weitere Möglichkeit wäre – wie bei den Juristen in Sachsen üblich – die Ausweisung einer Rangfolge (z.B. Platz 65 von 226 (beste 30%) mit dem Prädikat „befriedigend“ bei den Juristen in Sachsen oder als Gegenbeispiel Platz 7 von 8 (vorletzter Platz) mit der Gesamtnote 1,4, also Prädikat „sehr gut“ in der Physik der TU Chemnitz). Diese realen Beispiele dürften die Aussagekraft von Noten als sehr relativ erscheinen

⁷ So fallen die Durchschnittsnoten in Biologie, Chemie und Mathematik zum Teil besser aus als 1,5.

lassen, ermöglichen aber überhaupt erst die Einordnung der Prüfungsleistung im Verhältnis zur im jeweiligen Fach der jeweiligen Hochschule üblichen Notenvergabepraxis.

Hierbei ist jedoch zu beachten, dass in Sachsen in den meisten Fächern gute Noten deutlich zurückhaltender als im Bundesvergleich vergeben werden. So werden fast alle Fächer an den einzelnen Hochschulen (abgesehen von wenigen Ausnahmen) ähnlich oder bis zu einer halben Note schlechter beurteilt als bundesweit an den gleichen Fächern. Nur bei Sozialwesen, Wirtschaftspädagogik, Mathematik und Informatik an einigen Hochschulen liegen die Abschlussnoten deutlich über dem Bundesdurchschnitt.

Die Erfolgsquoten sind eine notwendige Ergänzung zu den Abschlussnoten, da in die durchschnittlichen Abschlussnoten nur Absolventen einfließen, die die Abschlussprüfungen bestanden. Wenn z.B. in einem Fach ein Drittel der Prüflinge die Abschlussprüfungen trotz Wiederholungsmöglichkeiten endgültig nicht bestehen, kann der Durchschnitt der *bestandenen* Prüfungen dennoch recht gut ausfallen. Andererseits können alle oder fast alle Kandidaten die Abschlussprüfungen letztlich bestehen, dabei aber nur relativ schlechte Noten erzielen. Während die Erfolgsquoten im Bundesdurchschnitt bei 100 Prozent oder knapp darunter liegen, wird in Sachsen bei den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie den Naturwissenschaften und Informatik und den Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen mit Quoten unter 90 Prozent deutlich strenger geprüft. In den anderen Fachbereichen werden in der Regel auch Erfolgsquoten von 100 Prozent erreicht.

Dabei liegt die Erfolgsquote vor allem in BWL, Wirtschaftsingenieurwissenschaften, Elektrotechnik, Informatik (FH), Maschinenbau und Umwelttechnik an einzelnen Hochschulen deutlich unter 80 Prozent und damit auch jeweils weit unter dem Bundesdurchschnitt.

Die Absolventenquoten schließlich zeigen, dass insgesamt in Sachsen zwar lediglich 54 Prozent (Vorjahr 55 Prozent) der Studienanfänger nach 5 bzw. 6 Jahren erfolgreich ihr Studium beendet haben. Dies bedeutet aber dennoch, dass die Zahlen über dem Bundesdurchschnitt des Vorjahres (44 Prozent) liegen. (Leider liegen vom Statistischen Bundesamt keine aktuellen Vergleichszahlen vor.)

Mit der Medizin ist lediglich eine Fächergruppe im Vorjahresvergleich deutlich „produktiver“ geworden. In mehreren anderen Fächergruppen sind die Absolventenquoten im Vergleich zum vorhergehenden Untersuchungszeitraum leicht gesunken (Sprach- und Kulturwissenschaften-Uni sowie Wirtschafts-/ Rechts-/ und Sozialwissenschaften-Uni, Naturwissenschaften und Informatik-FH sowie Ingenieurwissenschaften-FH). Bei den übrigen Fächergruppen gab es nur sehr geringe oder gar keine Veränderungen.



Einschränkend ist zur Interpretation der Absolventenquote hinzuzufügen, dass diese lediglich ein Indikator für die quantitative Seite der „Produktivität“ einer Hochschule in einem bestimmten Fach sein kann. Über die Qualität der ausgebildeten Absolventen kann hiermit keine Aussage gemacht werden. So könnte es durchaus sein, dass eine Hochschule trotz einer geringeren Absolventenquote letztlich gesamtgesellschaftlich gesehen einen größeren Beitrag liefert, wenn deren Absolventen z.B. aufgrund ihrer deutlich besseren Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einen schnelleren und besseren Übergang in das Berufsleben erfahren. Aussagen hierüber sind jedoch nur mit relativ aufwendigen Absolventenverbleibsstudien möglich, die es bislang erst an wenigen Hochschulen in Sachsen gibt (vgl. z.B. Pawlowski 1999 und Folgejahre, Krempkow u.a. 1999 und Folgejahre).

Subjektive studentische Urteile: Studienbedingungen, Lehrangebot und Bibliotheken

Subjektive Bewertungen stellen eine notwendige Ergänzung der oft als objektive Indikatoren bezeichneten bisher vorgestellten Kriterien dar. Deutlich wird dies z.B. an der Betreuungsrelation. Eine günstige Relation Studierende je Professur ist lediglich das *Potenzial* für eine gute Betreuung. Wie die Betreuung tatsächlich stattfindet, wird erst durch die Einschätzungen der Studierenden deutlich. Die studentischen Bewertungen fallen insgesamt für Sachsen mit einer Durchschnittsnote von 2,4 für das Gesamturteil⁸ (welches v.a. die Studienbedingungen erfasst) relativ gut aus. Dies ist aber wahrscheinlich auch auf den relativ hohen Anteil an Natur- und Ingenieurwissenschaften in Sachsen zurückzuführen. In diesen beiden Fächergruppen fällt die Bewertung mit 1,9 bis 2,2 deutlich besser aus als in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften mit 2,6 bzw. 2,7 sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften mit 2,9. In etwa dasselbe Bewertungsmuster zeigt sich bei Lehrangebot und Bibliothekssituation, wobei die Bibliotheken der Medizin schlechtere Bewertungen erhalten als die der anderen Fächergruppen. Das Lehrangebot wird in allen Fächergruppen außer Medizin schlechter bewertet als Studienbedingungen und Bibliothekssituation.

⁸ Für die jeweils zugrundeliegenden Fragestellungen verwendete das CHE eine 6er-Notenskala.

Übersicht über die Ergebnisse nach Fächergruppen

SACHSENS HOCHSCHULEN IM BUNDESVERGLEICH

	Studien- anfänger	Studenten- zahl	Betreuung Studenten je Professor	Studier- barkeit Prozent	Studien- dauer Fachsemester	Abschluss- noten- durchschnitt	Abschluss- prüfungen Prozent	Absolventen- quote Prozent	Studienbe- dingungen Note	Lehr- angebot Note	Biblio- theken Note
Sprach-/Kulturwiss. Uni	2 019 ↗	8 915 ↗	65 ↘	83 →	11,9 →	1,8 →	100 →	38 ↘	2,9	3,1	2,5
Bundesdurchschnitt					12,2	1,6	99				
Wirt.-/Rechts-/Sozialwiss. Uni	2 783 ↘	13 590 →	98 →	78 →	11,3 →	2,3 →	94 →	39 ↘	2,7	3,2	2,6
Bundesdurchschnitt					10,9	2,2	98				
Wirt./Sozialwiss. FH	1 373 →	5 405 →	28 →	82 →	9,6 →	2,1 →	85 →	64 →	2,6	2,9	2,7
Bundesdurchschnitt					9,6	2,2	100				
Naturwiss./Informatik Uni	2 395 →	9 107 ↗	36 ↘	91 →	11,2 →	1,7 →	100 →	44 →	2,2	2,6	2,2
Bundesdurchschnitt					11,7	1,4	99				
Naturwiss./Informatik FH	604 ↘	2 246 →	16 ↗	79 →	9,7 ↘	2,0 →	79 →	55 ↘	2,1	2,7	2,4
Bundesdurchschnitt					9,6	1,9	100				
Medizin/Zahnmedizin Uni	836 ↗	4 913 ↗	24 →	92 →	13,4 →	2,4 →	100 →	76 ↗	2,3	2,6	2,8
Bundesdurchschnitt					13,6	1,9	100				
Ingenieurwissenschaften Uni	1 940 ↗	7 332 ↗	35 ↘	85 →	11,8 →	2,1 →	99 →	52 →	1,9	2,5	2,0
Bundesdurchschnitt					12,6	2,1	99				
Ingenieurwissenschaften FH	2 047 ↗	7 191 ↗	22 →	85 →	9,1 →	2,2 →	82 →	66 ↘	2,2	2,8	2,4
Bundesdurchschnitt					10,3	2,2	99				
GESAMT	13 997 ↗	58 699 ↗	41 ↘	84 →	11,0 →	2,1 →	92 →	54 →	2,4	2,8	2,5
Bundesdurchschnitt					11,3	1,9	99				

Interpretation der Ergebnisse für die einzelnen Fächer

Fächergruppe Ingenieurwissenschaften und Informatik

Architektur

Der Studiengang Architektur wird an der TU Dresden und an vier Fachhochschulen angeboten. Während man an der TU noch im Vorjahr einen Abwärtstrend bei der Studienanfängerzahl beobachten konnte, zeigen sich für das Studienjahr 2003/04 eine Steigerung um das zweieinhalbfache und 20 Prozent mehr Gesamtstudenten.⁹

Die Studentenzahlen der Fachhochschulen, an denen ausschließlich zulassungsbeschränkt immatrikuliert wird, sind dagegen im Jahresvergleich relativ konstant geblieben. Auch hinsichtlich der Betreuungsverhältnisse fallen keine wesentlichen Veränderungen auf. Die angewachsene Studentenzahl an der TU Dresden wird mit einer zusätzlichen Professur kompensiert. Die Relationen bewegen sich zwischen 11 Studenten pro Professur an der HS Zittau/ Görlitz und 43 zu 1 an der TU Dresden.

Die Studenten der TU studieren konstant durchschnittlich 12 Semester. Die Studiendauer an den Fachhochschulen bewegt sich im Schnitt zwischen 8 Semestern in Zwickau und 10 Semestern in Zittau/ Görlitz. Die studentischen Leistungen werden insgesamt an allen Studienstandorten mit durchschnittlich guten Noten bewertet. Bezüglich der Studierbarkeit erreicht die WHS Zwickau mit 97 Prozent die höchste Quote. In Zittau/ Görlitz befinden sich mit 73 Prozent die wenigsten Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Die Absolventenquote liegt sowohl an der HTW Dresden als auch an der HTWK Leipzig auf hohem Niveau bei 95 Prozent. Für die TU Dresden wird zwar eine Erfolgsquote der angetretenen Abschlussprüfungen von 100 Prozent ermittelt, nur 76 Prozent der ehemaligen Studienanfänger haben ihr Architekturstudium jedoch innerhalb von 6 Jahren abgeschlossen. Für die TU Dresden, die HTW Dresden und die HTWK Leipzig liegen aktuelle Studentebefragungen zu Studienbedingungen vor. Das beste Gesamturteil erhält diesmal die HTW vor der TU und der HTWK. Das Lehrangebot wird an allen drei Standorten als befriedigend, die Bibliotheks-situation erneut in Leipzig schlechter als in Dresden eingeschätzt.

Bauingenieurwesen

An allen fünf Standorten haben sich im Vergleich zum Vorjahr deutlich mehr Studienanfänger immatrikulieren lassen.¹⁰ Die HTWK Leipzig als bereits größter Standort hat den höchsten Zuwachs um beinahe 25 Prozent zu verzeichnen. Die Betreuungsverhältnisse haben sich aufgrund hoher Absolventenzahlen im Vergleich zum Vorjahr jedoch nicht wesentlich verändert. Bezüglich der Studiendauer lässt sich für fast alle Hochschulen der Trend zu längerer Studienzeit ablesen. An der HTW Dresden benötigt man derzeit mit durchschnittlich 9 Semestern die kürzeste Zeit zum Studieren. Eine vergleichsweise strenge Notenvergabepraxis scheint an der TU Dresden üblich zu sein. Dort werden im Schnitt nur befriedigende Noten vergeben. Aber auch an der HTWK Leipzig liegt der Notendurchschnitt im Studienjahr 2002/03 erstmals im befriedigenden Bereich. An allen anderen Hochschulen erhalten die Studenten durchschnittlich gute Noten.

An der Universität Leipzig wird seit der ersten Datenerhebung im Studienjahr 1999/ 2000 eine hundertprozentige Erfolgsquote bei den angetretenen Abschlussprüfungen erreicht. An der HTW Dresden liegt sie seit Jahren zwischen 70 und 80 Prozent am niedrigsten.

An den beiden Universitäten befinden sich etwa 70 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Die Quoten der Fachhochschulen liegen ebenfalls im 70-Prozent-Bereich. Lediglich die HTW Dresden erreicht eine Studierbarkeitsquote von 87 Prozent und somit im Vergleich zum Vorjahr eine Steigerung um 30 Prozent-Punkte. Die Absolventenquote gestaltet sich an der HS Zittau/ Görlitz mit 68 Prozent am positivsten. An allen anderen Standorten schließt etwa die Hälfte der einstigen Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren ab.

Für die TU und die HTW in Dresden sowie die HTWK in Leipzig existieren Studentebefragungen aus dem Jahr 2004. Insgesamt wird wieder die HTWK Leipzig besser beurteilt als die beiden Standorte in Dresden. Zudem rangiert sie bezüglich der Bibliothekssituation nicht mehr an letzter Position, sondern konnte mit der Benotung von 2,4 vor die HTW Dresden rücken.

⁹ Im Studienjahr 2003/04 wurde im Studiengang Architektur an der TU Dresden ohne Zulassungsbeschränkung immatrikuliert.

¹⁰ Im Studienjahr 2003/04 wurde letztmalig im Studiengang Bauingenieurwesen an der Universität Leipzig immatrikuliert (Umsetzung der Hochschulvereinbarung).

Elektrotechnik¹¹

An den beiden Universitäten in Chemnitz und Dresden ist ein deutlicher Zuwachs an Studienanfängern festzustellen. An der TU Dresden studieren erstmals mehr als 1000 Elektrotechniker. Auch die Fachhochschulen erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Die HS Zittau/ Görlitz hat einen enormen Gesamtstudentenanstieg um beinahe 70 Prozent zu verzeichnen. Die Betreuungsverhältnisse belaufen sich an beiden Universitäten auf etwa 30 Studenten pro Professur. Die leicht besseren Verhältnisse der Fachhochschulen zeigen im Jahresvergleich jedoch deutlichere Veränderungen. Der höheren Studentenzahl an der HTW Dresden stehen mehr Professuren gegenüber, wodurch das Betreuungsverhältnis des Vorjahres von 26 Studenten pro Professur auf 22 zu 1 verbessert werden konnte.¹² Für Zittau/ Görlitz hingegen ergibt sich eine Verschlechterung der Betreuungsrelation. Dort hat ein Professor nicht mehr nur 7, sondern mittlerweile 17 Studenten zu betreuen. Noch immer wird damit jedoch eine äußerst günstige Betreuungssituation garantiert.

An beiden Universitäten studieren die Studenten durchschnittlich 11, an den Fachhochschulen 9 Semester. Hinsichtlich der Benotung sind keine großen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen ersichtlich. Seit Jahren werden die studentischen Leistungen an allen Standorten im Schnitt mit guten Noten bewertet. Dagegen liegen die Erfolgsquoten der Universitäten mit etwa 100 Prozent auffallend höher als die der Fachhochschulen, welche sich zwischen 62 Prozent an der HS Mittweida bis 71 Prozent an der HS Zittau/ Görlitz bewegen. Nur die WHS Zwickau kann sich mit 93 Prozent den universitären Quoten annähern.

Sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen befinden sich mehr als 80 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Betrachtet man die Tendenz der Absolventenquoten, werden teilweise starke Abwärtsbewegungen erkennbar. Die Quote der TU Chemnitz ist von 75 auf 46 Prozent, die der HS Zittau/ Görlitz von 73 auf 57 Prozent gefallen. Die niedrigste Quote hat neben der TU Dresden die HS Mittweida mit ebenfalls 46 Prozent zu verbuchen. Lediglich in Zwickau beenden mehr als zwei Drittel der ehemaligen Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren.

Im Studiengang Informations- und Kommunikationstechnik der TU Chemnitz¹³ ist eine leichte Steigerung der Studentenzahlen zu beobachten. Dagegen sind in der Informationstechnik in Zwickau und in der Nachrichtentechnik/ Telekommunikationsinformatik in Leipzig im Vergleich zum Vorjahr weniger Studenten immatrikuliert worden. Die Studenten der FH Telekom Leipzig studieren durchschnittlich 8 Semester und erhalten im Schnitt gute Noten. Unter anderem kann das günstige Betreuungsverhältnis von 17 Studenten pro Professur als eine Ursache für die hohen Studierbarkeits- und Absolventenquoten von über 90 Prozent herangezogen werden.

Ausgenommen der Informations- und Kommunikationstechnik der TU Chemnitz liegen für alle anderen Standorte aktuelle Studentenbefragungen aus dem Jahr 2004 vor. Sowohl im Gesamturteil als auch bezüglich des Lehrangebotes und der Bibliothekssituation erhält die TU Chemnitz die besten Noten.

Informatik

An allen drei Universitäten sind im Vergleich zum Vorjahr weniger Studenten immatrikuliert worden. In Chemnitz und Leipzig haben sich die Betreuungsverhältnisse im Vergleich zum Vorjahr parallel dazu geringfügig verbessert. In Chemnitz gestaltet sich das Verhältnis mit 62 Studenten pro Professur am positivsten. Dresden dagegen hat die höchste Betreuungsrelation zu verzeichnen. Im Vergleich zum Vorjahr wird dort eine Professurenstelle weniger ausgewiesen; muss somit ein Professor 89 Studenten betreuen.

Für die HTW Dresden, die HTWK Leipzig und die HS Zittau/ Görlitz haben sich im Jahresvergleich deutlich mehr Studienanfänger entschieden. Das Betreuungsverhältnis der HTW hat sich entsprechend von 17 auf 26 Studenten pro Professur verändert. Die Informatikstudenten der Universitäten studieren durchschnittlich 12 Semester, wobei sich die Studiendauer in Chemnitz leicht verkürzt hat. Im Vergleich der Fachhochschulen fällt auf die HTW Dresden die längste Studiendauer mit einem Durchschnitt von 10,4 Semestern. Die Durchschnittsnoten bewegen sich sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen seit der ersten Datenerhebung im Studienjahr 1999/2000 im guten Bereich.

Seit Jahren studieren an den Universitäten etwa 90 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Die Prozentzahlen der Fachhochschulen sind geringer und unterliegen teilweise jährlich stärkeren Schwankungen.

Die Absolventenquoten der Fachhochschulen bewegen sich zwischen 50 Prozent an der HTW Dresden und 76 Prozent an der HS Mittweida. An den Universitäten beenden weniger als 50 Prozent der Studenten, in Leipzig sogar nur 19 Prozent, ihr Studium innerhalb von 6 Jahren.

Aktuelle Einschätzungen der Studienbedingungen an den Hochschulen liegen in diesem Jahr nicht vor.

¹¹ Einschließlich Informations- und Kommunikationstechnik der TU Chemnitz, Informationstechnik der WHS Zwickau sowie Nachrichtentechnik, Telekommunikationsinformatik der FH Telekom Leipzig. Die beiden zuerst genannten, noch jungen Studiengänge können nicht umfassend interpretiert werden, da für sie entsprechende Datenreihen noch nicht existieren und somit Jahresvergleiche nicht möglich sind.

¹² Elektrotechnik an der HTW Dresden besteht aus der Zusammenfassung der Studiengänge Computertechnik/ Automatisierungstechnik, Elektrotechnik/ Elektronik und Kommunikationstechnik.

¹³ Bis SS 2003 wurde der Studiengang unter der Bezeichnung „Informationstechnik“ geführt.

Wirtschaftsinformatik

An der TU Chemnitz, der TU Dresden und der HS Mittweida sind die Studienanfängerzahlen im Vergleich zum Vorjahr leicht zurückgegangen. In Leipzig dagegen sind mehr Anfänger, in Mittweida ist die gleiche Anzahl immatrikuliert worden. Die Betreuungsverhältnisse an den Universitäten gestalten sich mit 89 Studenten in Dresden, 109 Studenten in Leipzig und 137 Studenten pro Professur in Chemnitz weiterhin problematisch.¹⁴ An der HTW Dresden hat sich das Verhältnis seit dem Vorjahr aufgrund reduzierter Professuren zwar ebenfalls verschlechtert, liegt mit 26 Studenten pro Professur aber immer noch auf verhältnismäßig gutem Niveau.

Die Studenten der Universitäten benötigen im Schnitt 11 bis 12 Semester für ihr Studium. An den beiden Fachhochschulen in Dresden und Mittweida wird das Studium ein Semester schneller absolviert. Die Durchschnittsnoten bewegen sich seit Jahren im guten Bereich. Lediglich in Chemnitz erhielten die Studenten bisher sehr gute Noten; dort ist der Durchschnitt im Studienjahr 2002/03 jedoch auch in den Zweierbereich gesunken.

An allen Standorten studieren mindestens 80 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Die Absolventenquoten liegen zwischen 18 Prozent an der TU Chemnitz und 53 Prozent an der HTW Dresden und damit eher im niedrigen Bereich. Insgesamt lässt sich tendenziell eine deutliche Verschlechterung, in Mittweida sogar um fast 20 Prozent-Punkte, feststellen. Die letzten Studentenbefragungen zu den Studienbedingungen stammen aus dem Jahr 2002.

Maschinenbau

Die TU Dresden bildet mit beinahe 2000 Maschinenbaustudenten den größten Standort vor der HTW Dresden mit 739 und der TU Chemnitz mit 641 Studenten. An den anderen Hochschulen studieren zwischen 150 und 300 Studenten. Die meisten Studienanfänger hat die TU Dresden zu verzeichnen. Für die HTW Dresden¹⁵ und die HS Zittau/ Görlitz haben sich ebenfalls deutlich mehr Studenten entschieden. In Zittau/ Görlitz hat sich die Zahl der Anfänger im Vergleich zum Vorjahr verdoppelt. Die Betreuungsverhältnisse an den drei größten Standorten haben sich trotz steigender Studentenzahlen nur marginal verschlechtert. In Mittweida und Zittau/ Görlitz herrschen mit Verhältnissen von jeweils 14 Studenten pro Professur sehr gute Betreuungsbedingungen.

An den Universitäten in Chemnitz und Freiberg absolvieren die Studenten das Studium im Schnitt nach 12 Semestern. An der TU Dresden verweilen die Studenten mit durchschnittlich 13 Fachsemestern am längsten. Die Studiendauer an den Fachhochschulen beläuft sich im Schnitt auf 9 bis 10 Semester. Die studentischen Leistungen werden an allen Hochschulen durchgängig mit guten Noten bewertet. Bezüglich des Erfolges angetretener Abschlussprüfungen verzeichnen die Universitäten mit rund 100 Prozent bessere Quoten als die Fachhochschulen. Lediglich die WHS Zwickau erreicht einen annähernd hohen Prozentwert. Hinsichtlich der Studierbarkeit existieren kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten. Überall befinden sich um die 90 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Die Absolventenquoten gestalten sich ebenfalls relativ identisch. Etwa die Hälfte der einstigen Studienanfänger beendet ihr Studium innerhalb von 6 Jahren. Einzige Ausnahme bildet die HTWK Leipzig mit einer Quote von 102 Prozent bei geringfügig mehr Absolventen als einstigen Studienanfängern vor 6 Jahren. Aus aktuellen Studentenbefragungen zu den Studienbedingungen resultieren erneut beste Einschätzungen für die TU BA Freiberg und das schlechteste Gesamturteil für die HTW Dresden.

Verkehrsingenieurwesen¹⁶, Geotechnik und Bergbau, Umwelttechnik

Verkehrsingenieurwesen studieren bereits fast 700 Studenten an der TU Dresden, wobei die Studienanfängerzahlen jährlich weiter anwachsen. Trotz dieser hohen Studentenzahl gestaltet sich das Betreuungsverhältnis mit durchschnittlich 44 Studenten pro Professur verhältnismäßig gut. Die Studenten absolvieren ihr Studium im Schnitt nach 12 Semestern und erreichen gute Noten. Die Erfolgsquote liegt bei 100 Prozent, die Quote der Studierbarkeit etwas niedriger bei 85 Prozent. Etwa die Hälfte der einstigen Studienanfänger beendet das Studium innerhalb von 6 Jahren. Der Studiengang Verkehrssystemtechnik wird an der WHS Zwickau angeboten. Im Studienjahr 2003/04 sind dort 122 Studenten eingeschrieben. Es werden durchschnittlich 9 Semester für das Studium benötigt; etwa 80 Prozent der Studenten befinden sich innerhalb der Regelstudienzeit. Über 70 Prozent der Studenten absolvieren das Studium innerhalb von 6 Jahren.

Die Abschlussnoten werden im Schnitt mit guten Noten bewertet. Die Studienbedingungen des Zwickauer Studienganges schätzten die Studenten als befriedigend ein.

Geotechnik und Bergbau studieren derzeit 135 Studenten an der TU BA Freiberg. Das Betreuungsverhältnis kann mit 11 Studenten pro Professur als sehr positiv beurteilt werden. Trotzdem ist für den Studiengang eine relativ lange Studien-

¹⁴ Professuren in Chemnitz zusammen ausgewiesen für: Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsinformatik. Professuren in Dresden zusammen ausgewiesen für: Informatik, Medieninformatik und Wirtschaftsinformatik.

¹⁵ Maschinenbau an der HTW Dresden besteht aus der Zusammenfassung der Studiengänge Allgemeiner Maschinenbau, Fahrzeugtechnik und Produktionstechnik.

¹⁶ Einschließlich des Studienfaches Verkehrssystemtechnik der WHS Zwickau.

dauer von durchschnittlich 13 Semestern zu verzeichnen. Die Durchschnittsnoten bewegen sich konstant im guten Bereich, die Quote der Studierbarkeit unterliegt dagegen jährlich starken Schwankungen; belief sich im Studienjahr 2002/03 auf 69 Prozent. Etwa die Hälfte der Studenten absolvierte ihr Studium innerhalb von 6 Jahren.

Umwelttechnik kann man an der TU BA Freiberg, am IHI Zittau¹⁷ sowie an den Fachhochschulen in Mittweida und Zittau/ Görlitz studieren. Mittweida bildet mit insgesamt 173 Studenten den größten Standort. Dort ist die Zahl der Studienanfänger seit 2001/02 stetig angestiegen. In Freiberg wurden dagegen in den letzten Jahren weniger Studienanfänger immatrikuliert.

Die Freiburger Studenten studieren durchschnittlich 12 Semester. An den Fachhochschulen bewegt sich die Studienzeit im Schnitt zwischen 8 und 10 Semestern. Die Durchschnittsnoten liegen relativ identisch im guten Bewertungsbereich. Freiberg und Zittau erreichten hundertprozentige Erfolgsquoten. In Mittweida und Zittau/ Görlitz gestalteten sich die Quoten in den vergangenen Jahren sehr unterschiedlich. Die niedrigste Quote im Studienjahr 2002/03 hatte die HS Zittau/ Görlitz mit 65 Prozent zu verzeichnen.

Die Studierbarkeitsquote bewegt sich zwischen 69 Prozent am IHI Zittau und 84 Prozent an der HS Zittau/ Görlitz. Absolventenquoten sind aufgrund fehlender Daten der anderen Hochschulen nur für die TU BA Freiberg und die HS Zittau/ Görlitz bestimmbar. Die Universität liegt dabei mit einer Quote von 29 Prozent deutlich unter den 81 Prozent der Fachhochschule. Die Studienbedingungen an der TU BA Freiberg sind insgesamt mit der Note 1,6 beurteilt worden. Für das IHI Zittau und die Fachhochschulen existieren hier keine studentischen Einschätzungen.

Den Studiengang Versorgungs- und Umwelttechnik der WHS Zwickau studieren insgesamt 120 Studenten. Man benötigt dort durchschnittlich 9 Semester für das Studium; erhält jedoch schlechtere Noten als die Umwelttechnikstudenten. Der Durchschnitt bewegt sich seit der ersten Erhebung im Studienjahr 1999/2000 zwischen 2,3 und 2,8. Etwa 80 Prozent der Studenten befinden sich innerhalb der Regelstudienzeit. Die Absolventenquote bewegt sich seit Jahren im 50-Prozent-Bereich.

¹⁷ Das IHI Zittau immatrikuliert generell erst zum Hauptstudium nach dem Vordiplom.

Tabellenübersicht zu Ingenieurwissenschaften und Informatik

ARCHITEKTUR											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Dresden	NC 364	1129	43	86	11,7	2,0	100	76	2,5	2,8	2,4
Bundesdurchschnitt						12,5	1,9	99			
FACHHOCHSCHULEN											
HTWK Dresden	NC 46	198	20	84	9,0	2,3	98	95	2,3	3,1	2,4
HTWK Leipzig	NC 89	402	28	79	9,4	2,0	99	95	2,6	3,0	2,9
HS Zittau/Görlitz	NC 19	100	11	73	9,9	2,4	96	72	k.A.	k.A.	k.A.
HS Zwickau	NC 23	116	17	97	8,0	2,1	100	67	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt						11,1	2,1	100			
BAUINGENIEURWESEN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Dresden	104	469	22	70	12,2	2,6	99	46	2,2	2,6	2,0
Uni Leipzig (letztmalig)	14) 49	207	54	68	12,6	2,3	100	41	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt						13,3	2,4	97			
FACHHOCHSCHULEN											
HTWK Dresden	NC 120	363	20	87	9,2	2,4	77	58	2,4	3,0	2,5
HTWK Leipzig	207	673	28	73	9,6	2,6	82	52	1,8	2,6	2,4
HS Zittau/Görlitz	NC 25	83	11	74	9,5	2,3	94	68	2,3	2,8	2,5
Bundesdurchschnitt						10,2	2,4	99			
ELEKTROTECHNIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	78	327	31	82	11,4	1,9	k.A.	46	1,7	2,3	1,8
TU Dresden	220	1016	34	89	11,4	2,0	99	53	1,9	2,4	2,0
TU Chemnitz (Inform.-Technik)	58	194	31	100	10,0	2,0	n.z.	n.z.	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt						12,4	2,0	99			
FACHHOCHSCHULEN											
HTWK Dresden	4) NC 180	614	27	86	9,3	2,3	69	65	1,9	2,5	2,1
HTWK Leipzig	NC 125	398	22	91	8,4	2,2	63	67	2,3	2,9	2,8
HS Mittweida	56	250	13	83	9,2	2,1	62	46	1,9	2,6	2,2
HS Zittau/Görlitz	NC 59	215	17	88	9,1	2,1	71	57	2,6	2,9	2,4
HS Zwickau	8) NC 43	188	17	86	9,0	1,9	93	71	1,8	2,6	1,9
HS Zwickau (Inform.-Technik)	NC 29	80	17	n.z.	n.z.	n.z.	n.z.	n.z.	2,1	2,9	k.A.
FH Telekom Leipzig (Na.-Technik)	NC 157	467	17	97	8,0	1,9	85	91	1,9	2,7	1,9
Bundesdurchschnitt						10,0	2,1	99			
INFORMATIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	93	424	62	89	11,6	1,8	k.A.	41	2,8	3,1	2,2
TU Dresden	165	976	89	89	12,1	2,0	100	33	2,5	2,8	2,4
Uni Leipzig	195	841	76	87	12,5	1,8	97	19	2,7	2,9	2,6
TU Chemnitz (Wirtschaftsinf.)	NC 43	330	137	95	10,5	1,8	k.A.	18	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden (Wirtschaftsinf.)	NC 89	428	89	89	11,0	2,1	100	45	2,4	3,1	2,6
Uni Leipzig (Wirtschaftsinf.)	NC 77	327	109	98	12,0	2,1	100	28	3,1	3,6	2,9
Bundesdurchschnitt						12,7	1,7	98			
FACHHOCHSCHULEN											
HTWK Dresden	NC 52	189	26	77	10,4	1,8	97	50	2,7	3,2	2,6
HTWK Leipzig	NC 95	300	28	82	9,3	2,1	73	51	2,0	2,7	2,9
HS Mittweida	NC 51	200	7	88	9,8	2,1	65	76	2,1	2,5	2,1
HS Zittau/Görlitz	NC 52	181	15	73	9,3	1,6	93	74	1,9	2,6	2,0
HTWK Dresden (Wirtschaftsinf.)	NC 64	267	26	82	9,9	2,1	68	53	2,0	2,7	2,2
HS Mittweida (Wirtschaftsinf.)	NC 28	130	5	79	10,4	2,2	54	29	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt						9,6	2,0	99			
MASCHINENBAU											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	160	641	40	88	11,7	1,8	k.A.	46	1,9	2,5	1,9
TU Dresden	580	1996	40	90	12,7	1,8	100	48	2,1	2,5	1,9
TU BA Freiberg	7) 57	288	29	87	11,6	2,0	100	53	1,6	2,2	1,9
Bundesdurchschnitt						12,3	1,8	99			
FACHHOCHSCHULEN											
HTWK Dresden	10) NC 182	739	26	88	9,2	2,1	84	56	2,6	2,9	2,4
HTWK Leipzig	NC 72	280	31	91	8,8	2,2	82	100	2,2	2,7	3,0
HS Mittweida	NC 120	284	14	92	10,2	1,7	64	42	2,1	2,8	2,4
HS Zittau/Görlitz	NC 76	166	14	87	9,3	1,9	67	55	2,2	2,9	2,5
HS Zwickau	NC 65	292	29	87	9,2	2,2	95	62	2,2	2,9	2,3
Bundesdurchschnitt						10,0	2,1	99			
VERKEHR, BERGBAU, UMWELTTECHNIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
Verkehrswissenschaften											
TU Dresden	186	663	44	85	11,9	2,0	100	54	k.A.	k.A.	k.A.
Verkehrssystemtechnik											
HS Zwickau	NC 42	122	29	84	9,2	2,1	100	75	2,7	3,1	2,2
Bergbau, Geotechnik											
TU BA Freiberg	7) 38	135	11	59	12,5	2,2	97	52	k.A.	k.A.	k.A.
Umwelttechnik											
TU BA Freiberg	17	129	k.A.	78	11,8	1,9	100	29	1,6	2,3	2,0
IHI Zittau	11) NC 10	38	13	69	7,7	2,0	100	n.z.	k.A.	k.A.	k.A.
HS Mittweida	NC 63	173	6	77	9,6	2,2	81	n.z.	k.A.	k.A.	k.A.
HS Zittau/Görlitz	NC 23	73	14	84	9,3	2,0	65	81	k.A.	k.A.	k.A.
HS Zwickau (mit Versorg.-Techn.)	NC 41	120	29	76	9,5	2,7	100	58	k.A.	k.A.	k.A.
Angewandte Naturwiss.											
TU BA Freiberg	7) 43	174	12	88	11,2	2,1	100	n.z.	k.A.	k.A.	k.A.

Fächergruppe Naturwissenschaften und Medizin

Biologie und Biochemie¹⁸

Die Zahl der Biologiestudenten ist an beiden Universitäten in Dresden und Leipzig seit dem Vorjahr leicht angestiegen. Die Betreuungsverhältnisse haben sich bei etwa gleicher Professurenzahl kaum verändert. Ein Professor hat durchschnittlich 20 bis 30 Studenten zu betreuen. In der Biochemie an der Universität Leipzig kommen 40 Studenten auf eine Professur. Das Verhältnis hat sich dort im Vergleich zum Vorjahr bei relativ stabiler Studentenzahl sowie einer zusätzlichen Professur von 48 auf 40 Studenten je Professur verbessert. Im Vergleich aller untersuchten Naturwissenschaften fallen die Betreuungsverhältnisse der biowissenschaftlichen Fächer insgesamt jedoch am ungünstigsten aus.¹⁹

Die Biologiestudenten studieren an beiden Universitäten im Jahresvergleich etwas länger, derzeit in Dresden durchschnittlich 11 und in Leipzig 12 Semester. Die Studiendauer in der Biochemie in Leipzig liegt seit einigen Jahren konstant bei durchschnittlich 10 Semestern. Die besten Noten werden an Biologiestudenten in Dresden vergeben. Aber auch die Leipziger Biologiestudenten liegen mit einem Durchschnitt von etwa 1,7, die Biochemiestudenten mit 1,6 nicht weit vom sehr guten Bereich entfernt. In beiden Studiengängen befinden sich seit Jahren um die 90 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Hinsichtlich der Absolventenquote gibt es im Universitätsvergleich kaum Unterschiede. Sowohl in Leipzig als auch in Dresden absolvierten mehr als zwei Drittel der einstigen Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren. Eine deutliche Verbesserung ist diesbezüglich seit 1999/2000 und 2000/01 in Leipzig zu beobachten. Davor schafften nur etwa die Hälfte der Studienanfänger den Abschluss innerhalb dieser Zeit.

Aktuelle Studentenbefragungen von 2004 stehen nicht zur Verfügung.

Chemie und Lebensmittelchemie

Chemie wird an allen vier sächsischen Universitäten und an der HS Zittau/ Görlitz gelehrt. An der TU Dresden kann zudem Lebensmittelchemie studiert werden. Die TU Dresden, die Universität Leipzig sowie die HS Zittau/ Görlitz haben im Chemiestudiengang einen deutlichen Zuwachs an Studenten zu verzeichnen. Im Universitätsvergleich verfügt Freiberg²⁰ über die geringste Studentenzahl, besticht zugleich durch das beste Betreuungsverhältnis von durchschnittlich 10 Studenten pro Professur. Seit 2001/02 sind kontinuierlich mehr Professuren ausgewiesen worden. In Zittau/ Görlitz gestaltet sich das Betreuungsverhältnis mit 12 Studenten pro Professur ähnlich positiv. An allen anderen Standorten werden etwa 20 Studenten von einem Professor betreut. In Chemnitz beenden die Studenten ihr Studium durchschnittlich nach 9 Semestern am schnellsten. Dort hat sich die Studiendauer seit 2000/01 um ein ganzes Semester verkürzt. In Dresden, Leipzig und Zittau/ Görlitz benötigt man durchschnittlich 10 Semester, in Freiberg mit 13 Semestern die längste Studienzeit.

Wurden in Chemnitz bis zum Studienjahr 2001/02 noch sehr gute bis gute Noten vergeben, hat sich der dortige Durchschnitt danach geringfügig verschlechtert und dem der anderen Hochschulen angenähert. In Freiberg fällt der Negativtrend noch deutlicher aus. Dort wurde 2000/01 ein Notendurchschnitt von 1,6, im Studienjahr 2002/03 von 2,3 erteilt. Die Leistungen der Studenten in Leipzig und Dresden werden mit Durchschnittsnoten von 1,5 bis 1,8 am besten bewertet.

An der HS Zittau/ Görlitz wird mit 88 Prozent zwar die höchste Studierbarkeitsquote seit der ersten Datenerhebung im Studienjahr 1999/2000 und im Vergleich zum Jahr 2001/02 eine Steigerung um fast 10 Prozent-Punkte erreicht, innerhalb des Hochschulvergleichs befinden sich dort aber noch immer die wenigstens Studenten in der Regelstudienzeit. Alle anderen Standorte haben eine Studierbarkeitsquote von über 90 Prozent vorzuweisen.

Die Absolventenquote gestaltet sich in Freiberg, trotz bester Betreuungsrelation, mit 30 Prozent am ungünstigsten. In Chemnitz und im Studiengang Lebensmittelchemie in Dresden²¹ haben sich die Absolventenquoten seit 1999/2000 und 2000/01 von ehemals etwa 80 Prozent auf 41 und 45 Prozent negativ verändert. In Dresden und Zittau/ Görlitz absolvieren dagegen 76 Prozent der ehemaligen Studienanfänger den Chemiestudiengang innerhalb von 6 Jahren. Die beste Absolventenquote erreicht die Universität Leipzig mit 79 Prozent.

Die letzte Studentenbefragung zu den Studienbedingungen wurde im Jahr 2003 durchgeführt.

¹⁸ An der TU Dresden sowie der HS Zittau/ Görlitz kann man inzwischen auch Biotechnologie studieren. Beide Studiengänge befinden sich im Aufbau, d.h. für umfassende Interpretationen fehlt noch entsprechendes Datenmaterial.

¹⁹ Biologie in Dresden und Leipzig sowie Biochemie in Leipzig sind zulassungsbeschränkt, dementsprechend bezüglich der Kapazitäten ausgelastet, während in den meisten anderen untersuchten Studiengängen ohne Beschränkung immatrikuliert wird.

²⁰ Die TU BA Freiberg hat keine Angaben zur Anzahl der abgelehnten Bewerber geliefert.

²¹ Es wurden die Abschlüsse Diplom und Staatsexamen berücksichtigt.

Mathematik, Angewandte Mathematik und Wirtschaftsmathematik²²

Auch im Studienjahr 2003/04 studieren wieder in Dresden die meisten Mathematikstudenten. Aber auch Leipzig und Freiberg haben deutlich mehr Studienanfänger zu verzeichnen. Im Studiengang Wirtschaftsmathematik zählt ebenfalls die TU Dresden mehr Studenten als die anderen Standorte.

Die Betreuungsverhältnisse haben sich beinahe an allen Universitäten und Fachhochschulen seit 2001/02 leicht verschlechtert. Vergleicht man alle untersuchten Fächer, liegen sie aber noch immer auf sehr gutem Niveau. Trotz dieser günstigen Betreuungssituationen weisen alle Hochschulen relativ hohe Studienzeiten auf. Mathematik studieren die Studenten an der TU Dresden mit durchschnittlich 13 Semestern am längsten. Leipziger Wirtschaftsmathematikstudenten verweilen im Schnitt ebenfalls 13 Semester an der Universität. Auch an der TU Chemnitz ist man bereits bei einer Studienzzeit von 13 Semestern angelangt. Die Studenten der HTWK Leipzig absolvieren ihr Studium mit durchschnittlich 10 Semestern am schnellsten. Andererseits befinden sich dort die Durchschnittsnoten nur im befriedigenden Bereich und auch die Erfolgsquote beträgt lediglich 52 Prozent. Für den Großteil der anderen Wirtschaftsmathematik-Standorte können durchschnittlich gute Noten und höhere Erfolgsquoten konstatiert werden. Die besten Noten werden an Chemnitzer Mathematik- und Technomathematikstudenten vergeben.

An fast allen Standorten befinden sich mehr als 80 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Lediglich in Freiberg liegt die Quote mit 76 Prozent geringfügig tiefer. Die Absolventenquoten bewegen sich analog zu den anderen naturwissenschaftlichen Studiengängen im 50-Prozent-Bereich. Eine Ausnahme bildet die Wirtschaftsmathematik an der HS Zittau/ Görlitz mit 83 Prozent.

Die letzten Studentebefragungen zu den Studienbedingungen wurden im Jahr 2003 durchgeführt.

Physik und Geophysik

Einen deutlichen Zuwachs an Physikstudenten haben die Universitäten in Leipzig und Dresden zu verzeichnen. Sowohl in Freiberg als auch in Leipzig²³ sind zudem mehr Studienanfänger im Studiengang Geophysik immatrikuliert worden.

Die Betreuungsverhältnisse haben sich im Jahresvergleich allgemein verschlechtert, weisen dabei jedoch keine wesentlichen universitären Unterschiede auf. Ein Professor hat zwischen 15 und 20 Studenten zu betreuen. Die Studiendauer in Physik und Geophysik beträgt durchschnittlich 11 bis 12 Semester. Die Physiknoten in Chemnitz und Leipzig bewegen sich jährlich schwankend im sehr guten und guten Bereich. Dresdner Studenten werden konstant im Schnitt mit sehr guten Noten bewertet.

Eine deutliche Verbesserung der Durchschnittsnote von 2,1 auf 1,3 lässt sich für Geophysik in Leipzig feststellen. Da dort in den Vorjahren auch eher gute Noten vergeben wurden, könnte dies eventuell auf Ausnahmeleistungen zurückgeführt werden.

Die Studierbarkeit von Physik und Geophysik beläuft sich an allen Studienorten, mit Ausnahme von Freiberg, auf mindestens 90 Prozent. In Freiberg befanden sich 2001/02 noch 87 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Die Quote ist im Folgejahr um 20 Prozentpunkte gesunken.

In Dresden haben mit 57 Prozent die meisten Physikstudenten ihr Studium innerhalb von 6 Jahren beendet. Im Vergleich zu den Vorjahren hat sich diese Quote aber ebenfalls um etwa 20 Prozent-Punkte verringert. Eine deutlich niedrigere Absolventenquote ergibt sich auch für Geophysik in Leipzig. Dort beendeten in den letzten beiden Studienjahren 55 Prozent der Studenten das Studium innerhalb von 6 Jahren; 2001/02 und 2002/03 waren es nur noch 35 Prozent und damit weniger als in Freiberg.

Physikstudenten wurden im Jahr 2003 das letzte Mal zu Studienbedingungen an ihren Hochschulen befragt. Für den Studiengang Geophysik liegen noch keine Ergebnisse vor.

Medizin und Zahnmedizin

An der TU Dresden ist die Zahl der Studienanfänger um 25 Prozent deutlich gestiegen. Trotzdem verfügt die Universität Leipzig noch immer über die meisten angehenden Mediziner. Sie zählt etwa 1000 Studenten mehr als die TU Dresden.

Bezüglich der Studiendauer bestehen kaum mehr große Abweichungen im Universitätsvergleich. Sowohl in Dresden als auch in Leipzig benötigen die Studenten durchschnittlich 14 Semester für ihr Studium. In Dresden werden weiterhin geringfügig bessere Noten als in Leipzig vergeben. In Leipzig erhalten die Studenten seit 2000/01 die Durchschnittsnote 2,6. An beiden Universitäten werden die angetretenen Abschlussprüfungen zu 100 Prozent bestanden. Um die 90 Prozent der Studenten befinden sich innerhalb der Regelstudienzeit. Die Leipziger Absolventenquote besticht seit einigen Jahren durch

²² Der Studiengang Technomathematik der TU Chemnitz wird aufgrund geringer Studierendenzahlen nicht ausführlich interpretiert.

²³ Im Studienjahr 2003/04 wurde letztmalig im Studiengang Geophysik immatrikuliert (Umsetzung der Hochschulvereinbarung).

relative Stabilität mit Werten um die 60 Prozent. In Dresden übersteigt die Quote auch 2001/02 und 2002/03 aufgrund eines „Überhangs“ an Studenten wieder die 100-Prozent-Marke.

Auch angehende Zahnmediziner entscheiden sich zunehmend für Dresden als Studienort. Die Zahl der Anfänger ist hier ebenfalls um etwa 25 Prozent angewachsen. Bei relativ konstant gebliebenen Zahlen in Leipzig nähern sich beide Universitäten hinsichtlich der Gesamtstudenten weiter einander an. Die universitären Abweichungen zwischen den Studienzeiten fallen kaum ins Gewicht. Seit 1999/2000 werden an beiden Studienstandorten ähnliche Noten im guten Bereich und somit bessere Noten als in der Humanmedizin vergeben. Seit Jahren befinden sich in Leipzig geringfügig mehr Zahnmediziner innerhalb der Regelstudienzeit als in Dresden. Die Absolventenquoten gleichen denen der jeweiligen Medizinstudiengänge. Die Studienbedingungen in Medizin und Zahnmedizin wurden letztmalig im Jahr 2003 von Studenten eingeschätzt.

Tabellenübersicht zu Naturwissenschaften und Medizin

BIOLOGIE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Dresden	NC 52	289	24	88	11,1	1,5	100	71	2,7	2,6	2,4
Uni Leipzig	NC 62	361	28	87	11,6	1,7	100	72	2,9	3,0	3,1
Uni Leipzig (Biochemie)	NC 31	200	40	97	9,8	1,6	100	73	2,4	2,6	2,4
Bundesdurchschnitt					12,2	1,4	100				
CHEMIE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	41	147	21	95	9,4	1,9	k.A.	41	1,9	2,2	2,0
TU Dresden	125	389	23	98	10,4	1,8	100	76	1,9	2,3	2,1
TU BA Freiberg ⁷⁾	35	125	10	93	12,5	2,3	100	30	1,9	2,2	1,7
Uni Leipzig	137	372	22	95	10,1	1,5	100	79	1,8	2,4	2,3
TU Dresden (Lebensmittelch.) ^{13) NC}	58	209	23	96	10,1	1,4	100	45	2,0	2,6	2,3
Bundesdurchschnitt					11,3	1,4	100				
FACHHOCHSCHULEN											
HS Zittau/Görlitz	NC 21	71	12	88	9,9	1,8	100	76	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt					8,7	1,5	100				
MATHEMATIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	15	65	16	89	10,5	1,3	k.A.	n.z.	2,0	2,6	1,9
TU Dresden	58	194	19	82	12,8	1,4	100	64	2,0	2,7	2,1
Uni Leipzig	33	99	14	87	10,3	1,8	100	38	2,2	3,0	2,5
TU BA Freiberg (Angew. Ma.) ⁷⁾	22	60	8	76	11,2	1,4	100	27	1,5	2,2	2,0
TU Chemnitz (Wirtschaft)	33	112	16	86	12,7	2,0	k.A.	46	2,0	2,6	1,9
TU Dresden (Wirtschaft)	95	272	19	90	12,0	1,6	100	28	2,2	2,7	2,1
Uni Leipzig (Wirtschaft)	54	175	14	84	13,4	2,0	100	38	2,2	3,0	2,5
TU Chemnitz (Technomath.)	8	47	16	88	12,0	1,0	k.A.	n.z.	2,0	2,6	1,9
Bundesdurchschnitt					10,0	1,4	99				
FACHHOCHSCHULEN											
HS Mittweida (Angew. Math.)	19	63	2	82	9,0	1,8	89	46	1,9	2,3	2,3
HTWK Leipzig (Wirtschaft)	NC 44	170	28	87	9,7	2,6	52	54	2,1	2,8	2,8
HS Zittau/Görlitz (Wirtschaft)	NC 34	107	12	85	10,4	2,5	93	83	k.A.	2,8	2,6
Bundesdurchschnitt					10,0	2,0	100				
PHYSIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	42	158	15	90	11,9	1,7	k.A.	48	1,8	2,3	1,9
TU Dresden	175	618	20	93	11,3	1,4	100	57	2,0	2,6	2,2
Uni Leipzig	106	351	21	96	10,7	1,7	100	38	1,7	2,0	2,2
TU BA Freiberg (Geophysik)	12	48	k.A.	66	12,0	1,8	100	46	k.A.	k.A.	k.A.
Uni Leipzig (Geophys., letztmalig)	14	38	8	95	11,0	1,3	100	35	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt					12,3	1,3	99				
MEDIZIN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Dresden	NC 263	1601	k.A.	95	13,8	2,5	100	n.z.	2,1	2,4	3,0
Uni Leipzig	NC 429	2683	23	89	13,8	2,6	100	62	2,7	3,0	2,6
Bundesdurchschnitt					13,6	2,2	100				
ZAHNMEDIZIN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Dresden	NC 63	295	k.A.	94	11,8	2,0	100	n.z.	1,9	2,3	3,0
Uni Leipzig	NC 81	334	42	97	11,5	1,9	100	57	2,5	2,7	2,6
Bundesdurchschnitt					13,6	1,7	100				

Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaft

Betriebswirtschaftslehre/ Betriebswirtschaft

Die Universitäten in Freiberg und Leipzig zählen die meisten Studenten in der Betriebswirtschaftslehre. Trotz einer gesunkenen Studienanfängerzahl herrscht in Chemnitz mit 137 Studenten pro Professur noch immer ein ungünstiges Betreuungsverhältnis. Aber auch an der TU Dresden ist ein Professor für mehr als 100 Studenten verantwortlich. Die Universität Leipzig konnte ihr Betreuungsverhältnis durch Aufstockung der Professuren kontinuierlich von ehemals 217 Studenten auf derzeit 87 Studenten pro Professur verbessern. Am zweitgrößten Standort in Freiberg ist das Betreuungsverhältnis relativ konstant bei etwa 70 Studenten pro Professur geblieben. Innerhalb der Fachhochschulen wird den Studenten der WHS Zwickau²⁴ die beste Betreuungssituation zuteil, wo ein Professor 22 Studenten zu betreuen hat.

An den vier Universitäten studieren die Studenten etwa 11 Semester; an den Fachhochschulen wird das Studium durchschnittlich ein Semester eher abgeschlossen. Die niedrigste Studierbarkeitsquote von 72 Prozent hat die TU Dresden zu verzeichnen. Die höchste Quote wird auch an einer Universität erreicht; in Freiberg befinden sich 87 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit.

An der TU Dresden, am IHI Zittau und an der HTWK Leipzig werden im Schnitt nur befriedigende Noten vergeben. An allen anderen Standorten bescheinigt man den Studenten gute Leistungen. An der HTWK Leipzig liegt die Erfolgsquote mit 71 Prozent am niedrigsten.

An der TU Chemnitz und der Universität in Leipzig beenden lediglich etwa 30 Prozent der Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren. Die HS Zittau/ Görlitz erreicht mit 67 Prozent die höchste Absolventenquote.

Subjektive Bewertungen der Studienbedingungen existieren nur aus dem Jahr 2002.

Volkswirtschaftslehre

Die Studentenzahlen der drei Universitäten in Chemnitz, Dresden und Leipzig haben sich im Vergleich zum Vorjahr kaum verändert. Chemnitz hat sich zum größten Standort entwickelt. Dort und in Dresden studieren aktuell um die 200 Studenten. Die Anzahl der Studenten an der Leipziger Universität, die noch 2001/02 über die größte Kapazität verfügte, ist bis zum Studienjahr 2003/04 um etwa 100 Studenten gesunken. Die Zahl der dortigen Studienanfänger ist jedoch stabil geblieben und auch die Anzahl der Absolventen entspricht keineswegs diesem Kapazitätsverlust. Als mögliche Ursachen kommen Hochschul- oder Studienfachwechsel oder der vorzeitige Abbruch des Studiums in Betracht. Entsprechend niedrig fällt die Leipziger Absolventenquote mit nur 21 Prozent aus. In Dresden beenden immerhin 32 Prozent der Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren. Für Chemnitz wurden für die Berechnung der Absolventenquote notwendige Daten nicht geliefert.

Das Betreuungsverhältnis gestaltet sich an der TU Chemnitz mit 137 Studenten pro Professur am problematischsten. Im Universitätsvergleich haben dort die wenigsten Professoren die meisten Studenten zu betreuen.²⁵

Sowohl die Studiendauer als auch die Bewertung der studentischen Leistungen bestechen insgesamt mit durchschnittlich 10 bis 11 Semestern und guten Noten durch Einheitlichkeit. Nach wie vor befinden sich in Chemnitz mehr Studenten innerhalb der Regelstudienzeit als in Dresden und in Leipzig.

Die letzte Studentenbefragung zu den Studienbedingungen wurde im Jahr 2002 durchgeführt.

Wirtschaftspädagogik²⁶

Die TU Dresden ist der größte Standort mit mehr als 200 Wirtschaftspädagogik-Studenten. Während die Studienanfängerzahlen in Leipzig seit 1998/99 sukzessiv ansteigen, sind in Chemnitz und Dresden im Jahresvergleich Schwankungen zu beobachten. In Chemnitz wird das Studium nach durchschnittlich 10,5 Semestern beendet; in Dresden studiert man mit 11,8 Semestern am längsten. Bezüglich der Durchschnittsnoten sowie der Quoten der Studierbarkeit können weder im Universitäts- noch im Jahresvergleich wesentliche Unterschiede festgestellt werden. Die Abschlussnoten liegen im guten Bereich und mehr als 80 Prozent der Studenten befinden sich in der Regelstudienzeit.

In Chemnitz verlassen schließlich 47 Prozent der Studienanfänger nach 6 Jahren die Universität als erfolgreiche Absolventen. Leipzig hat mit nur 31 Prozent die niedrigste Absolventenquote vorzuweisen.

Nach 2002 liegen keine Studentenbefragungen vor.

²⁴ Betriebswirtschaft an der WHS Zwickau besteht aus der Zusammenfassung der Studiengänge Betriebswirtschaft und Management für Unternehmen mit öffentlichen Aufgaben.

²⁵ Professuren zusammen ausgewiesen für: Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftspädagogik.

²⁶ In Dresden und Leipzig Wirtschaftspädagogik I und II zusammengefasst.

Wirtschaftsingenieurwesen²⁷

An der TU Dresden und der HTWK Leipzig studieren noch immer die meisten Studenten das Wirtschaftsingenieurwesen. Eine deutliche Steigerung der Studienanfängerzahlen ist an der Universität Leipzig²⁸, am IHI Zittau sowie an den Fachhochschulen in Mittweida und Zwickau zu beobachten. In Chemnitz sind das erste Mal seit 2000/01 wieder weniger als 100 Studenten immatrikuliert. Das beste Betreuungsverhältnis bietet die WHS Zwickau mit 22 Studenten pro Professur. Die längste Studiendauer ergibt sich für die Universität Leipzig mit durchschnittlich 12 Semestern. Außer für die HS Mittweida und die HS Zittau/ Görlitz lassen sich insgesamt stetig ansteigende Studienzeiten beobachten. Die Durchschnittsnoten liegen sowohl im Hochschul- als auch im Jahresvergleich stabil im guten Bereich. Betrachtet man die Standorte nach der Höhe der Erfolgsquoten, rangiert die HTWK Leipzig an letzter Stelle. Dort werden lediglich 67 Prozent aller angetretenen Prüfungen letztlich auch bestanden. Studierbarkeitsquoten von über 90 Prozent werden an der TU Chemnitz, der Universität Leipzig und der HS Zittau/ Görlitz erreicht. Deutliche Verschlechterungen lassen sich seit einigen Jahren am IHI Zittau und an der WHS Zwickau beobachten. Dort sind die Quoten auf 68 bzw. 76 Prozent gesunken.

Erneut hat die Universität Leipzig mit 22 Prozent die geringste Absolventenquote zu verzeichnen. Für Chemnitz sind ebenfalls lediglich 26 Prozent ausgewiesen. An der TU Dresden, der HS Zittau/ Görlitz und der WHS Zwickau beenden zwar noch immer um die 50 Prozent der Studenten ihr Studium innerhalb von 6 Jahren, die Quote entwickelt sich hier aber seit mehreren Jahren rückläufig. Im Vergleich zu den Vorjahren hat sich die Quote der HS Mittweida von 10 auf 62 Prozent eindeutig verbessert.

Im Jahr 2004 wurden keine Studentenbefragungen durchgeführt.

Rechtswissenschaft

Betrachtet man die Gesamtzahl der Studenten im längerfristigen Jahresvergleich, zeigt sich sowohl an der TU Dresden als auch an der Universität Leipzig ein Trend der Reduktion. Leipzig verzeichnete jedoch im Studienjahr 2003/04 einen deutlichen Zulauf an Studienanfängern, während sich die Anfängerzahl in Dresden – vermutlich aufgrund der Standortdiskussion²⁹ - im Untersuchungszeitraum rückläufig entwickelte. Das Betreuungsverhältnis hat sich in Leipzig von 82 auf 75 Studenten pro Professur leicht verbessert, erreicht damit fast Dresdner Niveau. An beiden Universitäten studieren die Studenten durchschnittlich etwa 11 Semester. Prüfungen werden im Schnitt mit Prädikaten zwischen befriedigend und ausreichend bestanden³⁰; mehr als 80 Prozent der angetretenen Prüfungen erfolgreich absolviert. Nach wie vor befinden sich in Dresden und Leipzig um die 70 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Hinsichtlich der Absolventenquote weisen beide Universitäten schlechtere Werte auf als noch in den Jahren zuvor. Mehr als 50 Prozent der Studienanfänger wechseln das Studienfach oder die Hochschule oder brechen das Studium vorzeitig ab.

Zur Einschätzung der Studienbedingungen könnten nur Daten aus dem Jahr 2002 dienen. Auf deren Grundlage wurden jedoch bereits im letzten Studienführer Interpretationen veröffentlicht.

²⁷ Der Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen am IHI Zittau wird aufgrund geringer Studierendenzahlen nicht ausführlich interpretiert.

²⁸ Im Studienjahr 2003/04 wurde letztmalig immatrikuliert (Umsetzung der Hochschulvereinbarung).

²⁹ Die Juristische Fakultät der TU Dresden immatrikulierte letztmalig zum Wintersemester 2003/04.

³⁰ Die Notenvergabe erfolgt nach einem anderen Notenschlüssel; daher wurden hier die Prädikate vom LJPA in das klassische Notensystem umgerechnet.

Tabellenübersicht zu Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaft

WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
VOLKSWIRTSCHAFTSLEHRE											
TU Chemnitz	NC 52	214	137	90	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden	NC 47	203	109	82	10,8	2,2	100	32	2,4	2,9	2,4
Uni Leipzig	NC 32	155	87	76	10,4	2,2	100	21	2,1	2,9	2,7
Bundesdurchschnitt					11,7	2,3	98				
BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE											
TU Chemnitz	NC 148	993	137	74	11,4	2,2	k.A.	34	2,1	2,7	2,2
TU Dresden	NC 140	996	109	72	11,4	2,5	100	54	2,7	3,0	2,6
TU BA Freiberg	7) NC 288	1060	73	87	10,0	2,1	99	43	1,7	2,5	2,1
Uni Leipzig	NC 279	1336	87	77	11,6	2,3	98	30	2,7	3,2	2,7
IHI Zittau	11) NC 24	122	61	74	9,2	2,9	75	64	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt					11,7	2,3	98				
BETRIEBSWIRTSCHAFT											
HTW Dresden	NC 81	390	28	85	10,1	2,0	87	58	3,0	3,1	2,8
HTWK Leipzig	120	528	41	78	9,6	2,6	71	63	2,6	2,9	3,4
HS Mittweida	NC 134	584	43	76	10,8	2,2	82	58	2,6	2,8	2,4
HS Zittau/Görlitz	NC 83	382	31	81	9,6	2,1	89	67	2,5	3,0	2,9
HS Zwickau	9) NC 114	552	22	85	10,8	2,0	98	45	2,6	2,8	2,8
Bundesdurchschnitt					9,1	2,0	99				
WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	NC 44	190	137	91	10,5	2,3	k.A.	47	4,0	4,6	3,1
TU Dresden	5) NC 54	238	109	86	11,8	2,4	100	42	k.A.	k.A.	k.A.
Uni Leipzig	5) NC 36	159	87	85	11,1	2,3	100	31	3,0	3,5	2,9
Bundesdurchschnitt					6,1	2,9	99				
WIRTSCHAFTSINGENIEURWESEN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Chemnitz	NC 78	461	137	94	11,7	2,0	k.A.	26	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden	NC 144	739	109	80	11,5	2,2	100	58	2,2	2,7	2,4
Uni Leipzig (letztmalig)	14) NC 119	282	54	80	12,4	2,2	100	22	2,6	3,0	2,9
IHI Zittau	NC 24	68	34	68	8,5	2,1	100	83	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt					12,0	2,0	99				
FACHHOCHSCHULEN											
HTW Dresden	NC 86	348	28	81	9,8	2,1	93	61	3,1	3,1	2,5
HTWK Leipzig	NC 174	664	29	82	9,2	2,4	67	60	2,4	3,0	2,9
HS Mittweida	NC 151	236	43	82	10,2	2,2	74	62	2,6	3,1	2,6
HS Zittau/Görlitz	NC 30	149	31	90	9,6	1,8	79	49	2,5	3,1	2,6
HS Zwickau	NC 86	273	22	76	10,0	2,1	96	46	2,5	2,8	2,3
Bundesdurchschnitt					9,3	2,1	100				
RECHTSWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN											
TU Dresden (letztmalig)	6) 265	1527	73	73	10,9	3,4	85	49	2,7	3,3	2,9
Uni Leipzig	6) NC 313	1428	75	70	10,9	3,5	82	45	3,0	3,4	2,6
Bundesdurchschnitt					10,3	2,9	93				

Fächergruppe Geistes- und Sozialwissenschaften

Soziologie³¹

Betrachtet man die Studentenzahlen im Universitätsvergleich, rangieren der Diplom- und der Magisterstudiengang in Leipzig mit insgesamt 615 Studenten vor Dresden mit 553 und Chemnitz mit 451 Studierenden. Nach Gegenüberstellung der jährlichen Entwicklungen der Kopfzahlenstatistik ergeben sich beim Diplomstudiengang in Leipzig und in Chemnitz deutliche Veränderungen. In Leipzig wurden im Studienjahr 2003/04 etwa 20 Prozent mehr Studenten als im Vorjahr immatrikuliert. In Chemnitz ist die Studentenzahl ebenfalls um etwa 20 Prozent, die Zahl der Studienanfänger sogar um mehr als 30 Prozent gestiegen. Im WS 2003/04 wurden an der TU Chemnitz im Magisterstudiengang Soziologie nur Nebenfach-Studenten immatrikuliert, was durchaus mit dem Zufluss im Diplomstudiengang korrelieren kann.³²

Trotz höchster Studentenzahlen erreicht die Universität Leipzig mit 103 Studenten pro Professur ein besseres Betreuungsniveau als Chemnitz und Dresden.³³ Der enorme Zuwachs an Studenten einerseits, andererseits jedoch deutlich weniger ausgewiesene Professurenstellen erklären die auffällige Veränderung des Chemnitzer Betreuungsverhältnisses von 66 auf 113 Studenten pro Professur.

Wie bereits im letzten Jahr liegt Leipzig mit der kürzesten Studiendauer vor Chemnitz und Dresden mit fast gleichen Semesterzahlen. In Leipzig studieren ebenfalls die meisten Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Hinsichtlich der Notenvergabe scheint sich die TU Chemnitz der strengeren Bewertungspraxis der TU Dresden anzunähern. In Chemnitz hat sich der Notendurchschnitt seit der ersten Datenerhebung von 1999/2000 sukzessive verschlechtert. In Leipzig dagegen lässt sich sogar ein leichter Trend in Richtung Notenverbesserung ablesen. Äußerst positiv gestaltet sich die Erfolgsquote in Leipzig. Auch in Dresden werden letztlich alle angetretenen Abschlussprüfungen bestanden. Von der TU Chemnitz wurden hierzu keine Daten geliefert.

Bezüglich der Absolventenquote erreichen vor allem die Magisterstudiengänge in Leipzig und Dresden nur sehr niedrige Werte. Ein Großteil der einstigen Studienanfänger hat folglich das Studienfach oder die Hochschule gewechselt oder das Studium ganz abgebrochen. Beim Diplomstudiengang der TU Dresden hat sich die Relation der Absolventen zu den Anfängern dagegen im Vergleich zu den Vorjahren deutlich verbessert. Dort beenden mittlerweile mehr als die Hälfte der Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren mit bestandener Prüfung.

Die letzten Studentenerhebungen zum Studiengang Soziologie wurden im Jahr 2002 durchgeführt und dienen bereits dem Studienführer 2003 als Datengrundlage. Aufgrund dessen bleiben die Aussagen bezüglich der Studiensituation identisch.

Psychologie³⁴

Im Vergleich zum Vorjahr haben sich die Studienanfängerzahlen der Universitäten in Dresden und Leipzig kaum verändert, wobei wieder Dresden mit 769 Immatrikulierten über die größten Kapazitäten verfügt. Der kleinere Studiengang in Chemnitz zählt zwar erstmalig mehr als 300 Studierende, die Zahl der Studienanfänger ist jedoch im Vergleich zum Vorjahr etwa um 20 Prozent-Punkte gesunken. Eine Ursache dafür könnte die deutliche Verringerung der Zulassungszahlen sein. Das Chemnitzer Betreuungsverhältnis kann am positivsten eingeschätzt werden. Die Studenten benötigen hier zudem keine 10 Semester, bleiben innerhalb der Regelstudienzeit und schließen ihr Studium mit vergleichsweise besseren Noten ab. Die beiden großen Universitäten in Leipzig und Dresden unterscheiden sich bezüglich der Studiendauer und der Durchschnittsnoten nur marginal. In Dresden beenden rund 10 Prozent mehr Studenten ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit. Auch hinsichtlich der Absolventenquote rangiert Dresden mit geringem Abstand vor Leipzig.

Die vergleichsweise positive Interpretation der statistischen Daten der TU Chemnitz wird bestätigt durch Ergebnisse aktueller Studentenerhebungen im Stern-Hochschulführer von 2004. Die TU Chemnitz erhält dabei mit 2,0 das beste Gesamturteil. Deutliche Abweichungen ergeben sich auch in diesem Jahr hinsichtlich der Einschätzung der Bibliotheks-situation. Erneut haben die Leipziger Studenten nur die Note „befriedigend“ vergeben, während sowohl Dresden als auch Chemnitz gute Bibliotheken attestiert bekommen.

³¹ Das Studienfach Sozialwissenschaften am IHI Zittau wird aufgrund geringer Studierendenzahlen nicht interpretiert.

³² Aufgrund des enormen Mehraufwandes und des begrenzten Platzes in der Zeitungsveröffentlichung muß auf die Darstellung der Daten für Nebenfächer vollkommen verzichtet werden.

³³ Die Universität Leipzig lieferte trotz schriftlicher Zusicherung bis Redaktionsschluss keine Studierendenzahlen, sodass letztlich für alle Studienfächer auf Daten des Statistischen Landesamtes zurückgegriffen werden musste. Die Aussagen für Dresden und Chemnitz basieren dagegen auf detaillierteren Daten aus den aktuellen Lehrberichten der Hochschulen. Aufgrund des unterschiedlichen Quellenmaterials haben die vergleichenden Aussagen teilweise nur relative Gültigkeit.

³⁴ Für den Studiengang Kommunikationspsychologie an der Hochschule Zittau/ Görlitz liegen erst seit 2000/01 einzelne Daten vor, sodass noch keine umfassenden Interpretationen gemacht werden können. Im Jahresvergleich sind stetig wachsende Studierendenzahlen, eine Verlängerung der Studiendauer sowie eine Verschlechterung der Durchschnittsnote und auch weniger Studenten innerhalb der Regelstudienzeit zu verzeichnen.

Kommunikations- und Medienwissenschaft

Kommunikationswissenschaft wird in Dresden und Kommunikations- und Medienwissenschaft in Leipzig gelehrt. An beiden Universitäten sind die Studentenzahlen im Jahresvergleich relativ stabil geblieben. Leipzig besticht auch in diesem Jahr, trotz doppelt so vieler Studenten als in Dresden, mit der günstigeren Betreuungsrelation. Die Studiendauer in Dresden hat sich im Vergleich zum Vorjahr erhöht, hinsichtlich der Studierbarkeit ergeben sich dort keine beträchtlichen Jahresunterschiede. Auch in Leipzig studieren wieder über 70 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit.

Noch immer werden in Leipzig die besseren Noten vergeben, aber seit 2000/01 zeichnet sich auch in Dresden ein Trend zur Notenverbesserung ab.

Auffällige Veränderungen haben sich im vergangenen Studienjahr bezüglich der Absolventenquote zugunsten der TU Dresden vollzogen. Während sich die Absolventen-Anfänger-Relation in Dresden verbesserte und hier etwa zwei Drittel der einstigen Studienanfänger ihr Studium beendeten, hat sie sich in Leipzig deutlich verschlechtert. Etwa die Hälfte der Studenten hat den Studiengang oder die Hochschule gewechselt oder das Studium vorzeitig abgebrochen.

Für den Studiengang Kommunikations- und Medienwissenschaft stehen im Stern-Hochschulführer keine studentischen Bewertungen der Studiensituation zur Verfügung.

Geschichte³⁵

In Dresden und Leipzig sind mehr als 500 Studenten in den Studiengängen der Geschichte eingeschrieben. Beide Universitäten haben deutlich mehr Studienanfänger zu verzeichnen. In Dresden ist deren Zahl im Vergleich zum Vorjahr fast um 40 Prozent angestiegen. Die Betreuungsrelation hat sich hier jedoch kaum negativ verändert, da die Studiengänge um eine Professur erweitert wurden. Die Zahl der Leipziger Professuren ist aber noch immer höher, weshalb sich das dortige Betreuungsverhältnis im Vergleich zu Dresden etwas positiver gestaltet. Auch in Chemnitz entscheiden sich jährlich mehr Studenten für den Studiengang Geschichte. Entsprechend hat sich die dortige Betreuungsrelation ebenso verschlechtert. Zudem sind für das Studienjahr 2003/04 weniger Professuren ausgewiesen. Kamen im Vorjahr nur 17 Studenten auf einen Professor, sind es aktuell 40 Studenten. Hinsichtlich der Betreuungssituationen bestehen somit an allen drei Universitäten kaum mehr enorme Unterschiede.

Noch immer beenden die Studenten in Chemnitz ihr Studium am schnellsten, wobei sich auch hier der Trend, ähnlich wie in Dresden und Leipzig, negativ gestaltet. Die Quote der Studierbarkeit hat sich an allen drei Standorten leicht verschlechtert. Bezüglich der Notenvergabe existieren kaum jährliche Schwankungen und nur marginale Unterschiede im Universitätsvergleich. Für Dresden und Leipzig ergibt sich zudem eine hundertprozentige Erfolgsquote. Für die TU Chemnitz fehlen für eine entsprechende Berechnung notwendige Daten zu nicht bestandenen Prüfungen.

Die Absolventenquote in Leipzig rangiert jährlich konstant bei etwa 25 Prozent. In Dresden liegt sie zwar aktuell um 10 Prozent-Punkte höher, hat sich dort aber im Vergleich zum Vorjahr deutlich verschlechtert. Damals beendete noch etwa die Hälfte der Studenten ihr Studium innerhalb von 6 Jahren. In Chemnitz gestaltet sich die aktuelle Absolventenquote ähnlich wie in Leipzig.

Im Stern-Hochschulführer von 2004 wird die gesamte Studiensituation in Dresden besser eingeschätzt als in Leipzig. Für die TU Chemnitz liegen keine Bewertungen vor.

Politikwissenschaft

Politikwissenschaft wird nur in Leipzig sowohl als Diplom- wie auch als Masterstudiengang angeboten. Beinahe doppelt so viele Studenten sind im Masterstudiengang eingeschrieben, wobei hier die Studentenzahl im Vergleich zu den Vorjahren deutlich gesunken ist. Die Zahl der Studienanfänger hat sich um 30 Prozent verringert. Chemnitz verfügt über den größten Master-Studiengang. Im Studienjahr 2003/04 sind dort erstmalig über 100 Studenten immatrikuliert worden. Die Betreuungsrelationen bewegen sich zwischen 72 Studenten pro Professur an der TU Dresden über 79 in Chemnitz bis 82 in Leipzig; haben sich im Vergleich zum Vorjahr allgemein verschlechtert und einander weiter angeglichen. Die Diplomstudenten in Leipzig studierten 2001/02 noch durchschnittlich 13,3 Semester, benötigten 2002/03 für die Absolvierung des Studiums nur noch 11 Semester. Der Leipziger Masterstudiengang hat dagegen die längste Studiendauer von durchschnittlich 12,5 Semestern zu verzeichnen. Die Quote der Studierbarkeit ist im Vergleich zum Vorjahr weiter gesunken und liegt aktuell mit 71 Prozent am niedrigsten. Auch in Dresden hat sich die Studierbarkeitsquote seit der ersten Erhebung im Studienjahr 1999/2000 stetig verringert. In Chemnitz dagegen studieren seit Jahren konstant über 90 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Hinsichtlich der Noten können nur die Masterstudiengänge geprüft werden, da für den Diplomstudiengang in Leipzig keine aktuellen Daten gemeldet wurden. In Chemnitz werden die studentischen Leistungen mit der Durchschnittsnote 2,1 zwar am schlechtesten bewertet, im Vergleich mit Dresden und Leipzig ergeben sich

³⁵ Ur- und Früh-, Alte, Mittlere, Neue und Neuere Geschichte wurden zusammengefasst, um den Vergleich mit Vorjahren zu ermöglichen.

jedoch keine größeren Abweichungen. Die Absolventenquote des Leipziger Diplom-studienganges beträgt nur 6 Prozent. Dies ist der geringste Wert aller untersuchten Fächer. Als Magister Artium beenden in Dresden und Leipzig ebenfalls nur 14 Prozent der Studenten das Studium. In Chemnitz schließen zwar zumindest 20 Prozent der Studenten ihr Studium innerhalb von 6 Jahren ab, trotzdem rangieren die Absolventenquoten insgesamt deutlich unter dem Schnitt der Sozialwissenschaften.

Bezüglich der Bewertung des Studienganges durch Studenten liegen für Dresden noch keine, für Leipzig und Chemnitz keine aktuellen Daten von 2004 vor. Die letzten Studentenerhebungen zum Studiengang wurden im Jahr 2002 durchgeführt und dienten bereits dem Studienführer 2003 als Datengrundlage.

Germanistik³⁶

Den größten Standort für Germanistik bildet die Universität Leipzig mit insgesamt 1225 Studenten. Ebenso wie in Leipzig sind auch an der TU Dresden im Studienjahr 2003/04 deutlich mehr Studienanfänger immatrikuliert worden. Die Studentenzahl beläuft sich dort aktuell auf mehr als 800 Studenten. Der sehr viel kleinere Studiengang in Chemnitz weist relativ konstante Studierendenzahlen aus. Das Betreuungsverhältnis hat sich in Dresden und Leipzig entsprechend erhöhter Studentenzahlen verändert. Im Vergleich zum Vorjahr hat ein Professor deutlich mehr Studenten zu betreuen. In Chemnitz gestaltet sich das Betreuungsverhältnis mit 64 Studenten pro Professur noch immer am günstigsten.

An allen drei Standorten benötigen die Studenten für ihr Studium durchschnittlich etwa 12 Semester. In Chemnitz erhalten sie am Ende jedoch deutlich schlechtere Noten (2,5) als in Leipzig (2,0) und Dresden (1,7). Die Absolventenquote rangiert insgesamt im Vergleich aller untersuchten Studienfächer eher im niedrigen Bereich. Dabei schneidet Dresden mit 31 Prozent am besten ab. In Leipzig hat sich die Absolventenquote zwar von 16 auf 20 Prozent gesteigert, noch immer erhalten dort aber die wenigsten Studienanfänger schließlich einen Abschluss.

Für Dresden und Leipzig existieren aktuelle Studentenerhebungen von 2004. Dresden erhält insgesamt bessere Wertungen als Leipzig.

Anglistik/ Amerikanistik

In Chemnitz und Dresden studieren über 300 Studenten, wobei die Anfängerzahlen seit einigen Jahren stetig ansteigen. Auch im größten Studiengang in Leipzig wurden im Vergleich zum Vorjahr mehr Immatrikulationen vorgenommen. Hinsichtlich der Betreuungsverhältnisse lassen sich für Chemnitz und Leipzig ähnliche Zahlen feststellen. Sowohl am kleinsten als auch am größten Standort wurden im Studienjahr 2002/03 73 Studenten von einem Professor betreut; im Folgejahr sind es in Chemnitz 83 und in Leipzig 77 Studenten pro Professur. In Dresden ist nach wie vor im Schnitt ein Professor für 50 bis 60 Studenten verantwortlich. Hinsichtlich der Studiendauer und der Durchschnittsnoten sind weder im Jahres- noch im Universitätsvergleich wesentliche Unterschiede zu verzeichnen. Die Studenten benötigen durchschnittlich etwa 12 Semester für das Studium und absolvieren die Prüfungen mit guten Noten. An allen drei Studienorten befinden sich über 80 Prozent der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit. Dagegen zeichnet sich eine sinkende Absolventenquote ab. In Dresden lässt sich diesbezüglich eine deutliche Veränderung von 56 auf 35 Prozent beobachten. In Leipzig beenden lediglich 27 Prozent, in Chemnitz sogar nur noch 23 Prozent der Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren.

An allen drei Universitäten sind im Jahr 2004 Studentenerhebungen zu den Studienbedingungen durchgeführt worden. Chemnitz rangiert mit der Note 2,3 vor Dresden mit 3,1 und Leipzig mit 3,2.

Erziehungswissenschaft/ Pädagogik

Anders als in Chemnitz und Dresden sinken die Studentenzahlen in Leipzig seit 1998/99 kontinuierlich. Dort haben im Vergleich zum Vorjahr 2003/04 deutlich weniger Studenten das Studium begonnen. Der Chemnitzer Studiengang verfügt mit 739 Studenten und stetig steigender Studienanfängerzahl über die größte Kapazität. Da der gewachsenen Studentenzahl im Studienjahr 2003/04 nicht mehr 8, sondern nur noch 6 Professuren gegenüberstehen, hat sich das dortige Betreuungsverhältnis von 78 auf 123 Studenten pro Professur eindeutig verschlechtert. In Dresden wird den Studierenden bei einem Verhältnis von 21 zu 1 die beste Betreuung zuteil. Trotzdem studiert man in Chemnitz vergleichsweise kurz mit durchschnittlich 11 Semestern und auch die Regelstudienzeit wird hier von den meisten Studenten eingehalten. Die Durchschnittsnoten bewegen sich zwischen 1,8 in Dresden und 2,2 in Leipzig auf ähnlichem Niveau. 56 Prozent der Chemnitzer Studienanfänger erhalten letztendlich ihr Abschlusszeugnis. In Leipzig liegt die Absolventenquote konstant bei etwa 40 Prozent. In Dresden erreichen nur 23 Prozent der Studienanfänger nach 6 Jahren ihren Abschluss.

In den aktuellen Studentenerhebungen von 2004 wird der Studiengang an allen drei Universitäten mit der Note „befriedigend“ bewertet.

³⁶ In das Zahlenmaterial wurde der Studiengang Deutsch als Fremdsprache einbezogen.

Sozialpädagogik/ Sozialarbeit/ Sozialwesen³⁷

Seit 2002/03 entwickelt sich die HS Zittau/ Görlitz zum größten Standort für das Studienfach. Während die Studienanfängerzahlen an der TU Dresden seit 2000/01 stetig sinken, hat die Hochschule in Zittau/ Görlitz den meisten Studentenzuwachs zu verbuchen.³⁸ Das Betreuungsverhältnis ist an der TU Dresden mit 127 Studenten pro Professur mit Abstand am problematischsten einzuschätzen. An den Fachhochschulen bewegt sich das Verhältnis zwischen 15 Studenten pro Professur an der Evangelischen Hochschule in Dresden³⁹ und 34 zu 1 an der HTWK in Leipzig.

An der TU Dresden studieren die Studenten weiterhin mit durchschnittlich 12 Semestern am längsten, wobei die Studiedauer aber seit 1999/2000 fast stetig gesunken ist. An der Evangelischen FH in Dresden wird das Studium bereits nach durchschnittlich 7 Semestern abgeschlossen. Die Studierbarkeit an der TU Dresden liegt mit 73 Prozent unter den Quoten der anderen Standorte.

An der TU Dresden und der HS Mittweida vergeben die Lehrenden sehr gute Noten; an der HS Zittau/ Görlitz werden die studentischen Leistungen mit der Durchschnittsnote 2,2 am schlechtesten bewertet. Im Vergleich zu den Jahren 2000/01 und 2001/02 ist die Absolventenquote der TU in Dresden um fast 10 Prozent-Punkte auf 79 Prozent gesunken. Dagegen führen an der HS Mittweida 92 Prozent der einstigen Studienanfänger ihr Studium innerhalb von 6 Jahren zu Ende.

Für das Jahr 2004 liegen für das Studienfach keine aktuellen Studentenerhebungen vor. Die letzten Bewertungen wurden im Jahr 2002 durchgeführt.

³⁷ In die vergleichende Interpretation einbezogen sind: der Studiengang Erziehungswissenschaft/ Sozialpädagogik und Sozialarbeit der TU Dresden, Sozialwesen an der HTWK Leipzig, Sozialarbeit/ Sozialpädagogik an der HS Mittweida, der gleichnamige Studiengang der HS Zittau/ Görlitz sowie Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik an der Evangelischen HS in Dresden.

³⁸ An beiden Hochschulen wird mit Zulassungsbeschränkung immatrikuliert.

³⁹ Die Betreuung von berufsbegleitenden Studien erfolgt in erheblichem Umfang auch während des Semesters, kann aber aus systematischen Gründen hier nicht dargestellt werden.

Tabellenübersicht zu Geistes- und Sozialwissenschaften

SOZIOLOGIE/SOZIALWISSENSCHAFTEN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Diplom)											
TU Chemnitz	NC 149	451	113	79	13,3	2,4	k.A.	35	2,3	2,9	2,3
TU Dresden	NC 49	404	111	79	12,8	2,1	100	52	3,3	3,7	2,7
Uni Leipzig	NC 80	290	103	81	11,8	1,8	100	35	2,8	3,2	2,7
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Dresden	NC 21	149	111	77	13,3	2,3	100	27	3,3	3,7	2,7
Uni Leipzig	NC 77	325	103	81	11,3	2,0	100	19	2,8	3,2	2,7
SOZIALWISSENSCHAFTEN											
IHI Zittau	11) NC 15	57	19	84	7,5	1,5	100	n.z.	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt											
					12,7	1,8	98				
PSYCHOLOGIE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Diplom)											
TU Chemnitz	NC 66	316	45	100	9,5	1,4	n.z.	n.z.	2,0	2,6	2,2
TU Dresden	NC 122	769	59	82	11,7	1,6	99	78	2,2	2,6	2,1
Uni Leipzig	NC 85	573	57	72	12,3	1,6	99	71	2,4	2,9	3,2
Bundesdurchschnitt											
					12,8	1,5	99				
FACHHOCHSCHULEN (Diplom) Kommunikationspsychologie											
HS Zittau/Görlitz	NC 34	149	21	88	8,9	1,9	96	n.z.	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt											
					8,5	1,9	100				
KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Dresden	NC 36	313	157	70	12,7	2,1	100	66	k.A.	k.A.	k.A.
Uni Leipzig	NC 95	646	111	73	12,3	1,9	100	52	k.A.	k.A.	k.A.
Bundesdurchschnitt											
					11,6	1,8	99				
GESCHICHTE											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Chemnitz	11) 27	121	40	79	11,9	1,6	k.A.	25	k.A.	k.A.	k.A.
TU Dresden	11) NC 130	517	47	79	12,4	1,7	100	36	2,9	3,4	2,3
Uni Leipzig	11) NC 188	560	43	87	12,2	1,7	100	25	3,4	3,4	2,7
Bundesdurchschnitt											
					12,5	1,6	98				
POLITIKWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Diplom)											
Uni Leipzig	NC 25	180	82	84	11,0	k.A.	100	6	3,3	3,3	3,3
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Chemnitz	110	396	79	95	12,2	2,1	k.A.	20	2,3	2,9	2,0
TU Dresden	NC 49	360	72	83	12,2	2,0	100	14	k.A.	k.A.	k.A.
Uni Leipzig	NC 27	314	82	71	12,5	1,8	100	14	3,3	3,4	2,9
Bundesdurchschnitt											
					11,3	1,7	98				
GERMANISTIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Chemnitz	83	318	64	86	11,9	2,5	k.A.	24	2,5	3,2	2,6
TU Dresden	21) NC 199	806	101	87	12,1	1,7	100	31	3,1	3,1	2,3
Uni Leipzig	21) NC 407	1225	82	87	11,5	2,0	100	20	3,9	3,6	2,6
Bundesdurchschnitt											
					12,4	1,7	99				
ANGLISTIK/AMERIKANISTIK											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Chemnitz	73	333	83	83	11,7	2,0	k.A.	23	2,3	2,5	2,1
TU Dresden	60	346	58	83	12,1	1,8	100	35	3,1	2,9	2,4
Uni Leipzig	NC 144	614	77	81	11,9	1,9	100	27	3,2	3,0	2,6
Bundesdurchschnitt											
					12,1	1,7	100				
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Magister)											
TU Chemnitz	NC 178	739	123	91	11,0	2,0	k.A.	56	3,2	3,3	2,4
TU Dresden	NC 45	298	21	83	12,1	1,8	100	23	3,3	3,5	2,3
Uni Leipzig	NC 54	421	53	78	11,6	2,2	100	40	3,0	3,0	2,7
Bundesdurchschnitt											
					12,0	1,8	99				
SOZIALARBEIT/SOZIALWESEN											
	Studienanfänger	Studentenzahl	Betreuung Studenten je Professor	Studierbarkeit Prozent	Studiendauer Fachsemester	Abschlussnotendurchschnitt	Erfolgreiche Prüfungen Prozent	Absolventenquote Prozent	Studienbedingungen Note	Lehrangebot Note	Bibliotheken Note
UNIVERSITÄTEN (Diplom)											
TU Dresden	NC 50	382	127	73	11,8	1,4	100	79	3,1	3,5	2,8
Bundesdurchschnitt											
					12,0	1,7	100				
FACHHOCHSCHULEN (Diplom)											
HTWK Leipzig	NC 84	371	34	77	9,6	1,9	97	80	2,8	3,0	3,2
HS Mittweida	NC 51	245	20	84	8,9	1,4	98	92	2,1	2,3	2,4
HS Zittau/Görlitz	NC 104	412	21	91	8,7	2,2	94	86	2,3	2,7	2,3
Ev. HS Dresden	21) NC 75	271	15	97	7,3	2,1	100	90	2,5	2,7	2,6
Bundesdurchschnitt											
					10,4	2,4	100				

Weiterführende Publikationen zum Thema

- Aleamoni, L.M. & Hexner, Pamela (1980): A review of the research on Student Evaluation and a report on the effect of different Sets of Instructions on Student Course and Instructor Evaluation, in: "Instructional Science" 9/ 1980: 67-84
- Backhaus, Klaus u.a. (2000): Multivariate Analysemethoden, Springer Verlag, Berlin Heidelberg
- Bargel, Tino (1994): Das Studium der Medizin -Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft; BMBW, Bonn
- Bargel, Tino/ Peisert, H. (1994). "Studium im vereinigten Deutschland." Forschung & Lehre 9/94: 389-392.
- Bargel, Tino (1995): Studierende in den alten und neuen Bundesländern - Erfahrungen und Orientierungen Datenalmanach, herausgegeben von der Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz
- Bargel u.a. (1996): Bargel, Tino/ Multrus, F./ Ramm, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. bmbf, Bonn
- Bargel u.a. (2002): Bargel, Tino/ Multrus, F./ Ramm, M.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. *Langfassung*. bmb+f, Bonn
- Bargel, Tino/ Ramm, M. (1998): "Ingenieurstudium und Berufsperspektiven. Sichtweise, Reaktionen und Wünsche der Studierenden", bmb+f
- Bartel-Lingg (1996): "Die Mitarbeiterorientierung im Total Quality Management", Rainer Hampp Verlag
- Barth, Gerhard (1999): Die Bedeutung der Qualitätssicherung für Unternehmen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): Ein Schritt in die Zukunft- Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Berliner Bildungsdialoge. Hochschulrektorenkonferenz und Veranstaltungsforum der Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck. Berlin, 26. Oktober 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/1999. Bonn. S.27-31
- Barz u.a. (1997): Barz, Andreas/ Carstensen, Doris./Reisert, Rainer: Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung. Bestandsaufnahme zur aktuellen Praxis, CHE/HIS (Hg.), Bielefeld 1997
- Barz, Andreas (1998): Strategische Positionierung und Organisationsentwicklung: Projekte des CHE. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland- Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, 29. Mai 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998. Bonn: HRK S. 49 - 55
- Bayer, C. R. (2001): "Eine Analyse des entscheidungsunterstützenden Informationsgehaltes deutscher und US-amerikanischer Hochschul-Rankings". Discussion Paper DP-WIOR Nr. 593. Institut für Wirtschaftstheorie und Operations Research Universität Karlsruhe
- Bayer, C. R. (2000): "Anspruch und Wirklichkeit von Hochschul-Ranking: Vorschlag einer allgemeinen Methodik", Die Betriebswirtschaft (DBW), 60. Jg. (2000), H. 5, S. 547-69.
- Benkhoff u.a. (2001): Benkhoff, Birgit/ Huhle, Angela/ Kühn/ Klaus: Erklärungsansätze für die Mitarbeiterzufriedenheit mit Arbeitszeitregelungen, in: Dresdner Beiträge zur Betriebswirtschaftslehre Nr. 54/01, TU Dresden, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Die Professoren der Fachgruppe Betriebswirtschaftslehre (Hg.)
- Benninghaus, Hans (1994): "Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse", Oldenbourg Verlag München Wien
- Berdahl u.a. (1991): Berdahl, Robert O./ Moodie, Graeme C./ Spitzberg, Irving J., Jr: "Quality and Access in Higher Education: Comparing Britain and the United States", The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Berendt, Brigitte (1992): "Stärkung der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung" in: Altrichter & Schratz (Hg.): "Qualität von Universitäten" Innsbruck, Österreichischer Studien Verlag, 1992: 256-278
- bmb+f (2000a): "Bericht der Expertenkommission Reform des Hochschuldienstrechts" in: www.bmbf.de

- bmb+f (2000b): "Hochschuldienstrecht für das 21. Jahrhundert" Das Konzept des BMBF in: www.bmbf.de
- Böhm, Monika (2000): "Demotivierende Wirkung. Monetäre Leistungsanreize im internationalen Vergleich" in: Forschung und Lehre, DHV (Hg.), Ausgabe März 2000: 116 ff.
- Borg, Ingwer (2000): Affektiver Halo in Mitarbeiterbefragungen, ZUMA-Arbeitsbericht 2000/03, Zentrum für Umfragen Methoden und Analysen (Hg.), Mannheim
- Bortz, J./ Döring, N. (2002): "Forschungsmethoden und Evaluation" Springer Verlag, Berlin und Heidelberg
- Bortz, Jürgen (1999): "Statistik für Sozialwissenschaftler" Springer Verlag, Berlin Heidelberg
- Bothfeld, Silke/ Eisend, Martin (2002): Zwischen Effizienz und Selbstbestimmung – Promovieren im WZB. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, veröffentlicht unter Publikations- Nr. P 02 - 001
- Bülow-Schramm, Margret (1992): "Unter anderem Lehrevaluation - vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Lehre an der Universität Hamburg" in: Grünh & Gattwinkel: Evaluation von Lehrveranstaltungen - Überfrachtung eines sinnvollen Instrumentes?" Berlin, FU-Dokumentationsreihe, 1992: 185-196
- Brosius, Gerhard & Brosius, Felix (1995): "SPSS - Base System and Professional Statistics" International Thomson Publishing, Bonn
- Brosius, Felix (2002): SPSS 11, mitp Verlag, Bonn
- Bruce, Tony (1999): Financing higher education - British and German perspectives", British Council Gemany (Hg.)
- Brüderl, Joseph (1996): "Münchener Soziologinnen und Soziologen auf dem Arbeitsmarkt: Langfristige Veränderungen und beruflicher Erfolg" in: "Soziologie" 3/96
- Bühl, Achim & Zöfel, Peter (1994): "SPSS für Windows Version 6 - Praxisorientierte Einführung in die moderne Datenanalyse" Addison-Wesley, Bonn/Paris 1994
- Cicourel, Aaron (1970): Methode und Messung in der Soziologie, Suhrkamp, Frankfurt/ Main, 1970: 110- 152
- Cremers, E. (1998): Befragung der Studenten der TU Dresden zur Einschätzung der Studienbedingungen im Rahmen eines Forschungsseminars am Institut für Soziologie der TU Dresden (unveröffentlicht).
- Dahlgaard/ Madson (1998): "Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen", Paper zum Vortrag auf der HRK-Tagung 28./29. 9. 1998 an der Universität Kaiserslautern (Tagungsband erschien als Band 1/1999 "Qualität an Hochschulen" in der Schriftenreihe der HRK)
- Daniel, Hans-Dieter (1996a): "Evaluierung der universitären Lehre durch Absolventen und Studenten" in: ZSE, Heft 2/ 1996: 149-164
- Daniel, Hans-Dieter (1996b): "Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten - Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim" in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB) Ergänzungsheft 1/1996: 95-115
- Daniel, Hans-Dieter (1998): "Studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Anlage, Durchführung und Ergebnisse eines Modellprojektes an der Universität Mannheim" in: HRK (Hg.) "Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven" Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998: 79-104
- Daxner, Michael (1999): Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung. Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): "Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Tagung an der Universität Rostock vom 6. Bis 8. September 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999. Bonn. S. 41-49
- DeGEval (2002): Standards für Evaluation, Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hg.), Köln
- Diekmann, Andreas (2000): "Empirische Sozialforschung - Grundlagen, Methoden, Anwendungen", Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg

- Diehl, J. M. und Kohr, H. U. (1977): "Entwicklung eines Fragebogens zur Beurteilung von Hochschulveranstaltungen", *Psychologie in Erziehung u. Unterricht* 24/ 1977: 61-75
- Diehl, J. M. (1994): Fragebogen zur studentischen Evaluation von Hochschulveranstaltungen, (Manual, Überarbeitete Fassung), Institut für Psychologie, Universität Gießen, 1994
- DIN (1995): "Qualitätsmanagement, Statistik, Zertifizierung: Begriffe aus DIN-Normen" Deutsches Institut für Industrienormung
- Doerry/ Mohr (1999): Doerry, Martin/ Mohr, Joachim: "Das aktuelle Spiegel-Ranking. Die besten Hochschulen in Deutschland" Walhalla und Praetoria Verlag, Regensburg 1999
- Donsbach, W. (1995): Studentenumfrage 1995, Institut für Kommunikationswissenschaft TU Dresden (Hg.)
- Ebers, N./ Streitferdt, L. (1999): Controlling. Ein leistungsfähiges Instrument zur Steuerung von Hochschulen. Dokumentation einer Ringvorlesung an der Universität Hamburg, hg. vom Präsidenten der Universität Hamburg - Projekt Universitätsentwicklung -
- Enders/ Bornmann (2001): Enders, Jürgen/ Bornmann, Lutz: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Campus Verlag, Frankfurt/ New York
- Enders/Teichler (1995): Enders, Jürgen/ Teichler, Ulrich (Hrsg.): "Der Hochschullehrerberuf" Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion, Neuwied, Luchterhand
- Endrweit, Günter (1993): "Programmevaluation als Laienspiel. Bemerkungen über Meinungsforschung, Sozialforschung und Pfüsch bei Studentenforschungen" in: *MittHV* 2/93: 129-132
- Endrweit, Günter (2002): Lehrevaluation und Lehrziele. Neue Wege der Semesterauswertung, in: *Forschung & Lehre (MittHV)* 8/2002
- Engel, Uwe/ Krekeler, Gaby (1999): Der Wechsel vom Grundstudium ins Hauptstudium. Studentische Einschätzungen zu Beginn des Hauptstudiums an der Universität Potsdam im Wintersemester 1998/ 99. Potsdam: Universität Potsdam Arbeitsgruppe "Qualität der Lehre"
- Esser, Hartmut (1997): Zweifel an der Evaluation der Lehre. In: *WiSt* (2), Heft 1, Januar 1997, S. 45-49
- Europäisches Komitee für Normung (CEN) (1994): Europäische Norm EN ISO 9000-1. Deutsche Fassung. Normen zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätssicherung/ QM- Darlegung. Teil 1. Leitfaden zur Auswahl und Anwendung (ISO 9000-1:1994). Brüssel
- Fey, Manfred (1998): Verhältnis interne – externe Revision in öffentlichen Verwaltungen. USA, Deutschland, Österreich, Schweiz. Schriftenreihe der Treuhand-Kammer, Band 157, Verlag Hans Schellenberg, Zürich
- Ferland, J.A. & Fleurent, C. (1994): "SAPHIR: A Decision Support System for Course Scheduling" in: *Interfaces* 24: 105-115
- Fischer/ Voss (1998): Fischer, Werner/ Voss, Hans-Peter: "Evaluation und Enthusiasmus" Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hg.)
- Flick, Uwe (1995): "Handbuch qualitative Sozialforschung", 2. Aufl. München: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 1995: 209 - 213
- Frackmann, Edgar (1988): "Die Bedeutung des Rankings für den Wettbewerb im Hochschulbereich" in: "Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis" 2/ 1988: 138-177
- Frey, W. (1995): "...und die Arbeit macht der Computer" in: *Handbuch Hochschullehre Highlights*, Band 1: Evaluation der Lehre. Ziele - Akzeptanz - Methoden" Kapitel D 3.2, (genauere Instruktionen Vgl. Frey (1998): "Handbuch zum Fragebogensystem FBS-HN", im Internet unter ftp.fh-heilbronn/Pub/FBS-HN

- Goedegebuure u.a. (1992): "Hochschulpolitik international: Trends - Probleme - Lösungsansätze" Eine länderübergreifende Synopse von: Goedegebuure, Leo/ Kaiser, Frans/ Maasen, Peter/ Meck, Lynn/ van Vught, Frans/ de Weert, Egbert herausgeg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Goedegebuure u.a. (1993): Goedegebuure, Leo/ Kaiser, Frans/ Maasen, Peter/ Meck, Lynn/ van Vught, Frans/ de Weert, Egbert: "Hochschulpolitik im internationalen Vergleich - Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung" Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Gralki u.a. (1993): Gralki, H./ Grünh, D./ Hecht, H. (Hg.): "Evaluation schafft Autonomie" Berlin
- Greenwald, Anthony (1997): Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. In: American Psychologist, Vol. 52, No. 11., Nov. 1997, S. 1182- 1186
- Grünh, D./ Gattwinkel, H. (1992): "Evaluation von Lehrveranstaltungen - Überfrachtung eines sinnvollen Instrumentes?": Informationen aus Lehre und Forschung 2/1992, FU Berlin
- Hage, Natalija el (1996a): "Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik - Projekte, Instrumente und Grundlagen" Bonn, bmbf
- Hage, Natalija el (1996b): "Studentische Urteile über die Lehr- und Studienqualität - Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey" Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (19) Universität Konstanz,
- Hartmann, Heinz (1989): "Mängel im soziologischen Lehrangebot" in: Soziale Welt, 1989: 220-232
- HIS 1992: "Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 13. Sozialerhebung" Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, bmbw
- HIS (1992): HIS GmbH: "Dokumentation Evaluation der Lehre", Teile 1 u.2, Hannover
- HIS (1994): HIS GmbH (Reißert, Reiner): "Evaluation der Lehre - Interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers", HIS-Kurzinformationen A8/1994
- HIS (1995) "Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 14. Sozialerhebung" Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, bmbw
- HIS (1995a): HIS GmbH (Carstensen, D./Reißert, R.): "Interne und externe Evaluation - Modell und Praxis - Eine Zwischenbilanz aus Sicht von HIS", HIS-Kurzinformationen A16/1995
- HIS (1995b): HIS GmbH (Minks, Karl-Heinz): "Studium im Freistaat Sachsen. Urteile von Absolventen sächsischer Hochschulen über ihr Studium" Hannover
- HIS (1995c): "Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge", bmb+f
- HIS (1995d): "Absolventenreport Rechtswissenschaft. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Rechtswissenschaft", bmb+f
- HIS (1995e): Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94, Hannover, HIS-Kurzinformation A1/95
- HIS (1996): "Absolventenreport Ingenieure. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Diplomstudiengänge", bmb+f
- HIS (1997): HIS GmbH (Minks, Karl-Heinz/ Holtkamp, Rolf): "Defizite der Hochschulausbildung aus Sicht der Hochschulabsolventen" HIS-Pressemitteilung vom 22. 5. 1997
- HIS (1998a): "Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren" HIS-Kurzinfation spezial (März 1998), Hannover

- HIS (1998b): "HIS-Kurzinformation A 6/98: Ausbildung und Qualifikation von Ingenieuren: Herausforderungen und Lösungen aus transatlantischer Perspektive" bmb+f
- HIS (1998c): "Ingenieurstudium - Daten, Fakten, Meinungen"
- HIS (1998d) "Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 15. Sozialerhebung" Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, bmb+f
- HIS (1998e): HIS-Kurzinformation A5/98: Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung, HIS (Hg.), Hannover
- HIS (1999): HIS-Kurzinformation A7/99: Studienanfänger 1998/99, HIS (Hg.), Hannover
- HIS (2000): "Absolventenreport 2000", HIS (Hg.), Hannover
- HIS (2000a): HIS-Kurzinformation A5/2000: Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern, HIS (Hg.), Hannover
- HIS (2001) "Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 16. Sozialerhebung" Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, bmb+f
- HIS (2002): HIS-Kurzinformation A5/2002: Studienabbruchstudie 2002, HIS (Hg.), Hannover
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (1993): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Entschließung des 176. Plenums der HRK vom 3.7.1995. Bonn: HRK
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1998a): Qualitätsmanagement in der Lehre, TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Lehre" und der Hochschulrektorenkonferenz, Wiesbaden, 4. Februar 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1998b): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland- Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, 29. Mai 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998. Bonn: HRK
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999a): Qualität an Hochschulen. Fachtagung der Universität Kaiserslautern und der Hochschulrektorenkonferenz. Kaiserslautern, 28./ 29. September 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999. Bonn
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999b): Ein Schritt in die Zukunft- Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Berliner Bildungsdialoge. Hochschulrektorenkonferenz und Veranstaltungsforum der Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck. Berlin, 26. Oktober 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/1999. Bonn
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999c): "Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999d): "Gemeinsame Ziele" Evaluation, Qualitätssicherung und Akkreditierung in Deutschland und der Mongolei, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/1999. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999e): "Qualitätsentwicklung in der Ingenieurausbildung", Beiträge zur Hochschulpolitik 12/1999. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2000a): "Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium" Dokumente und Informationen 2/2000. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2000b): "Erfahrungsberichte zum Qualitätsmanagement im Hochschulbereich" Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2000. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2000c): "... und im Streben immer der Erste" Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2000. Bonn.

- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2000d): "Voneinander lernen" Hochschulübergreifende Qualitätssicherung in Netzwerken und Verbänden, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2000. Bonn.
- Hofmann, J. M. (1988): "Studienmotivation und Veranstaltungsbeurteilung" in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 35, S. 119 - 126
- Hohmann-Dennhardt, Christine (1998): Die Verantwortung der Hochschulen für die Qualität der Lehre- und die Mitverantwortung des Staates. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (1998): Qualitätsmanagement in der Lehre, TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Lehre" und der Hochschulrektorenkonferenz, Wiesbaden, 4. Februar 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn
- Holtkamp/ Minks/ Schaeper (1998): "Fachhochschulabsolventen im Strukturwandel des Beschäftigungssystems. Eine Untersuchung des Berufsübergangs der Absolventenkohorten 1989 und 1993. Mit einem tabellarischen Anhang: Absolventen der Universitäten", bmb+f
- Hornbostel & Daniel (1996): "Die Studienbedingungen in der Soziologie und die Bewertung der soziologischen Lehre durch die Studenten" in Artus, Helmut M. und Herfurth, Matthias (Hrsg.): "Soziologielehre in Deutschland - Lehre, Studium, beruflicher Verbleib, Lehrangebot, Studien- und Prüfungsordnungen" Opladen: Leske + Budrich 1996: 11-57
- Hornbostel, S. (1998): Der `Uni-Test Europa des SPIEGEL: Infotainment oder Entscheidungshilfe? In: Doerry, M. und Mohr, J. (Hg.): Uni-Test Europa. Wo sich das Studieren im Ausland lohnt. Hamburg: Hoffmann & Campe, S.149 - 162.
- Hornbostel, S. (1999): Das SPIEGEL-Ranking deutscher Hochschulen und die Folgen: Interaktionsprozesse zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft. In: Gerhards, Jürgen und Hitzler, Ronald (Hg.): Die Eigenwilligkeit sozialer Prozesse. Friedhelm Neidhardt zum 65. Geburtstag. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hornbostel, Stefan (1999): Evaluation und Ranking- Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): "Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999. Bonn. S. 81-95
- Hornbostel, S. (1999): Welche Indikatoren zu welchem Zweck: Input, Throughput, Output. In: Röbbcke, Martina und Dagmar Simon: Qualitätsförderung durch Evaluation? Ziele, Aufgaben und Verfahren im Wandel, Wissenschaftszentrum Berlin, P99-003.
- Hornbostel, S. (2001): Der Studienführer des CHE – ein multidimensionales Ranking. In: Engel, Uwe (Hg.): Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt/M.: Campus.
- Hornbostel, S. (2001): Hochschulranking: Beliebigkeit oder konsistente Beurteilungen? Rankings, Expertengruppen und Indikatoren im Vergleich, In: Müller-Böling, Detlef, Stefan Hornbostel und Sonja Berghoff (Hg.): Hochschulranking - Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hugl, Ulrike (1995): "Qualitative Inhaltsanalyse und mind mapping: Ein neuer Ansatz für Datenauswertung und Organisationsdiagnose" Gabler, Wiesbaden
- Johnes/ Taylor (1990): "Performance Indicators in Higher Education" The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Keller, A. (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts, BdWi Verlag, Marburg
- Kellermann u. a. (1991): "Studienmotivation und Arbeitsperspektiven" in: Buchenberger, Helmut: "Hochschulzugang und Studienwahl" in "Klagenfurter Beiträge"
- Kellermann, Paul (1992): "Methodologische Überlegungen zu Evaluationen im Hochschulbereich" in: 11. GEW-Sommerschule "Qualität von Studium und Lehre - Gespräche über eine vernachlässigte Aufgabe der Hochschulen" Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 66, GEW (Hg.) 1992: 135-144
- Koebke u.a. (1996): Koebke, Neugebauer & Lefering: "Die Qualität der Lehre in der Medizin" München, Wien, Baltimore; Urban und Schwarzenberg

- Kogan, Maurice/ Hanney Stephen (1999): "Reforming Higher Education" Jessica Kingsley Publishers, London
- Kopp, R. & Weiß, M. (1993): "Der Arbeitsplatz Universität und die Zukunft der Hochschulen aus Sicht von Hochschullehrern", Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/ Main
- Krause/ Stettler (1998): Beschäftigungsstatistik 1997, Teil A: Absolventinnen mit Diplom 1997, Absolventinnen mit Diplom 1994-97, Vergleich Absolventinnen mit Diplom und Doktorat 1994-97, Informationsmanagement ETH Zürich
- Krauth, H. (1998): "Arbeitsmarkt für Physikerinnen und Physiker. Statistik, Analysen, Trends 1998" in: "Physikalische Blätter" November/1998
- Krempkow, René (1997): "Ist gute Lehre meßbar? - Untersuchungen zur Validität, Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit studentischer Lehrbewertungen" Diplomarbeit, vorgelegt 1997 am Institut für Soziologie der TU Dresden (1999 unter o.g. Titel veröffentlicht im Tectum Verlag, Marburg)
- Krempkow, René: Ist "gute Lehre" meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weiteren Maßnahmen, In: Das Hochschulwesen, 46. Jahrgang, 4. Quartal 1998, Neuwied, Luchterhand Verlag 1998, S. 195-199
- Krempkow, René/ Grimm, Holger (1999): "Die Bewertung der Studienbedingungen am Institut für Soziologie der TU Dresden aus Sicht der Studierenden", Institut für Soziologie TU Dresden
- Krempkow, René (1999): "Zwischenbericht. Befragung der Absolventen der TU Dresden zur Öffentlichkeitsarbeit, zur retrospektiven Bewertung des Studiums und zum beruflichen Verbleib", Hg.: Universitätsmarketing/ Dezernat Forschungsförderung und Öffentlichkeitsarbeit TU Dresden
- Krempkow, René (2000): Absolventenstudien Maschinenwesen und Mathematik/ Naturwissenschaften TU Dresden 1999, Universitätsmarketing TU Dresden (unveröffentlichte Präsentationsmappen)
- Krempkow, René/ Heldt, Melanie (2000a): Was kam raus? - Eine erste Auswertung der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehre an der TU Dresden, Hg.: Prorektor Bildung/ Dezernat Akademische Angelegenheiten
- Krempkow, René/ Heldt, Melanie (2000b): Das Lehrevaluationsverfahren an der TU Dresden - Entwicklung, Erfahrungen und Ergebnisse, Vortrag anlässlich des 1. Ingenieurpädagogischen Kolloquiums am 10.02.2000 an der TU Dresden
- Krempkow, René/ Heldt, Melanie (2000c): Einflussfaktoren auf studentische Lehrbewertungen an sächsischen Hochschulen, in: hochschule ost Nr. 1/2 2000, Leipziger Beiträge zu Hochschule & Wissenschaft, Leipzig
- Krempkow, René/ Heldt, Melanie (2000d): Bericht über die Ergebnisse der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehrveranstaltungen im Wintersemester 99/00, Studentisches Evaluationsbüro Sachsen - SES, Dresden
- Krempkow, René/ König, Karsten und Winter, Jana (2000): Studienführer Sachsen: Ingenieurwissenschaften - Eine Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, Studentisches Evaluationsbüro Sachsen - SES, Dresden
- Krempkow, René/ Winter, Jana (2000): Bericht über die Ergebnisse der Studentenbefragungen zur Qualität der Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2000 - Gegenüberstellung der Ergebnisse Sommersemester 1999 bis Sommersemester 2000, Studentisches Evaluationsbüro Sachsen - SES, Dresden
- Krempkow, René (2001): Ist "gute Lehre" meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung und Verbesserung der Lehrqualität in der Architektur, in: Johannes, Ralf (Hg.): Architekturausbildung im Entwerfen in Europa - von Vitruv bis zum bauhaus und danach
- Krempkow, René/ Thieme, Lutz (2001): Zwischen den Stühlen? Berufseinstieg und Berufserfahrungen der DHfK-Studienanfänger des Jahrganges 1988, in: Sportwissenschaftliche Beiträge der Universität Leipzig
- Krempkow, René (2001): Dresdner Absolventenstudien 2000: Wirtschaftswissenschaften. Abschlußbericht der Befragung von Absolventen der Fakultät Wirtschaftswissenschaften der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>

- Krempkow, René (2001): Dresdner Absolventenstudien 2000: Elektrotechnik. Abschlußbericht der Befragung von Absolventen der Fakultät Wirtschaftswissenschaften der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>
- Krempkow, R./ Popp, J. (2001): Kontinuität und Veränderung in über 40 Jahren Elektrotechnik – Ein Vergleich von Absolventenbefragungen der 50er und 90er Jahre. Zusatzauswertung zur Dresdner Absolventenstudie 2000: Elektrotechnik, TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>, Dresden
- Krempkow, René (2001): Abschlußbericht. Befragung von Lehrenden an der TU Dresden zu Arbeitssituation, Fortbildungsinteressen und zur Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben, Institut für Soziologie TU Dresden (Hg.),
- Krempkow, R./ König, K./ Winter, J. (2001): Studienführer Sachsen: Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozial- sowie Ingenieurwissenschaften und Informatik - Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, René (2002): Befragung von Lehrenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/ Oder zu Arbeitssituation, Fortbildungsinteressen und zur Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, Institut für Soziologie TU Dresden
- Krempkow, R./ Popp, J. (2002):, Dresdner Absolventenstudien 2001: Geowissenschaften. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fachrichtung Geowissenschaften der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>, Dresden
- Krempkow, R./ Fückler, M. (2002):, Dresdner Absolventenstudien 2001: Verkehrswissenschaften. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fakultät Verkehrswissenschaften der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>, Dresden
- Krempkow, R./ Brüggemann, H. (2002):, Dresdner Absolventenstudien 2001: Architektur. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fakultät Architektur der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>, Dresden
- Krempkow, R./ Popp, J. (2002):, Dresdner Absolventenstudien 2001: Wasserwesen. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fachrichtung Wasserwesen der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, auch im Internet: <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>, Dresden
- Krempkow, René (2002): "Die Einschätzung der Studienbedingungen durch Studierende am Institut für Soziologie der TU Dresden 2002 und 1999", Institut für Soziologie TU Dresden
- Krempkow, R./ König, K (2002): Studienführer Sachsen: Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik sowie Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozialwissenschaften - Gegenüberstellung von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und ausgewählten Ergebnissen studentischer Lehrbewertungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, R. (2002): Sonderauswertung zum Studienführer Sachsen: Mathematik/ Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften – Zusammenhangsanalysen von Daten aus den Lehrberichten der Hochschulen und Ergebnissen von Studentenbefragungen, TU Dresden, Institut für Soziologie
- Krempkow, René (2003a): Abschlußbericht zur Lehrendenbefragung an der Hochschule Zittau-Görlitz, Befragung der Lehrenden zu Arbeitssituation, Fortbildungsinteressen und zur Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben, Institut für Soziologie TU Dresden
- Krempkow, René (2003b): Bessere Didaktik trotz schlechterer Rahmenbedingungen - Ergebnisse zweier Befragungen zur Situation von Lehre und Studium an der TU Dresden, in: Zeitschrift für Evaluation Nr. 2/ 2003: 257-278, Leske+Budrich, Saarbrücken, <http://www.zfev.de/>

Krempkow, René (2003c): Evaluation und Professorenbesoldung. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung zur Hochschulpolitik an der TU Dresden, Integrale – Institut für studium generale, Dresden

Krempkow, R./ Puschmann, A./ Fückler, M. (2003): Dresdner Absolventenstudien 2002: Bauingenieurwesen. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fakultät Bauingenieurwesen der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R./ Dettmer, A./ Eberhardt, J./ Schmidt, S. (2003): Dresdner Absolventenstudien 2002: Medizin. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Medizinischen Fakultät der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R./ Kühne, A./ Reiche, C. (2003): Dresdner Absolventenstudien 2002: Mathematik/ Naturwissenschaften. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fakultät Mathematik/ Naturwissenschaften der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R. /Pastohr, M. (2003): Hochschulbindung an der TU Dresden. Bindungspotential, Weiterbildungsinteressen und Versuch einer Typologisierung – Eine Sonderauswertung der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2002. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R. /Popp, J. (2003a): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Analyse der Bestimmungsgründe beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2002. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R. /Popp, J. (2003b): Tabellenband. Sonderauswertung der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2002. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R./ Heidemann, L./ Ellwardt, L./ Eberhardt, J. (2004): Dresdner Absolventenstudien 2003: Maschinenwesen. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Fakultät Maschinenwesen der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, R./ Dettmer, A./ Reiche, C. / Schmidt, S. (2004): Dresdner Absolventenstudien 2003: Jura. Abschlußbericht zur Befragung der Absolventen der Juristischen Fakultät der TU Dresden zum beruflichen Verbleib und zur retrospektiven Bewertung der Studienqualität. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie, <http://www.tu-dresden.de/phfis/lenz/fo/Absolventenstudie.html>,

Krempkow, René (2004): Leistungsbewertung und Hochschulsteuerung,. In: Fröhler, N./ Hürtgen, S./ Schlüter, C./ Tiedke, M. (2004) (Hg.): Dokumentation der Promovierendenkonferenz 2002 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, S. 99-108

Krempkow, R. (2004): Fachliche und fachunabhängige Kompetenzen in den Dresdner Absolventenstudien 2000-2003. Langfassung des Vortrages am 17.06.2004 in der Tagungsdokumentation des Projektes der Bund-Länder-Kommission „Leistungspunkte“, Hochschule Zittau-Görlitz

Kromrey, H. (1993): "Studentische 'Lehrevaluation' oder (nur) Teilnehmerbefragungen in Lehrveranstaltungen? - Methodische Probleme bei der Bewertung von Lehrqualität" in: Gralki u.a.: "Evaluation schafft Autonomie" Berlin

Kromrey, H. (1995): "Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeiten ihrer Realisierung" in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 15/1995: 313 - 336

Kromrey, H. (1996a): "Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation" In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (3/4) 1996, S. 153 - 166, (Vgl. auch ebenda: Kromrey, H.: "Gute oder schlechte Sozialforschung" S. 171 - 173)

Kromrey, H. (1996b): "Von der Lehrevaluation zur Entwicklung von Lehrqualität - Eine Bilanz bisheriger Evaluationsverfahren und ein Ausblick" Langfassung des Vortrags auf dem 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden am 9. 10. 1996, zu beziehen über: FU Berlin, Institut für Soziologie

- Kromrey, H. (1998): "Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung", Leske+Budrich, Opladen
- Lamnek, Siegfried (Hrsg.), (1993): "Soziologie als Beruf in Europa. Ausbildung und Professionalisierung von Soziologinnen und Soziologen im europäischen Vergleich" edition sigma, Berlin
- Lamnek, Siegfried (1995): "Die Gruppendiskussion" in: "Qualitative Sozialforschung" Band 2: "Methoden und Techniken" Weinheim, München, 1995: 125 - 171
- Langer/ Ziegele/ Hennig-Thurau (2001): Hochschulbindung – Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis, Abschlußbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung, Universität Hannover, Lehrstuhl Marketing I und CHE - Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.)
- Leitow, Bettina (1996): "Studentische Haltungen zur Studieneffizienz - ein Beitrag zur Typologie studentischer Orientierungen" in: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 18, hg. von der Universität Konstanz
- Lenz, K./ Wolter, A./ Winter, J. (2000): Das Image der Technischen Universität Dresden. Teil 1: Die Technische Universität Dresden aus Sicht ihrer Angehörigen, Abschlußbericht. TU Dresden, Institut für Soziologie, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
- Leszczensky, Michael/ Orr, Dominic (2003): Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung (Leszczensky); Verfahren der Forschungsbewertung im Kontext neuer Steuerungsverfahren im Hochschulwesen: Analyse von vier Verfahren aus Niedersachsen, Großbritannien, den Niederlanden und Irland (Orr), in: HIS-Kurzinformation A1/2003, HIS GmbH, Hannover
- Marsh, H. W. (1982a): "Effects of Expressivness, Content Coverage and Incentive on Multidimensional Student Rating Scales: New Interpretation of the Dr. Fox Effect " In: Journal of educational psychology Nr.74 (1), 1982: S. 126- 134
- Marsh, H. W. (1982b): "Validity of students' evaluations of college teaching - a multitrait multimethod analysis" In: Journal of educational psychology Nr.74(2), (1982) S. 264 - 279
- Marsh, Herbert W. (1983): Multidimensional Ratings of Teaching Effectiveness by Students from Different Academic Settings and Their Relation to Student/ Course/ Instructor Characteristics. In: Journal of Educational Psychology, 1983, Vol. 76, No. 1 pp. 150- 1666
- Marsh, Herbert W. (1984): Students' Evaluations of University teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. In: Journal of Educational Psychology, 1984, 76, Vol. 5, pp. 707-754
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1991): "Students evaluation of teaching effectiveness: the stability of of mean ratings of the same teachers over a 13-year period" in: Teaching & Teacher Education 7 (4), 1991: 303-314
- Marsh, Herbert W. & Roche, Lawrence A.(1997): "Making Students Evaluations of Teaching Effectiveness Effective" in: American Psychologist, 11/ 1997: 1187-1197
- Maul, Karl-Heinz (2000): "Wissensbilanzen als Teil des handelsrechtlichen Abschlusses" in: DStR 47/2000: 2009-2016
- Mayring, Philipp (1995): "Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken" 5. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- McKeachie, Wilbert: "Teaching tips - A guidebook for the beginning college teacher", Lexington, D.C. Heath & Company
- Meinefeld, Werner (2000): Hochschulranking. "Eine unsichere Basis für Entscheidungen" in: Forschung und Lehre, DHV (Hg.), Ausgabe Januar 2000: 26
- Meuser, M./Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. in: Hitzler, R./ Honer, A./ Maeder, C. (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Westdeutscher Verlag, Opladen 1994: 180-192
- Miller, Richard I (1999): "Major American Higher Education Issues and Challenges in the 21st" Jessica Kingsley Publishers, London

- Mohler, H. (1995): "Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung" Waxmann Verlag, Münster
- Murray, H.G. & Lawrence, Ch.: "Speech and drama training for Lectures as a means of Improving University Teaching" in: *Research in Higher Education*, 13 (1), 1980: 73-90
- Müller-Böling, Detlef (1994): Leistungsbemessung - Leistungstransparenz - Leistungsfolgen - 7 Thesen Mai 1994, zwischenzeitlich veröffentlicht in: *Hochschulen im Wettbewerb, Jahresversammlung 1994 der Hochschulrektorenkonferenz, Ansprachen und Diskussionen, Halle, 5.-7. Mai 1994, Dokumente zur Hochschulreform 96/1994, S. 49-63*
- Müller-Böling, Detlef (Hrsg.) (1995): *Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung am 25. / 26. Januar 1995. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1995: 119-198*
- Müller-Böling, Detlef (1996): *Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung. Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen, CHE (Hg.), Bielefeld*
- Müller-Böling, Detlef (2000): "Die entfesselte Hochschule", Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Müller-Böling, Detlef/ Hornbostel, Stefan (2000): "Fehlinterpretationen und Vorurteile. Vom Umgang mit Hochschulrankings und deren Nutzen" in: *Forschung und Lehre, DHV (Hg.), Ausgabe Februar 2000*
- Müller-Böling, Detlef/ Hornbostel, Stefan/ Giebisch, Petra/ Buhr, Petra (2000): "Der Studienführer 2000: Vorgehensweise und Indikatoren" CHE (Hg.), Arbeitspapier Nr. 22
- Müller-Böling, Detlef (2001): *Hochschulrankings wichtige Orientierungshilfe für Abiturienten, CHE-Pressemitteilung vom 5. 9. 2001, Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh*
- MWK/ Arnold: (undatierte Arbeitsanweisung): *Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Referat I/7, Bearbeiter: Arnold, Erläuterung der Schwundberechnung nach dem Hamburger Verfahren, Wiesbaden*
- Nießen, Manfred (1977): "Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung" Fink, München
- Noelle-Neumann, Elisabeth und Peterson, Thomas (1996): "Alle, nicht jeder - Einführung in die Methoden der Demoskopie", Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- Orr, D. J. (2001): *Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen, Inaugural Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden*
- Pawlowski, P. (1999): "Absolventenbefragung 1998. Ein Projekt der Stipendiatengruppe Chemnitz-Stiftung der Deutschen Wirtschaft, TU Chemnitz, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Professur BWL VI: Personal und Führung
- Richter, R. (Hrsg.). (1994): "Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation" Neuwied, Luchterhand
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994): "Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (HILVE), Handanweisung, Heidelberg, Asanger
- Rindermann, H. (1996): *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungsevaluation, Landau, Verlag empirische Pädagogik*
- Rindermann, H. (1997): "Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen" in: R. S. Jäger, R. H. Lehmann und G. Trost (Hg.): *Tests und Trends (Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik) 11, 1997: 12-53*
- Rindermann, H. (1997): "Lehrveranstaltungsbewertungen: Erfahrungen und ihre Nutzung für die Fakultätsentwicklung" in: H. Altrichter, M. Schratz & H. Pechar (Hg.) "Hochschulen auf dem Prüfstand" Studienverlag, Innsbruck 1997: 179-196

- Rindermann, H. (1998): "Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung" in: Beiträge zur Hochschulforschung (hg. vom Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) 3/1998: 189-224
- Rindermann, H. (1999): Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik (ZSfHD) 1/99: 136-155
- Rindermann, H. (2000): Das Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu, In: Das Hochschulwesen, 48. Jahrgang, Neuwied, Luchterhand Verlag, 3/ 2000: 74-82 sowie 4/ 2000: S. 117-123
- Schaeper, H. (1995): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen, in: Enders/Teichler (Hrsg.) (1995): "Der Hochschullehrerberuf" Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion, Neuwied, Luchterhand
- Schenker-Wicki, Andrea (1996): Evaluation von Hochschulleistungen - Leistungsindikatoren und Performance Measurements. Wiesbaden: Deutscher Universitäts- Verlag
- Schmidt; Dieter (1992): "Studienzeitverkürzung in Baden-Württemberg" in: 11. GEW-Sommerschule "Qualität von Studium und Lehre - Gespräche über eine vernachlässigte Aufgabe der Hochschulen" Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 66, GEW (Hg.) 1992: 109-112
- Schmitz, Walther (Hg) (1995): "Evaluation der Lehre - ein Kolloquium an der TU Dresden" Dresdner Universitätverlag
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke (1999): "Methoden empirischer Sozialforschung" Oldenburg Verlag, München und Wien
- Schreiber, Jochen: Der Arbeitsmarkt für Soziologen, In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Heft Nr. 4/1994
- Schulz (1996): Schulz, Reinhard (Hrsg.): "Verbesserung von Studium und Lehre" (Arbeitstagung am 26. 11. 1993 an der Universität Oldenburg) Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Schwarzkopf, Julia (2001): Studiengänge auf dem Prüfstand. Wie Studierende ihr Studium bewerten. (Diplomarbeit) Institut für Soziologie Universität Potsdam
- Scott (1995): Scott, Peter: "The Meanings of Mass Higher Education" The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Sims & Sims (1995): "Total quality management in higher education: Is it working? Why or why not?" edited by Serbrenia J. Sims and Ronald R. Sims, Praeger Publishers, Westport, Connecticut, London 1995
- Sixl, H. (1998): "DPG-Berufsumfrage 1997" in: "Physikalische Blätter", Juni 1998: 504 ff.
- Spöhring, Walter: "Qualitative Sozialforschung" Stuttgart : Teubner, 1989. (Teubner-Studienskripten; 133)
- Spiel, Christiane/ Gössler, Martin P. (1999):Allgemeingültige Qualitätskriterien von Lehre – eine Fiktion?, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik (ZSfHD) 2/99: 72- 95
- Spiel, Christiane/ Gössler, Martin P. (2000): Zum Einfluß von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14 (1), S. 38-47
- Stawicki, Michael (1998): Ansätze zu einem Qualitätsmanagement in der Lehre. Grundsätzliche Überlegungen zu Möglichkeiten, Nutzen und Problemen. In: HRK (Hg.) (1998): Qualitätsmanagement in der Lehre, TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Lehre" und der Hochschulrektorenkonferenz. Wiesbaden, 4. Februar 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn. S. 67-78
- Stengler, Ralph (1998): Aufbau eines Qualitätsmanagements für einen technischen Fachbereich. In: HRK (Hg.) (1998): Qualitätsmanagement in der Lehre, TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Lehre" und der Hochschulrektorenkonferenz. Wiesbaden, 4. Februar 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn. S. 97-120

- Stockmann, R. (Hg.) (2000): "Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder" Leske + Budrich, Opladen
- Süllwold, Fritz (1997): "Fehler und Fallen" in: *Forschung & Lehre* 4/97: 185-188
- Teichler, U. (1993): Absolventenbefragungen als Instrument für die Analyse der Wirkungen von Hochschulen" In: Altrichter/ Schratz (Hg.) "Qualität von Universitäten"
- Teichler/ Schomburg (2000): "Studieren lohnt sich" Bericht über die Deutsche Teilstudie zum internationalen Forschungsprojekt "Higher Education and Graduate Employment in Europe" des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, in: *Der Spiegel* Nr. 46 / 2000, Seiten 54 bis 88
- Teichler/ Schomburg u. a. (Hg.) (2001): "Erfolgreich von der Uni in den Job", Regensburg/ Düsseldorf, Walhalla Verlag
- Thoma/ Zimmermann (1996): "Zum Einfluß der Befragungstechnik auf den Rücklauf bei schriftlichen Umfragen – Experimentelle Befunde zur "Total-Design-Methode" in: *ZUMA-Nachrichten*, November 1996: 141-158
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*, 2nd ed., Chicago, The University of Chicago Press
- TU Dresden (2001): Zielvereinbarung zur Einführung des Globalhaushaltes mit dem Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK), unveröffentlichtes Dokument, Dresden
- Universität Dortmund (2000): "Ausbau der volumen- und leistungsorientierten Mittelverteilung unter Einbeziehung qualitativer Indikatoren (VLM und QPS)", Beschluß des Senates der Universität Dortmund vom 6. 7. 2000 zum Projekt des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft
- Universität Oldenburg (2000): Konzept zur leistungsorientierten Mittelvergabe, Oldenburg
- Wagner, B. (1999): "Studieren in Ostachsen - Sonderauswertung der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes für die Hochschulstandorte Dresden, Zittau und Görlitz", Studentenwerk Dresden (Hg.)
- Wahl, D. et al: "Erwachsenenbildung konkret - Mehrphasiges Dozententraining: Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten" Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 3. Auflage
- Webler, W.-D.(1991): "Kriterien für gute akademische Lehre" in: *Das Hochschulwesen* 6/ 1991: 243-249
- Webler, W.-D.(1992): "Evaluation der Lehre - Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung" in: *Das Hochschulwesen* 1992: 153-173
- Webler/ Domeyer/ Schieber (1993): "Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten" bmbf, Bad Honnef: Bock Verlag
- Webler, W.-D. (1995): "Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse" in: *Das Hochschulwesen* 4/1995: 258-266
- Webler, W.-D. (1996): "Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen" in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 1996: 119-148
- Weule, H. (1999): "Blick aus der Praxis. Qualitätssicherung an Hochschulen" in: *Forschung und Lehre*, DHV (Hg.), Ausgabe Oktober 1999
- Winter, M. (1999): Engagierte Studis – zufriedene Profs? Resultate aus der Hochschullehrer-Befragung, In: *Universitätszeitung der Martin-Luther-Universität Halle/ Wittenberg* Nr. 13/1999: 3
- Winter, M. (2000): Evaluation und Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium, In: *Das Hochschulwesen*, 48. Jahrgang, Nr. 6/ 2000: 185-191, Neuwied, Luchterhand Verlag,
- "Wirkungsanalysen und Erfolgskontrolle in der Raumordnung" - Begriffe und Funktionen der Evaluierung räumlich relevanter Sachverhalte, in: *Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hg.)*, Hannover 1984: 29-40

Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat (2001): Die Entwicklung der Fachstudierendauer an Universitäten von 1990 bis 1998, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4770-01.pdf>

Witte, Johanna/ Schreiterer, Ulrich/ Müller-Böling, Detlef (2001): Gestaltungsfragen bei der Umsetzung des Professorenbesoldungsgesetzes, Arbeitspapier zur Dienstrechtsreform 1

Wolter, A. (1995): "Evaluierung der Hochschullehre - Mehr Staatskontrolle oder mehr Hochschulautonomie?" in: Gnahn, D./ Krekel, E./ Wolter, A. "Qualitätsmanagement im Bildungswesen", Hannover/ Berlin/ Dresden

Wottawa, H./ Thierau, H.(1998): "Lehrbuch Evaluation" Huber Verlag, Bern

Ziegele, F. (1997): Untersuchungen des CHE zum Studienabbruch, Gütersloh, CHE (Hg.)

Zink, K.-J. (1998): Paper zum Vortrag von Klaus-Jürgen Zink auf der HRK-Tagung 28./29. 9. 1998 an der Universität Kaiserslautern (Tagungsband erschien als Band 1/1999 "Qualität an Hochschulen" in der Schriftenreihe der HRK)

Zurwehme, A. (2000): "Möglichkeiten der Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung im Lernort Schule. Überlegungen zum Einsatz einer Balanced Scorecard in beruflichen Schulen" in: Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik Nr. 2/2000, Fakultät Wirtschaftswissenschaften TU Dresden (Hg.)

Publikationen von Massenmedien zu Hochschul-Rankings in Deutschland

"Der Spiegel" (1989/90): Untersuchung der Qualität des Lehrbetriebes durch Befragung von ca. 6000 Studierenden (12 pro Fachbereich) an 51 westdeutschen Universitäten, in: Spiegel Nr. 50/1989: 70-87 (zur Methode vgl. Spiegel special Nr. 3/ 1990 sowie Hornbostel & Daniel 1996)

"Der Stern"(1993): Befragung von 700 Professoren zur Qualität der 15 größten Fachbereiche an 51 deutschen Hochschulen, Nr. 2/1993

"Der Spiegel" (1993): "Wie gut sind unsere Hochschulen? Befragung von 1185 Professoren und 11828 Studierenden (18 pro Fachbereich) Spiegel special Nr. 3/1993

"Forbes" (1993): Befragung von bundesweit 1650 Professoren zur Einschätzung der Lehrqualität "ihrer" Fachbereiche, Nr. 6/1993: 39-44

"Focus" (1993): Bewertung der Forschungsqualität deutscher Universitäten anhand der Anzahl von Publikationen ihrer Professoren in renommierten Fachzeitschriften, Nr. 39/1993: 128-140

"Focus"- Ranking (1997): Untersuchung von 1760 Professoren, ca. 26000 Studierenden, und zusätzlich von Personalchefs, außerdem Erhebung "objektiver" hochschulstatistischer Daten (Einschätzung der 20 wichtigsten Fachbereiche (Jura, Wirtschaft, Medizin, Psychologie, Geschichte, Pädagogik, Geographie, Informatik, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Germanistik, Anglistik) erschien in einer Serie ab Nr. 16 (vom 14. 4. 97) und in den 9 folgenden Ausgaben)

"Der Spiegel" Nr. 19/1998: 94-117: "Uni-Test Europa" erster europäübergreifender Uni-Test für die Studienfächer Jura, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Sprachwissenschaften auf der Basis einer Befragung von ca. 1000 Professoren und rund 7500 Studenten, wobei jeweils 50 Studierende pro Fachbereich befragt wurden;

Stiftung Warentest/ Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): "TEST"-Sonderheft: "Studienführer Chemie/ Wirtschaftswissenschaften" 1998: 3, 13, 159-161; Erhoben wurden hochschulstatistische Daten sowie die Urteile von einer großen Anzahl Studierender und Professoren;

"Der Spiegel" Nr. 15/1999: Uni-Ranking für die beliebtesten Studienfächer Deutschlands ähnlich dem 1993 durchgeführten Ranking für die Fächer Jura, Wirtschaft, Anglistik, Germanistik, Geschichte, Erziehungswissenschaften, Informatik, Maschinenbau, Mathematik, Biologie, Medizin, Psychologie

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)/"Stern"/"Start" 1999 (Hrsg.): "Start"-Sonderheft: Interaktiver Studienführer für Naturwissenschaften, Informatik, Jura und Wirtschaft: Aufbauend auf dem Studienführer von CHE/ Stiftung Warentest (1998) wurden weitere Kriterien hinzugezogen und zusätzlich per CD-ROM eine interaktive Suche nach den persönlichen Bedürfnissen am besten entsprechenden Hochschule ermöglicht.

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)/"Stern"/"Start" 2000 (Hrsg.): "Start"-Sonderheft: Interaktiver Studienführer Ingenieurwissenschaften: Aufbauend auf dem Studienführer von CHE/ Stiftung Warentest (1999) wurden die Fächer Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen und Architektur einbezogen

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)/"Stern"/"Start" 2001 (Hrsg.): "Start"-Sonderheft: "Studienführer 2001": Aufbauend auf den Studienführern von 1998, 1999 und 2000 wurden die Fächer Anglistik/ Amerikanistik, Erziehungswissenschaft, Germanistik, Geschichte und Psychologie einbezogen.

"Focus"- Ranking (2002): Der aktuellste Hochschulführer. 1300 Studienangebote im Vergleich (Einschätzung der 20 meiststudierten Fächer, erschien in einer Serie ab Nr. 16 (vom 15. 4. 2002)

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)/"Stern"/"Start" 2002 (Hrsg.): "Start"-Sonderheft: "Der Studienführer 2002": Aufbauend auf den Studienführern von 1998 bis 2001 wurden die Fächer Soziologie/ Sozialwissenschaft, Politologie und Sozialwesen einbezogen sowie Jura und Wirtschaft aktualisiert.

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)/"Stern"/"Start" 2003 (Hrsg.): "Start"-Sonderheft: "Der Studienführer 2003": Aufbauend auf den Studienführern von 1998 bis 2002 wurden die Fächer Medizin, Pharmazie und Pflege einbezogen sowie Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik aktualisiert.

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)/"Stern"/"Start" 2004 (Hrsg.): "Start"-Sonderheft: "Der Studienführer 2004": Aufbauend auf den Studienführern von 1998 bis 2003 wurden die Fächer Anglistik, Architektur, Bauingenieurwesen, Elektro- und Informationstechnik, Erziehungswissenschaft, Germanistik, Geschichte, Maschinenbau/ Verfahrenstechnik und Psychologie aktualisiert.

"Focus"- Ranking (2004): Untersuchung "objektiver" hochschulstatistischer Daten, neu ist die Einbeziehung eines Zitationsindex (Einschätzung der 20 wichtigsten Fachbereiche, erschien in einer Serie ab Nr. 39 (vom 20.09.2004)

Hinzu kam in den letzten Jahren eine schier unüberschaubare Anzahl von Fachbereichs-Rankinglisten, die sich nur mit einer oder wenigen Fachrichtungen beschäftigten. Beispielhaft sollen hier deshalb nur einige genannt werden, wie das "Manager-Magazin": Imageanalyse von Wirtschaftsfakultäten aufgrund Beurteilung durch Manager und Führungskräfte der Freien Wirtschaft in Nr. 1/1995: 70-87 (Neuaufgabe 1997), "Capital": Vergleich von Wirtschaftsfakultäten hinsichtlich ihres Images bei Personalchefs, der Abschlusnoten der Absolventen, des Prüfungssystems, der Absolventenzahlen und der Studiendauer in Nr. 5/97: 204 ff, oder die "Wirtschaftswoche", die 1997 und 2004 ebenfalls ein Ranking veröffentlichte.