

Hochschulische Bildung hat in Deutschland stark an Bedeutung gewonnen. Immer mehr Menschen studieren. Heute nimmt fast die Hälfte der jungen Erwachsenen aus Deutschland ein Studium auf. Aber nicht nur die Teilnahme an hochschulischer Bildung hat sich verändert; merkliche Veränderungen gibt es auch mit Blick auf die Funktion und das Angebot hochschulischer Bildung. Zwar dient die hochschulische Bildung weiterhin vor allem der beruflichen Erstqualifizierung und die meisten Studierenden in Deutschland sind nach wie vor junge Erwachsene; inzwischen wird die hochschulische Bildung aber immer häufiger auch mit weiterbildender Funktion in Anspruch genommen. Hochschulen, insbesondere private Hochschulen als noch relativ junge Akteure in der deutschen Hochschullandschaft, richten sich mit einem hochspezialisierten Studienangebot häufig sehr gezielt an beruflich bereits qualifizierte und berufstätige Studieninteressierte. Der Anteil rein beruflich qualifizierter Studierender, sogenannte Studierende des Dritten Bildungswegs, ist jedoch weiter sehr gering in Deutschland. Nur 4% der Studienanfänger:innen treten ohne eine schulisch erworbene Studienberechtigung ins Studium ein.

In jüngster Vergangenheit zeigt sich, dass die wachsende Nachfrage von hochschulischer Bildung vorerst zum Stillstand gekommen ist. Der Akademisierungsprozess der Bevölkerung scheint, davon gehen auch aktuelle Prognosen zur Entwicklung der Zahl der Studienanfänger:innen aus, nicht weiter voranzuschreiten. Offenbar wurde ein Sättigungsniveau erreicht. Herkunftsspezifische Disparitäten haben den Prozess der wachsenden Akademisierung jedoch weitgehend überdauert. Die zugrunde liegenden Ursachen dieser anhaltenden Ungleichheiten sollen im diesjährigen Bildungsbericht deshalb erneut tiefergehend beleuchtet werden.

Besondere Berücksichtigung im diesjährigen Hochschulkapitel des Bildungsberichts findet – aus

gegebenem Anlass – die Corona-Pandemie. Wie alle anderen Bildungsbereiche stellte (und stellt) die Pandemie auch die hochschulische Bildung vor große Herausforderungen. Eine der größten Herausforderungen war, dass Hochschulen ihr Studien- und Lehrangebot sehr kurzfristig, nur wenige Tage vor Beginn des Sommersemesters 2020, auf digitale Lehr-Lern-Formate umstellen mussten. Noch kurz vor Ausbruch der Pandemie war das hochschulische Bildungsangebot in Deutschland vor allem durch das Modell der Präsenzlehre geprägt. Dieses Modell musste auf digitale und ortsunabhängige Formen des Lehrens und Lernens neu ausgerichtet werden.

Das Hochschulkapitel des Bildungsberichts setzt sich erneut aus verschiedenen analytischen und bildungspolitisch relevanten Perspektiven mit der hochschulischen Bildung auseinander. In **F1** werden zunächst die Struktur der Hochschullandschaft und das Studienangebot näher beleuchtet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt, wie erläutert, auf der Frage, inwiefern es Hochschulen gelungen ist, ihr Bildungsangebot in Zeiten der Corona-Pandemie aufrechtzuerhalten. In den Indikatoren **F2** bis **F5** beschäftigt sich das Kapitel entlang des individuellen Bildungsverlaufs mit den verschiedenen Phasen der hochschulischen Bildung, unter Einbeziehung aktueller Befunde zur Corona-Pandemie, auch wenn sich die Auswirkungen der Pandemie in der Hochschulbildung – wie in allen Bildungsbereichen – noch nicht gänzlich abschätzen lassen. Zuerst wird das Augenmerk auf die Gruppe der Studienberechtigten und deren Übertritt in die Hochschule gerichtet (**F2**). Im Anschluss daran werden zentrale Entwicklungen in Bezug auf Studienanfänger:innen und Studierende (**F3**) sowie Studienverläufe (**F4**) dargelegt. Im letzten Indikator **F5** geht es schließlich um Fragen des Studienabschlusses und des beruflichen Verbleibs von Hochschulabsolvent:innen.

Hochschulisches Bildungsangebot

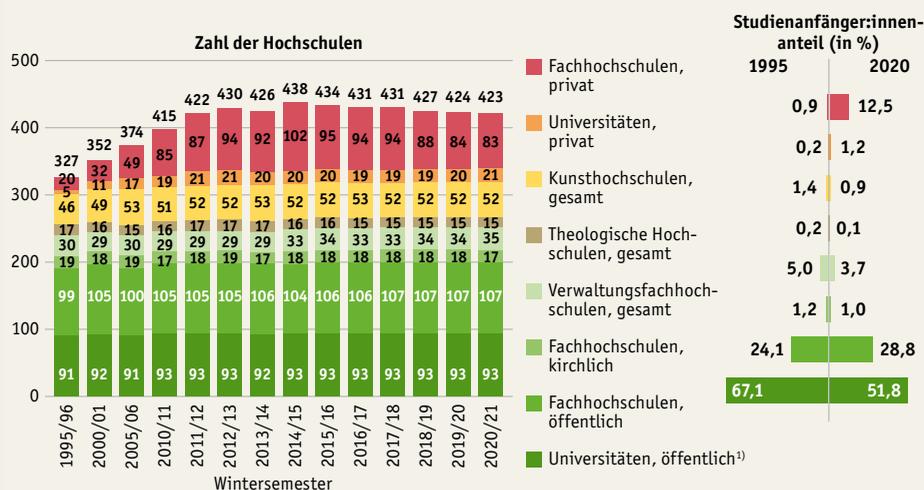
Mit mehr als 21.000 Studiengängen, über 400 Hochschulen und gut 650 Studienstandorten ist das hochschulische Bildungsangebot in Deutschland groß und vielfältig. Das Studienangebot ist in den vergangenen beiden Jahrzehnten deutlich gewachsen und hat sich im Zuge dessen stärker ausdifferenziert. Es gibt immer mehr Studiengänge in Deutschland; alternative Studienformate – wie duale, berufsbegleitende und Fernstudiengänge – gewinnen mit Blick auf das Studienangebot an Bedeutung. Mit privaten Hochschulen sind in verstärktem Maße auch neue Anbieter hochschulischer Bildung hinzugekommen. Insbesondere im Fachhochschulsektor spielen private Hochschulen heute eine wichtige Rolle. Mit einem hochspezialisierten Studienangebot ziehen sie immer mehr Studierende an und übernehmen dabei häufig auch eine weiterbildende Funktion. Das große und immer ausdifferenziertere Studienangebot eröffnet Studieninteressierten und Studierenden einerseits viele Möglichkeiten, kann sie andererseits aber auch vor Orientierungsprobleme stellen (Schneider et al., 2017, S. 119). Im Folgenden werden die zentralen Entwicklungslinien zum hochschulischen Bildungsangebot nachgezeichnet. In einem Exkurs wird auf die Frage eingegangen, inwiefern den Hochschulen die Aufrechterhaltung ihres Studien- und Lehrangebots in der Corona-Pandemie gelungen ist und mit welchen Herausforderungen sie dabei konfrontiert waren.

Hochschullandschaft

Private Hochschulen haben sich in der Hochschullandschaft etabliert, ...

Aktuell gibt es mehr als 420 Hochschulen ^M in Deutschland – das sind etwa 100 Hochschulen mehr als noch in den 1990er-Jahren (Abb. F1-1, links). Für den starken Zuwachs sind vor allem private Hochschulen verantwortlich, deren Zahl insbesondere zwischen 2000 und 2010 stark anstieg (Tab. F1-1web, B1). Waren noch Anfang der 2000er-Jahre private Hochschulen eine Ausnahme in Deutschland, sind sie heute vor allem im Fachhochschulsektor sehr verbreitet. Neben 107 öffentlichen und 17 kirch-

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft (Wintersemester 1995/96 bis 2020/21) und Studienanfänger:innenanteil nach Hochschulart 1995 und 2020



* Nur Hochschulen mit Studienanfänger:innen; Hochschulen mit mehreren Standorten werden nur einmal gezählt. Bei Hochschulverbänden in privater Trägerschaft werden Standorte gezählt, die ein eigenes Präsidium haben.

1) Einschließlich der Pädagogischen Hochschulen und 2 kirchlichen Universitäten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

→ Tab. F1-1web

lichen Fachhochschulen gibt es inzwischen mehr als 80 private Fachhochschulen. Im öffentlichen und kirchlichen Bereich zeigt sich dagegen seit vielen Jahren eine sehr hohe Stabilität in der Zahl der Hochschulen. Auch die Zahl privater Hochschulen steigt seit einigen Jahren nicht weiter an; ihre Zahl ist – trotz einer stetig wachsenden Nachfrage nach privater Hochschulbildung (**Tab. F1-2web**) – sogar leicht rückläufig. Die organisationale Dynamik im privaten Hochschulsektor bleibt durch Fusionen, Neugründungen, Übernahmen und Schließungen weiter hoch.

Mit Blick auf die Nachfrage setzt sich der Trend einer zunehmenden Privatisierung hochschulischer Bildung weiter fort (**Abb. F1-1**, rechts, **Tab. F1-2web**): Schrieb sich 1995 nur ein gutes Prozent der Studienanfänger:innen in Deutschland an einer privaten Hochschule ein (0,9 % an einer privaten Fachhochschule, 0,2 % an einer privaten Universität), sind es heute fast 14 % (12,5 % an einer privaten Fachhochschule, 1,2 % an einer privaten Universität). Betrachtet man nur Fachhochschulen, dann entscheidet sich heute sogar mehr als jede:r 4. Studienanfänger:in für ein Studium an einer privaten Hochschule (**Tab. F1-2web**). Trotz der wachsenden Bedeutung privater Hochschulbildung wird der Großteil der Studiennachfrage jedoch nach wie vor von öffentlichen Hochschulen getragen.

Im Schnitt zahlen Studierende an privaten Hochschulen jährlich Studiengebühren in Höhe von 4.200 Euro (**Tab. F1-3web**). Private Hochschulen sind vor allem in Ballungsräumen ansässig; ihr Studienangebot steht jedoch in der Regel überregional zur Verfügung, sei es durch zusätzliche Niederlassungen, Studienzentren oder die Möglichkeit des Fernstudiums (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Abb. F1-2). Über eine institutionelle Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat müssen private Hochschulen nachweisen, dass sie Lehre und Forschung nach anerkannten wissenschaftlichen Maßstäben erbringen und die von ihnen verliehenen Abschlüsse staatlich anerkannt werden (Wissenschaftsrat, 2018).

Die Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen sind groß – nicht nur mit Blick auf das Studienangebot, sondern auch auf die Studierenden. Sie sind also keine funktionalen Äquivalente. Private Hochschulen sind in der Regel sehr viel kleiner als öffentliche Hochschulen (**Tab. F1-2web**). Die durchschnittliche Studierendenzahl beläuft sich dort auf etwa 2.760 Studierende (private Fachhochschulen: 3.320, private Universitäten: 1.300) im Vergleich zu etwa 10.800 Studierenden an öffentlichen Hochschulen (öffentliche Fachhochschulen: 7.200, öffentliche Universitäten: 18.850). An privaten Hochschulen sind Studiengänge zudem seltener zulassungsbeschränkt (**Tab. F1-4web**). Auch ist ihr Fächerspektrum deutlich enger und sehr viel spezialisierter. Es dominieren vor allem die Wirtschaftswissenschaften; 37 % der Studienanfänger:innen an privaten Hochschulen schreiben sich in einem wirtschaftswissenschaftlichen Fach ein im Vergleich zu 14 % der Studienanfänger:innen an öffentlichen Hochschulen. Des Weiteren spielen die Gesundheitswissenschaften und psychologische Studienangebote eine große Rolle: 10 bzw. 13 % der Studienanfänger:innen an privaten Hochschulen nehmen ein Studium in diesen Bereichen auf im Vergleich zu 2 % der Studienanfänger:innen an öffentlichen Hochschulen (**Tab. F1-5web**).

Eine wahrscheinliche Ursache für die hohe Bedeutung der Psychologie ist, dass an privaten Hochschulen das Studienangebot für Studieninteressierte in diesem Bereich einfacher zugänglich ist. An öffentlichen Hochschulen übersteigt die Studiennachfrage in psychologischen Studiengängen seit vielen Jahren das Angebot an Studienplätzen, mit der Folge sehr strikter Zulassungs- und Auswahlkriterien. In Bezug auf die hohe Bedeutung der Gesundheitswissenschaften ist zu bemerken, dass es privaten Hochschulen offenbar besser und schneller gelungen ist, auf die Akademisierung von Gesundheitsberufen und den hohen Fachkräftebedarf in diesem Bereich zu reagieren.

... insbesondere im
Fachhochschulsektor

Fachhochschulen:
Mehr als jede:r
4. Studienanfänger:in
entscheidet sich für
eine private Hoch-
schule

Fächerspektrum an
privaten Hochschulen
enger und speziali-
sierter ...

... vor allem Wirt-
schafts- und Gesund-
heitswissenschaften
sowie Psychologie
dominieren

Ein großer Teil des Studienangebots wird hier von privaten Hochschulen getragen (Tab. F1-4web): Etwa die Hälfte aller Studienanfänger:innen in den Gesundheitswissenschaften nehmen ihr Studium an einer privaten Hochschule auf; in den zu den Gesundheitswissenschaften zählenden Studienfächern „Nichtärztliche Heilberufe/Therapien“ und „Pflegerwissenschaft/-management“ beläuft sich dieser Anteil auf 50 bzw. 53 % (Tab. F1-5web). In kostenintensiven Fächern, insbesondere in den MINT-Fächern, sind private Hochschulen dagegen kaum präsent (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Abb. F1-2).

Private Hochschulen richten sich sehr gezielt an beruflich Qualifizierte und Berufstätige

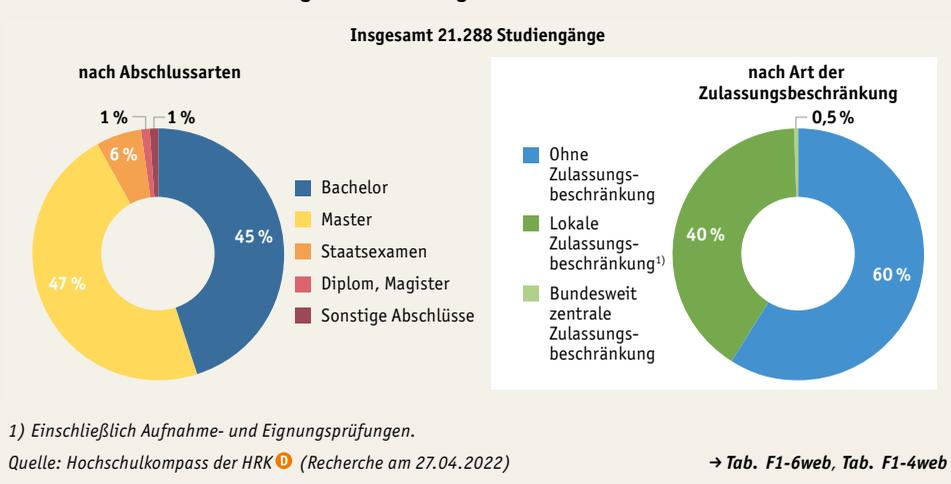
Private Hochschulen sprechen außerdem andere Studierendengruppen an. Mit ihrem Studienangebot, das häufig in Kooperation mit regionalen Wirtschaftsverbänden, Kammern oder Unternehmen entwickelt wird, richten sich private Hochschulen mit einer weiterbildenden Funktion vielfach sehr gezielt an beruflich Qualifizierte und Berufstätige (Frank et al., 2020). Mit ihrer sehr betonten weiterbildenden Orientierung reagieren private Hochschulen auf einen offenkundig bestehenden Bedarf, den der öffentliche Hochschulsektor – auch aus wettbewerbsrechtlichen Gründen – bisher nicht in gleicher Weise abdecken kann. Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, dass es an privaten Hochschulen anteilig sehr viel mehr Studierende des Dritten Bildungswegs gibt (F3), also Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (9 % im Vergleich zu 1 % an öffentlichen Hochschulen). Dies gelingt privaten Hochschulen auch dadurch, dass ein Studium dort sehr viel häufiger mit einer Berufstätigkeit vereinbar ist: Der Anteil von Studiengängen, die sich im Fernstudium oder berufsbegleitend studieren lassen, ist an privaten Hochschulen sehr hoch (Abb. F1-3 unten).

Studienangebot

Mehr als 21.000 Studiengänge

In Deutschland werden aktuell fast 21.300 Studiengänge^M angeboten, davon etwa 9.570 Bachelorstudiengänge, gut 10.000 Masterstudiengänge und ca. 1.300 Studiengänge, die zum Staatsexamen führen (Abb. F1-2, links). Die Zahl der Studiengänge ist damit heute ungefähr doppelt so hoch wie noch 2005 (Tab. F1-6web). Hauptgrund für den starken Zuwachs ist die Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen und die damit verbundene Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Deutschland. In der Hochphase der Einführung der neuen Studienabschlüsse kamen in Deutschland jährlich zwischen 800 und 1.200 Studiengänge hinzu (Tab. F1-6web). Das Wachstum in der Zahl der Studiengänge hält jedoch an, wenngleich seit 2015 mit einer deutlich

Abb. F1-2: Zahl der Studiengänge und Anteil im April 2022 nach Abschlussarten und Art der Zulassungsbeschränkung



geringeren Dynamik (durchschnittlicher Zuwachs von unter 500 Studiengängen pro Jahr). Jüngere Anstiege sind vor allem auf eine stärker werdende Spezialisierung von Studiengängen zurückzuführen (vgl. Hachmeister & Grevers, 2019). Auch scheint eine Rolle zu spielen, dass immer mehr Studienformate für inhaltlich gleiche Studiengänge angeboten werden, in denen sich also nur die Organisation (Präsenz-, Fern- oder berufsbegleitendes Studium), nicht jedoch der Inhalt unterscheidet.

Für 60 % der Studiengänge in Deutschland gibt es *keine* Zulassungsbeschränkung, für 40 % eine lokale Zulassungsbeschränkung (**Abb. F1-2**, rechts). Zentrale Zulassungsverfahren sind inzwischen sehr selten (früher: ZVS, heute: Stiftung für Hochschulzulassung). Sie spielen nur noch in wenigen Studiengängen, insbesondere in der Medizin, eine nennenswerte Rolle. Die Bedeutung von Zulassungsbeschränkungen variiert dabei kaum zwischen grundständigen und weiterführenden Studiengängen. Im grundständigen Studium beläuft sich der Anteil zulassungsfreier Studiengänge auf 59 %, im weiterführenden Studium auf 60 %. Besonders selten sind Zulassungsbeschränkungen in den Ingenieurwissenschaften, der Mathematik, den Naturwissenschaften sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften. In diesen Fächern gibt es in 60 bis 75 % der Studiengänge keine Zulassungsbeschränkung. Am häufigsten sind Zulassungsbeschränkungen in der Human- und Zahnmedizin. In den Rechts-, Gesellschafts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und in grundständigen Lehramtsstudiengängen beläuft sich der Anteil der Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkung auf 49 bis 55 % (**Tab. F1-4web**).

Mit Blick auf die Bedeutung von Zulassungsbeschränkungen lassen sich klare Unterschiede zwischen den Ländern erkennen (**Tab. F1-7web**, **Tab. F1-8web**). Grund dafür ist eine regional sehr unterschiedliche Studiennachfrage. In den Stadtstaaten Berlin und Hamburg sind Studiengänge aufgrund einer sehr hohen Studiennachfrage erheblich häufiger zulassungsbeschränkt als in Flächenländern. Nur 44 bzw. 48 % der grundständigen Studiengänge und 46 bzw. 39 % der weiterführenden Studiengänge in Berlin und Hamburg sind *nicht* zulassungsbeschränkt. In den ostdeutschen Flächenländern ist der Anteil zulassungsfreier Studiengänge dagegen sehr hoch: Zwischen 65 und 86 % der Studiengänge im grundständigen Studium und 63 bis 78 % der weiterführenden Studiengänge sind dort ohne Zulassungsbeschränkung studierbar. Stark nachgefragte Studiengänge – wie etwa die Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften – sind deshalb in ostdeutschen Flächenländern besser zugänglich als andernorts (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Abb. F1-4).

Auch wenn das „klassische“ Vollzeitstudium in einem Präsenzstudiengang nach wie vor dominiert, gewinnen alternative Studienformate im hochschulischen Bildungsangebot an Bedeutung. So gibt es immer mehr duale Studiengänge (**Tab. F1-9web**; Hofmann et al., 2020). In dieser noch vergleichsweise jungen Form des Studierens wird – angelehnt an das Konzept dualer Berufsausbildungen – das Studieren an einer Hochschule mit fest integrierten Praxisphasen in Unternehmen (praxisintegrierendes Modell) oder dem parallelen Erwerb eines beruflichen Ausbildungsabschlusses (ausbildungsintegrierendes Modell) verbunden. Duale Studiengänge werden vor allem im Bachelorstudium und von Fachhochschulen angeboten; im Masterstudium und an Universitäten sind sie selten (**Abb. F1-3**, oben). Dass duale Studiengänge an privaten Hochschulen eine größere Rolle spielen (**Abb. F1-3**, oben), lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass private Hochschulen meist Fachhochschulen sind (**Abb. F1-1**). Betrachtet man nur Fachhochschulen, ist der Anteil dualer Studiengänge an privaten und öffentlichen Hochschulen ähnlich hoch (**Tab. F1-9web**).

Insbesondere in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften hat sich das Duale Studium bereits stärker etablieren können. Seit einigen Jahren kommen das Gesundheitswesen und der Bereich Pflege hinzu. Die Bedeutung des Dualen Studiums

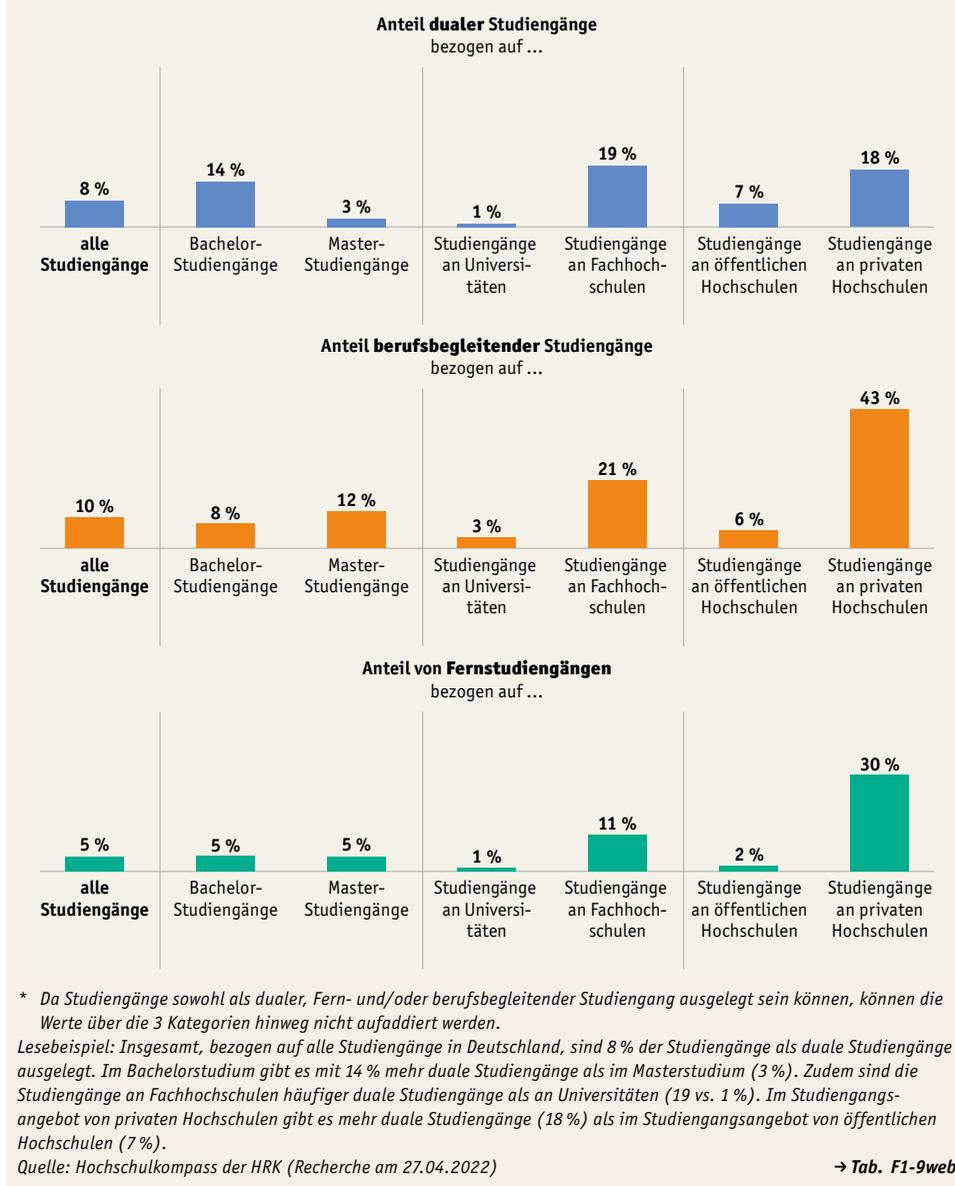
60 % der Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkung ...

... jedoch mit deutlichen Unterschieden zwischen Fächern ...

... und Ländern

Duale Studiengänge vor allem im Bachelor und an Fachhochschulen

Abb. F1-3: Bedeutung alternativer Studienformate: Anteil von dualen, berufsbegleitenden und Fernstudiengängen* im Studiengangsangebot (in %, April 2022)



variiert jedoch stark innerhalb Deutschlands: Ein Drittel aller Studienanfänger:innen im Dualen Studium schreibt sich an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg ein (**Tab. F3-11web**). Außerdem zeigt sich, dass das praxisintegrierende Modell dominiert: 3 von 4 Studienanfänger:innen, die sich in ein Duales Studium einschreiben, studieren in der praxisintegrierenden Studienvariante (Nickel et al., 2022).

Wachsendes Angebot an berufsbegleitenden und Fernstudiengängen

Auch das Angebot von berufsbegleitenden und Fernstudiengängen ist gestiegen (**Tab. F1-9web**). Diese Studienformate geben insbesondere Berufstätigen die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Mit Ausnahme der Fernuniversität Hagen werden berufsbegleitende und Fernstudiengänge vor allem von privaten Hochschulen angeboten (**Abb. F1-3** Mitte und unten; **Tab. F3-12web**). Dass sich private Hochschulen diesbezüglich klar von öffentlichen Hochschulen unterscheiden, ist nicht darauf zurückzuführen, dass private Hochschulen häufig(er) Fachhochschulen sind: Auch wenn nur Fachhochschulen betrachtet werden, liegt der Anteil von berufsbegleitenden



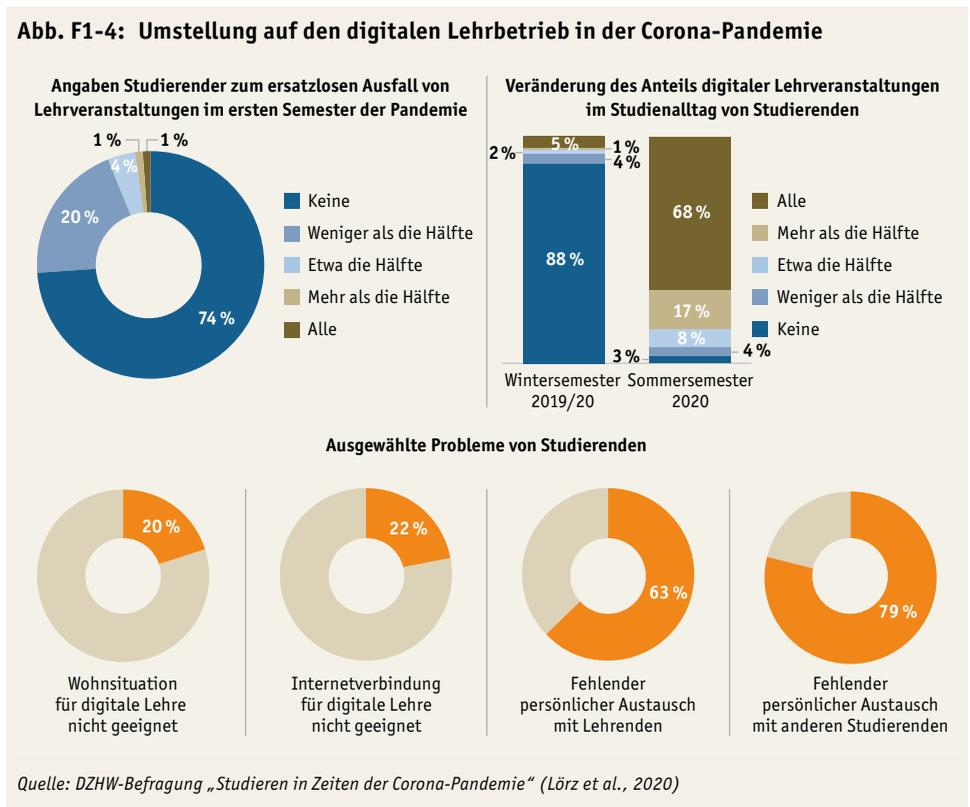
den und Fernstudiengängen an privaten Hochschulen deutlich höher als an öffentlichen Hochschulen (im Bachelorstudium: 43 bzw. 34 % an privaten Fachhochschulen im Vergleich zu 8 bzw. 3 % an öffentlichen Fachhochschulen; im Masterstudium: 51 bzw. 37 % im Vergleich zu 19 bzw. 5 %, **Tab. F1-9web**). Wie stark das berufsbegleitende Studium nachgefragt wird, lässt sich auf Basis der administrativen Datenbestände bislang nicht verlässlich bestimmen.

Hochschulisches Bildungsangebot in der Corona-Pandemie

In der Corona-Pandemie standen Hochschulen kurz vor Beginn des Sommersemesters 2020 vor der großen Herausforderung, ihr vorrangig durch Präsenzlehre gekennzeichnetes Studienangebot sehr kurzfristig auf digitale und ortsunabhängige Formate umzustellen. Auch wenn Hochschulen, wie alle anderen Bildungsbereiche, recht unvorbereitet von der Corona-Pandemie getroffen wurden, scheint ihnen die Umstellung auf den digitalen Betrieb und damit die Aufrechterhaltung ihres Bildungsangebots vergleichsweise reibungslos gelungen zu sein (Bosse et al., 2020; Lörz et al., 2020; Stifterverband, 2020; Winde et al., o.J. [2020]): Nur wenige Studierende berichteten im ersten Semester der Pandemie, dass geplante Veranstaltungen in umfassendem Maße oder gänzlich ausfielen; die meisten Veranstaltungen fanden statt, fast immer in digitaler Form (**Abb. F1.4**, links und rechts oben). Dass Hochschulen ihr Bildungsangebot in der Pandemie durch digitale Formate sehr gut zugänglich halten konnten, dürfte in weiten Teilen aber auch damit zu erklären sein, dass sich Hochschulen mit ihrem Bildungsangebot an eine bereits selbstständiger und unabhängiger lernende Personengruppe richten, nämlich Studierende und nicht Schüler:innen oder (Klein-)Kinder.

Lehrangebot konnte in der Pandemie weitgehend aufrechterhalten werden, ...

Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb auch mit Problemen behaftet war bzw. ist (beispielhaft siehe **Abb. F1-4**, unten, auf Basis von Lörz et al., 2020; für einzelne Hochschulen oder Fachrichtungen siehe z. B. Behle, 2021; Berghoff et al., 2021; Hüscher, 2020). In einer Viel-





... aber deutliche Probleme bei der sozialen und akademischen Integration in der Pandemie

zahl von Studien, die während der Pandemie durchgeführt wurden, konnte gezeigt werden, dass es insbesondere mit Blick auf die soziale und akademische Integration von Studierenden Probleme gab: Den meisten Studierenden fehlte im rein digitalen Lehrbetrieb der Kontakt und persönliche Austausch mit anderen Studierenden sowie Lehrenden; die Hochschule wurde als sozialer Ort des Austauschs vermisst. Auch wurden, vor allem zu Beginn der Pandemie, Probleme im Zugang zu zentralen Einrichtungen wie Bibliotheken und Laboren berichtet (Berghoff et al., 2021; Winde et al., o.J. [2020]). Zwar war aus Sicht der Hochschulleitungen zu Beginn der Pandemie die rechtssichere Durchführung von Prüfungen schwierig (Bosse et al., 2020), dennoch gelang es den Hochschulen, viele Prüfungen auf Onlineformate umzustellen (Behle, 2021). Auch gibt es Hinweise darauf, dass Studierende in der Pandemie eine höhere psychische Belastung erlebt haben (Zimmer et al., 2021; Behle, 2021; Projektgruppe Healthy Campus Mainz, 2021; Besa et al., 2021; Pfeifer & Legrum-Khaled, 2021).

Über Auswirkungen der Pandemie auf die Qualität der Lehre wenig bekannt

Darüber, welche Auswirkungen die Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb auf die Qualität des Lehrens und Lernens an Hochschulen hatte, ist noch eher wenig bekannt. Einige Studien legen nahe, dass die Qualität des digitalen Lehrens und Lernens zu Beginn der Pandemie durchaus kritisch zu beurteilen war (Kreidl & Dittler, 2021, S. 21; Hofmann et al., 2021; ASTA Universität Hamburg, 2021) – beispielsweise mit Blick auf die Qualität der Vorbereitung digitaler Veranstaltungen oder auch auf das Anspruchsniveau von Aufgaben in digitalen Veranstaltungen. Im Laufe der Pandemie scheinen sich jedoch die organisatorischen und technischen Abläufe verbessert zu haben (Besa et al., 2021; Widmann et al., 2021; Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2021), ein Hinweis darauf, dass sich Hochschulen und Lehrende wenige Tage vor Beginn des Sommersemesters 2020 relativ unvorbereitet mit der Pandemie konfrontiert sahen.

Die Frage, ob und, wenn ja, in welchem Maße die Corona-Pandemie tatsächlich als Katalysator für eine dauerhafte Veränderung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen wirkt, lässt sich derzeit nicht beantworten und wird zu beobachten sein (Zawacki-Richter, 2020). Für den Moment gilt es festzuhalten, dass – nach anfänglicher Euphorie über eine sehr kurzfristig gelungene Umstellung auf digitale Lehrformate – im Laufe der Pandemie der Wunsch nach einer Rückkehr zum Präsenzbetrieb in der Hochschullehre immer lauter wurde, und zwar vonseiten vieler Akteur:innen, sowohl Studierenden als auch Dozierenden und Hochschulleitungen (Berghoff et al., 2021; Sälzle et al., 2021, S. 92–102). Das Bild ist aber durchaus ambivalent. Denn gleichzeitig sehen Studierende auch Vorteile im digitalen Lehrbetrieb, insbesondere eine größere zeitliche und räumliche Flexibilität im Studium, aber auch eine größere Selbstbestimmtheit in der Gestaltung des individuellen Lernprozesses (Stifterverband, 2020; Besa et al., 2021). Eine vollständige Rückkehr zu einem Lehr-Lern-Betrieb wie vor der Pandemie erscheint deshalb aktuell eher unwahrscheinlich (Lübcke et al., 2022).

Vorteile des digitalen Lehrbetriebs: größere Flexibilität und selbstbestimmteres Lernen

F
1

Methodische Erläuterungen

Zahl der Hochschulen und Hochschulstandorte
Hochschulen mit mehreren Standorten werden hier, anders als im Indikator **B1**, als eine Hochschule gezählt. Es werden dabei nur Hochschulen und Hochschulstandorte berücksichtigt, an denen sich im jeweiligen Wintersemester Studienanfänger:innen eingeschrieben haben.

(Zählung der) Studiengänge im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Der Hochschulkompass ist ein Onlineinformationsangebot der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für Stu-

dierende und Studieninteressierte (www.hochschulkompass.de). Der Datenbestand bietet einen Überblick über das Studienangebot in Deutschland. Die teilnehmenden Hochschulen tragen ihre Studiengänge in die Datenbank ein; jeder Studiengang an jeder Hochschule wird also einzeln gezählt. Die Studiengänge können mehreren Fächergruppen oder Standorten zugeordnet sein, sodass es zu Mehrfachzählungen kommen kann.

Studienberechtigte und Übergang in die Hochschule

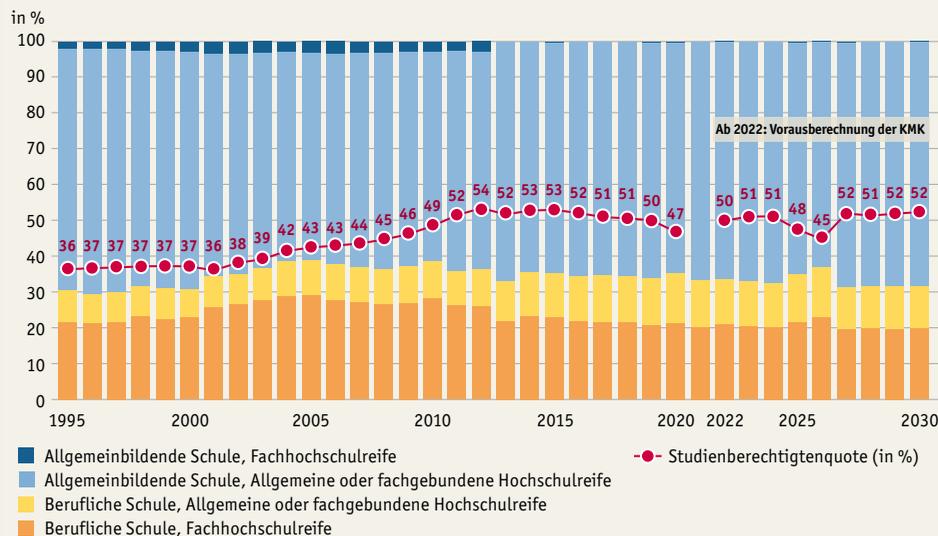
Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als F2

Obwohl der Zugang zu hochschulischer Bildung deutlich geöffnet und flexibilisiert wurde, qualifizieren sich die allermeisten Studierenden in Deutschland nach wie vor über den Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung für ein Studium, d. h. über das Abitur oder die Fachhochschulreife. 96 % der Studienanfänger:innen in Deutschland haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf schulischem Wege erworben. Der Indikator F2 setzt sich deshalb erneut mit der wichtigen Gruppe der sogenannten Studienberechtigten¹ auseinander – also Schüler:innen, die auf schulischem Wege eine Hochschulreife erwerben – und thematisiert deren Übergang ins Studium. Die zentralen Trends aus vorangegangenen Bildungsberichten werden dazu mit Blick auf Studienberechtigtenzahl, Studienberechtigtenquote^M und Übergangsquote ins Studium fortgeschrieben. Aus analytischer Perspektive wird zudem ein Thema aus dem Bildungsbericht 2020 wieder aufgegriffen und vertieft, nämlich die Frage, wie sich die nach wie vor existierenden sozialen Herkunftsunterschiede beim Übergang von Studienberechtigten ins Studium erklären lassen.

Studienberechtigte und Wege zur Hochschulreife

2021 erwarben in Deutschland gut 395.000 Schüler:innen das Abitur oder die Fachhochschulreife und damit auf schulischem Wege eine Studienberechtigung (Tab. F2-1web). 2015 belief sich die Zahl der Studienberechtigten noch auf gut 445.000. Zurückzuführen ist die Verringerung der Studienberechtigtenzahl vor allem auf demografische Entwicklungen, also kleiner werdende Geburtenjahrgänge (vgl. A1).

Abb. F2-1: Studienberechtigte* nach Schularten und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2021 sowie KMK-Vorausberechnung 2022 bis 2030**



* Veränderte Erfassung ab 2013: Ohne Studienberechtigte mit schulischem Teil der Fachhochschulreife.
 ** Studienberechtigtenquote 2007-2013 ohne Absolvent:innen von G8-Gymnasien. Vorläufige Werte für 2021; Studienberechtigtenquote für 2021 noch nicht als vorläufiger Wert verfügbar.
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Vorausberechnung der KMK (Statistische Veröffentlichungen Nr. 230, November 2021) → Tab. F2-1web, Tab. F2-2web

1 Für eine kritische Anmerkung zur Definition der Gruppe der Studienberechtigten siehe Nickel & Thiele (2022).

Betrachtet man nämlich die Studienberechtigtenquote, zeigt sich eine hohe Stabilität: Seit gut 10 Jahren bewegt sie sich mit einem Wert um 50 % auf einem anhaltend hohen Niveau. Der Einbruch von 2020 (**Abb. F2-1**) ist nicht als Trendumkehr zu werten. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass Niedersachsen zum G9-Gymnasium zurückgekehrt ist und es deshalb in einem spezifischen Land für das Jahr 2020 ausnahmsweise weniger Studienberechtigte aus allgemeinbildenden Schulen gab.

Bedeutungszuwachs der Hochschulreife schreitet nicht weiter voran

Abgesehen von solchen länderbezogenen Einmaleffekten, die in den Jahren 2025 und 2026 auch Bayern und Nordrhein-Westfalen betreffen werden, gehen die aktuellen Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz bis mindestens 2030 von einer stabil bleibenden Studienberechtigtenquote aus (**Abb. F2-1**, rechts, **Tab. F2-1web**). Der über viele Jahrzehnte zu beobachtende Trend eines stetigen Bedeutungszuwachses im Erwerb der Hochschulreife scheint also zunächst nicht weiter voranzuschreiten und auf hohem Niveau zu stagnieren (vgl. **D7**).

Berufliche Schulen spielen wichtige Rolle beim Erwerb der Hochschulreife, ...

In den meisten Fällen erwerben Studienberechtigte die Allgemeine Hochschulreife. Diese ermöglicht ihnen ein Studium sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Gut 20 % der Studienberechtigten erwerben die Fachhochschulreife (**Tab. F2-1web**), welche zur Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule berechtigt. Die fachgebundene Hochschulreife, die die Aufnahme eines Studiums auf bestimmte Fächer beschränkt, ist eher selten, sogar so selten, dass sie in der amtlichen Statistik nur gemeinsam mit der Allgemeinen Hochschulreife ausgewiesen wird. Etwa zwei Drittel der Hochschulreifen in Deutschland werden an allgemeinbildenden Schulen erworben, fast ausschließlich das Abitur (**Tab. F2-2web**). Aber auch berufliche Schulen spielen für den Erwerb der Hochschulreife eine wichtige Rolle (vgl. **D7**): Gut ein Drittel aller Studienberechtigten in Deutschland erwirbt die Hochschulreife an einer beruflichen Schule; in etwa 60 % der Fälle handelt es sich dann um die Fachhochschulreife. Anders als bei Studienberechtigten von allgemeinbildenden Schulen spielt die Fachhochschulreife bei Studienberechtigten von beruflichen Schulen also eine klar erkennbare Rolle. 40 % der Studienberechtigten von beruflichen Schulen erwerben das Abitur.

... insbesondere der Fachhochschulreife

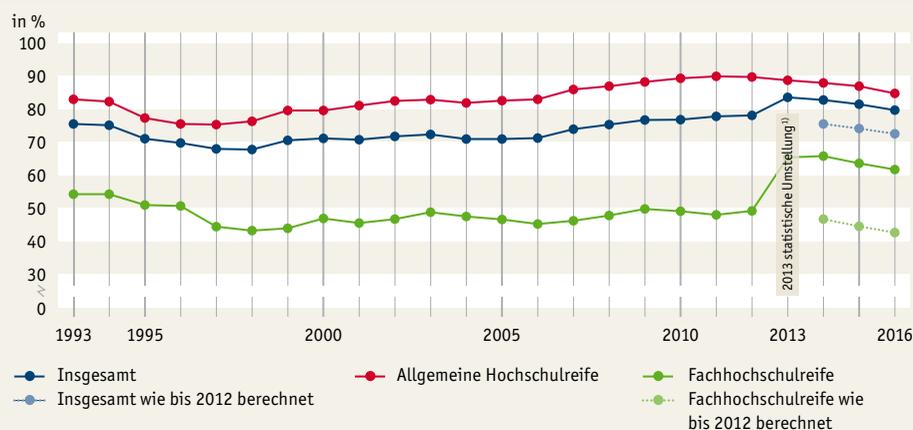
F
2

Übergang ins Studium

Die meisten Studienberechtigten entscheiden sich nach Verlassen der Schule für die Aufnahme eines Studiums. Ob und wie viele Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, lässt sich über die sogenannte Studienübergangsquote abbilden (**Abb. F2-2**). Diese beziffert, wie hoch der Anteil von Studienberechtigten eines Abschlussjahrgangs ist, die sich für ein Studium entscheiden. Da der Übertritt ins Studium nicht immer unmittelbar nach Abschluss der Schule erfolgt, lässt sich die Übergangsquote von Studienberechtigten ins Studium erst einige Jahre nach ihrem Verlassen des Schulsystems verlässlich bestimmen. Nur etwas mehr als die Hälfte der Studienberechtigten, die sich für ein Studium entscheiden, beginnen damit bereits im Jahr des Schulabschlusses (**Tab. F2-3web**). Der jüngste in **Abb. F2-2** ausgewiesene Studienberechtigtenjahrgang ist deshalb der Abschlussjahrgang 2016, für den die Quote – wie auch für die anderen jüngeren Jahrgänge – aber sicher noch unterschätzt wird. Einige der Studienberechtigten der jüngeren Jahrgänge werden in den kommenden Jahren noch ins Studium eintreten, sodass sich die Quote vermutlich noch erhöht.

Etwa 80 % der Studienberechtigten nehmen ein Studium auf

Vor knapp 10 Jahren näherte sich die Übergangsquote von Studienberechtigten ins Studium erstmals einem Wert von 80 % an. 4 von 5 Studienberechtigten nahmen also früher oder später ein Studium auf. Jüngst zeichnet sich ein leichter Rückgang ab. Der Sprung für 2013 ist auf eine veränderte Erfassung ^M der Fachhochschulreife in der Studienberechtigtenstatistik zurückzuführen. Verwendet man das ursprüngliche Berechnungsverfahren, zeigt sich dieser sprunghafte Anstieg nicht (**Abb. F2-2**).

Abb. F2-2: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolvent:innen ins Studium 1993 bis 2016* nach Art der Hochschulreife (in %)

* Kumulierte Übergangsquoten auf dem Stand 2020.

1) Ab 2013 ohne Absolvent:innen mit schulischem Teil der Fachhochschulreife; die Werte sind deshalb ab 2013 nicht mehr direkt mit den Vorjahren vergleichbar. Um zeitliche Vergleiche dennoch zu ermöglichen, werden die Quoten nach dem ursprünglichen Berechnungsverfahren, das bis 2012 verwendet wurde, über die gestrichelten Linien separat ausgewiesen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F2-4web

Es handelt sich hier also um ein statistisches Artefakt aufgrund einer Umstellung in der Berechnungsgrundlage.

Ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen oder nicht, hängt stark davon ab, welche Art von Hochschulreife sie erworben haben (**Abb. F2-2**). Wurde das Abitur erworben, entscheiden sich mehr als 80 % der Studienberechtigten, also die überwiegende Mehrheit, für ein Studium. Handelt es sich um die Fachhochschulreife, ist die Übergangsquote ins Studium deutlich niedriger und beläuft sich aktuell – unter Verwendung des früheren Berechnungsverfahrens – auf etwa 40 %.

Soziale Herkunftsdisparitäten am Übergang ins Studium

Kinder aus Nichtakademikerfamilien studieren deutlich seltener als Kinder aus Akademikerfamilien. Ein beachtlicher Teil dieser herkunftsspezifisch unterschiedlichen Teilhabe an hochschulischer Bildung ist bereits in der schulischen Bildung angelegt: Kinder aus Nichtakademikerfamilien besuchen seltener das Gymnasium, erwerben deshalb seltener eine Hochschulreife und sind in der Folge in der Gruppe der Studierenden unterrepräsentiert (vgl. z. B. Kracke et al., 2018; Schindler, 2014; Müller & Pollak, 2007). Aber selbst bei jenen Kindern aus Nichtakademikerfamilien, die die Hochschulreife erworben haben, zeigen sich klare Herkunftsunterschiede und Studienberechtigte aus Nichtakademikerfamilien entscheiden sich deutlich seltener für ein Studium als Studienberechtigte aus Akademikerfamilien (siehe z. B. Quast et al., im Erscheinen; Lörz, 2012; Becker & Hecken, 2008).

Wie aber lassen sich diese sozialen Herkunftsunterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten erklären? Dieser Frage, die im Bildungsbericht 2020 bereits angerissen wurde, soll im diesjährigen Bildungsbericht über eine Dekompositionsanalyse von Quast et al. (im Erscheinen) vertiefend nachgegangen werden. Eine solche Dekomposition ermöglicht Einblicke darin, wie groß die Bedeutung verschiedener Faktoren bei der Erklärung herkunftsspezifischer Unterschiede in der Studierneigung von Studienberechtigten ist. Grundlage dafür sind die Daten des Studienberechtigtenpanels  2018 des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In dieser Panelstudie werden Schüler:innen, die im Jahr 2018 an

Kinder aus Nichtakademikerfamilien in der Gruppe der Studierenden nach wie vor unterrepräsentiert

ausgewählten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen eine Hochschulreife erworben haben, auf ihren weiteren Bildungs- und Lebenswegen begleitet. Basierend auf den Daten der 2. Befragung ein halbes Jahr nach Schulabschluss lässt sich für gut 7.150 Studienberechtigte aus Akademiker- und Nichtakademikerfamilien nachvollziehen, ob sie ein Studium aufgenommen haben oder dies in Zukunft fest beabsichtigen. Die Ergebnisse der Dekompositionsanalyse können grafisch dargestellt werden (Abb. F2-3).

Hier zeigt sich: Schulische Leistungen leisten nur einen eher kleinen Beitrag zur Erklärung der unterschiedlichen Studierneigung von Studienberechtigten aus Akademiker- und Nichtakademikerfamilien (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Schindler & Reimer, 2010). Sie können lediglich 15 % der Herkunftsdisparitäten erklären. Weitere 8 % lassen sich auf bildungsbiografische Unterschiede zurückführen: Im Vergleich zu Kindern aus Akademikerfamilien erwerben Kinder aus Nichtakademikerfamilien ihre Studienberechtigung häufiger an beruflichen statt allgemeinbildenden Schulen, und die Studierneigung von Studienberechtigten von beruflichen Schulen ist geringer als jene von Studienberechtigten, die ihre Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben. Hinzu kommt, dass Studienberechtigte aus Nichtakademikerfamilien häufiger die Fachhochschulreife erwerben. 11 % der herkunftsspezifischen Unterschiede erklären sich dadurch, dass Studienberechtigte aus Nichtakademikerfamilien die Erträge eines Studiums tendenziell geringer einschätzen als Studienberechtigte aus Akademikerfamilien; weitere 20 % dadurch, dass sie die Kosten eines Studiums höher einschätzen als Studienberechtigte aus Akademikerfamilien, insbesondere den finanziellen Kosten kommt hier mit 15 % eine hohe Bedeutung zu. 17 % der sozialen Disparitäten sind darin begründet, dass sich akademisch gebildete Eltern häufiger als nichtakademisch gebildete Eltern wünschen, dass ihr Kind studiert. Weitere 6 % lassen sich darauf zurückführen, dass Studienberechtigte aus Akademikerfamilien häufiger Freund:innen haben, die ebenfalls studieren wollen.

Vielzahl von Faktoren erklären herkunftsspezifische Ungleichheiten beim Übergang ins Studium, ...

Abb. F2-3: Erklärungsfaktoren* für die unterschiedliche Studierneigung von Studienberechtigten aus Akademiker- und Nichtakademikerfamilien (in %)



* Die Erklärungsfaktoren wurden wie folgt operationalisiert: (1) Abschlussnote der Hochschulreife; (2) bildungsbiografische Merkmale: besuchte Schulart (allgemeinbildende Schule vs. berufliche Schule) und Art der Hochschulreife sowie vorangegangener Abschluss einer Ausbildung; (3) wahrgenommene Erträge eines Studiums: relative Einschätzung der Aussicht auf (a) einen gut bezahlten Job, (b) einen angesehenen Job, (c) einen interessanten Job, (d) arbeitslos zu werden; sozioökonomischer Status des Wunschberufs; Wichtigkeit des Berufsziels zum wissenschaftlichen Arbeiten; Zeitpräferenz der Einkommensentwicklung; (4) wahrgenommene Kosten eines Studiums: finanzielle Kosten eines Studiums (Kostensensibilität der Studienentscheidung, Schwierigkeiten bei der Übernahme verschiedener Kosten während eines Studiums, eingeschätzte Einkommensverluste während eines Studiums, Wunsch nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit), soziale Kosten eines Studiums (Wunsch nach Nähe zum Heimatort sowie zu Eltern, Verwandten oder Freund:innen); räumliche Kosten (mittlere Distanz zu den nächsten 3 Hochschulen); (5) antizipierte Studienerfolgswahrscheinlichkeit: subjektive Einschätzung, das Studium erfolgreich abschließen zu können; (6) elterlicher Studienwunsch: Präferenz von Eltern für Studium oder berufliche Ausbildung (oder keine Präferenz); (7) Freund:innen wollen studieren: Abfrage, ob die meisten meiner Freund:innen studieren wollen oder nicht.

Kontrollvariablen: Geschlecht und Migrationshintergrund.

Quelle: Quast et al. (im Erscheinen), DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018, n = 7.146

Den sozialen Herkunftsdisparitäten liegt also eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Faktoren zugrunde. Dies stellt bildungspolitische Bemühungen vor die Herausforderung, dass sie an vielen unterschiedlichen Stellen ansetzen müssen (und können), wenn sie das Ziel verfolgen, herkunftsspezifische Ungleichheiten am Übergang ins Studium abzubauen. Die Ergebnisse der Dekompositionsanalyse machen zudem deutlich, dass – wenn die genannten Faktoren berücksichtigt werden – die herkunftsspezifischen Disparitäten in der Studierneigung von Studienberechtigten größtenteils aufgeklärt werden können. Nur 9 % der Unterschiede bleiben unerklärt.

Weiterführende Analysen zeigen, dass es keine erkennbaren Unterschiede mehr in der Studierneigung der untersuchten Studienberechtigten gibt, wenn man die in **Abb. F2-3** ausgewiesenen Faktoren in die Vorhersage der herkunftsspezifischen Studierneigung einbezieht. Werden diese erklärenden Einflussfaktoren, in denen sich Studienberechtigte aus Akademiker- und Nichtakademikerfamilien voneinander unterscheiden, *nicht* im Modell berücksichtigt, ist die Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten aus Akademikerfamilien um fast 13 Prozentpunkte höher als jene von Studienberechtigten aus Nichtakademikerfamilien, und dieser Unterschied von 13 Prozentpunkten ist statistisch hoch signifikant. Fließen die genannten Faktoren jedoch ins Modell ein, reduziert sich der Unterschied auf gut einen Prozentpunkt und ist statistisch *nicht* mehr signifikant. Das heißt also: Eben *weil* sich Studienberechtigte aus Akademiker- und Nichtakademikerfamilien in genau diesen für die Aufnahme eines Studiums entscheidenden Aspekten voneinander unterscheiden – sie also nicht die gleichen Schulabschlussnoten erzielen, andere Bildungsbiografien haben, die Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten eines Studiums unterschiedlich beurteilen, sich ihre Eltern nicht gleich häufig wünschen, dass ihr Kind studiert, und auch die Bildungsaspirationen ihrer Freund:innen unterschiedlich sind –, zeigen sich die signifikanten Herkunftsunterschiede in der Studierneigung der Studienberechtigten. Gäbe es all diese Unterschiede nicht, ließen sich in der verwendeten Datenbasis mit der dargestellten Modellierung *keine* erkennbaren Disparitäten mehr in der Studierneigung von Studienberechtigten aus Akademiker- und Nichtakademikerfamilien nachweisen. Die herkunftsspezifischen Disparitäten lassen sich analytisch also komplett aufklären.

... bildungspolitische Bemühungen zum Abbau sozialer Ungleichheiten müssen deshalb an vielen Stellen ansetzen

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigtenquote

Die Studienberechtigtenquote gibt an, wie hoch der Anteil von Personen ist, die die Schule mit einer Hochschulreife verlassen haben. Dazu wird für jeden einzelnen Altersjahrgang die Zahl der Absolvent:innen von allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen, die die Schule mit der Hochschulreife verlassen haben, in Relation zur altersgleichen Bevölkerung gesetzt. Die so für die einzelnen Altersjahrgänge ermittelten Anteile werden anschließend zur Studienberechtigtenquote aufsummiert.

Veränderte Erfassung der Fachhochschulreife in der Studienberechtigtenstatistik

Während früher Schulabsolvent:innen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife abgeschlossen haben, in der Schulstatistik als Studienberechtigte

betrachtet wurden, werden sie seit 2013 nicht mehr zu den Studienberechtigten gezählt. Das zugrunde liegende Argument ist, dass Schulabsolvent:innen, die die Schule mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife verlassen, für den Erwerb der vollen Fachhochschulreife zunächst noch eine Ausbildung oder ein längeres betriebliches Praktikum absolvieren müssen. Erst dann können sie ein Studium aufnehmen. Diese Umstellung in der Erfassung hat die Zahl der Studienberechtigten verringert. Bei Studienanfänger:innen wird hingegen nicht berücksichtigt, ob zunächst nur der schulische Teil der Fachhochschulreife erworben wurde. Die genannten Schulabsolvent:innen werden nach wie vor in der Betrachtung berücksichtigt. Dies führt rechnerisch dazu, dass sich die Übergangsquote ab 2013 schlagartig erhöhte.

Studienanfänger:innen und Studierende

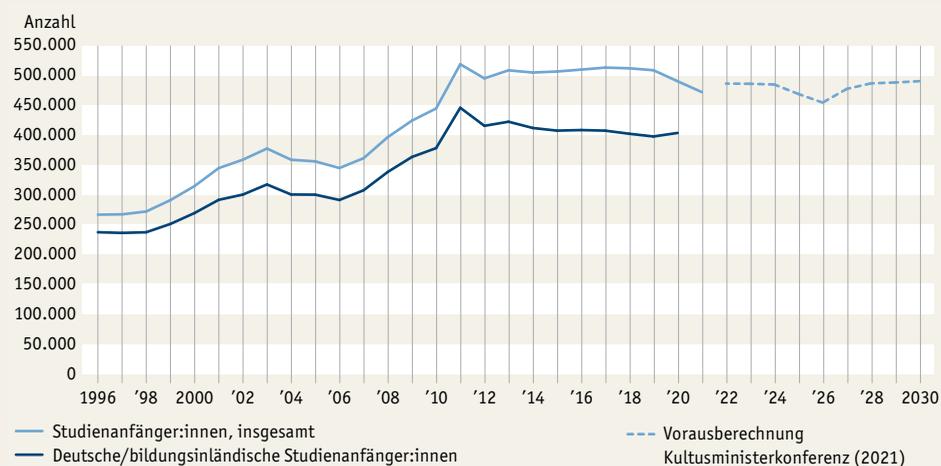
Wie entwickelt sich die Studiennachfrage in Deutschland? Und für welche Art von Hochschulbildung entscheiden sich Menschen, etwa mit Blick auf das gewählte Studienfach oder die besuchte Hochschule? Dies sind bildungspolitisch relevante Fragen, nicht nur weil sie Aussagen über die benötigten Kapazitäten und die Auslastung des hochschulischen Bildungssystems ermöglichen; sie erlauben auch Schlussfolgerungen, wie sich das Angebot an akademisch qualifizierten Arbeitskräften kurz- und mittelfristig entwickeln wird. Von Bedeutung ist dabei nicht nur, wie viele akademisch qualifizierte Arbeitskräfte insgesamt in Deutschland ausgebildet werden, sondern auch in welchen Bereichen. Aspekte der Studiennachfrage stehen deshalb im Mittelpunkt der folgenden Darstellungen. Dabei zeigt sich: Der über viele Jahrzehnte zu beobachtende und stetig voranschreitende Akademisierungsprozess ist zum Stillstand gekommen. Die Corona-Pandemie hat eine Verringerung der Studiennachfrage verursacht, vor allem – und dies überrascht nicht – aufgrund einer weniger starken Zuwanderung internationaler Studierender in Zeiten der Pandemie.

Entwicklung der Studiennachfrage

Stabile Studienanfänger:innenzahl bis 2030 erwartet

Pro Jahr nehmen etwa 500.000 Menschen ein Studium in Deutschland auf, darunter sowohl inländische als auch internationale Studierende und Studienanfänger:innen unterschiedlichen Alters. Nach einer langen Periode des stetigen Wachstums stagniert die Zahl der Studienanfänger:innen seit gut 10 Jahren mit nur geringfügigen Schwankungen auf einem hohen Niveau (**Abb. F3-1, Tab. F3-1web**). Der jüngste Einbruch ist auf die Corona-Pandemie zurückzuführen. Aufgrund der Pandemie sind weniger Studierende aus dem Ausland zugewandert (hierzu siehe Abschnitt „Internationale Studierende und Studierendenmobilität“ weiter unten). Betrachtet man allein die Zahl der inländischen Studienanfänger:innen, ist kein Rückgang der Studienanfänger:innenzahlen erkennbar (**Abb. F3-1**). Hier ist die Zahl auch im Jahr 2020 stabil geblieben; für 2021 liegt die

Abb. F3-1: Zahl der Studienanfänger:innen* 1995 bis 2021 (Ist-Werte) und Vorausberechnung bis 2030**



* Im 1. Hochschulsemester.

** Vorläufige Werte für 2021. Daten zur Zahl der deutschen/inländischen Studienanfänger:innen 2021 noch nicht verfügbar.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Vorausberechnung der KMK, Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 229, November 2021

→ Tab. F3-2web

Zahl inländischer Studienanfänger:innen noch nicht vor. Die aktuelle Prognose der Kultusministerkonferenz geht davon aus, dass auch für die kommenden Jahre mit einer anhaltend hohen und – abgesehen von kleineren Einmaleffekten verursacht durch die Rückkehr einzelner Länder zum G9-Gymnasium (siehe **F2**) – vergleichsweise stabil bleibenden Studiennachfrage zu rechnen ist.

Der Akademisierungsprozess hat sich in Deutschland insbesondere ab Mitte der 2000er-Jahre mit einer erhöhten Dynamik vollzogen, wie der Blick auf die Studienanfänger:innenquote ^M zeigt. Zuletzt nahm mit etwa 47 % fast die Hälfte der jungen Erwachsenen aus Deutschland ein Studium auf (**Tab. F3-1web**). Zum Vergleich: In den 1970er-Jahren waren es weniger als 20 %, in den 1980er-Jahren gut 25 % und noch im Jahr 2005 nur 31 % (**Tab. F3-1web**; Lundgreen, 2008; Wolter, 2017).² Besonders rasant schritt der Akademisierungsprozess ab Mitte der 2000er-Jahre voran. Innerhalb weniger Jahre stieg die inländische Studienanfänger:innenquote um etwa 15 Prozentpunkte und hat sich seither auf einem Niveau von ungefähr 45 % stabilisiert (**Tab. F3-1web**). Im internationalen Vergleich bewegt sich Deutschland mit Blick auf die Bedeutung tertiärer Bildung inzwischen annähernd auf Niveau des OECD-Durchschnitts (**Tab. F3-3web**). Dazu ist jedoch zu ergänzen, dass bei den international vergleichenden Betrachtungen tertiärer Bildung neben hochschulischen Bildungsabschlüssen auch solche berücksichtigt werden, die bei einer deutschlandspezifischen Betrachtung in der Regel der beruflichen Bildung zugeordnet werden (z. B. Erzieher:innenausbildung oder Meister:innenabschlüsse).

Die meisten Studienanfänger:innen erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung nach wie vor auf schulischem Wege, insbesondere über das Abitur (**F2**). 2009 hat die Kultusministerkonferenz den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung deutlich erleichtert. Zwar hat sich seither der Anteil von Studienanfänger:innen, die über den sogenannten Dritten Bildungsweg in die hochschulische Bildung eintreten, etwa verdreifacht (**Tab. F3-4web**); der Anteil ist mit aktuell 4 % aber nach wie vor eher gering. Studienanfänger:innen des Dritten Bildungswegs entscheiden sich sehr häufig für ein Studium an einer Fachhochschule statt an einer Universität (73 vs. 27 %). Sie schreiben sich außerdem in mehr als 40 % der Fälle in ein Fernstudium ein, zudem überdurchschnittlich häufig an privaten Hochschulen (**Tab. F3-5web**; Kerst & Wolter, im Erscheinen). Studierende des Dritten Bildungswegs studieren außerdem häufig ein Fach, das mit ihrem Ausbildungsberuf verwandt ist (Wolter et al., 2015), auch weil der Hochschulzugang über eine berufliche Ausbildung in vielen Ländern auf ein mit dem Ausbildungsberuf verwandtes Studienfach beschränkt ist.

Hochschul- und Studienfachwahl

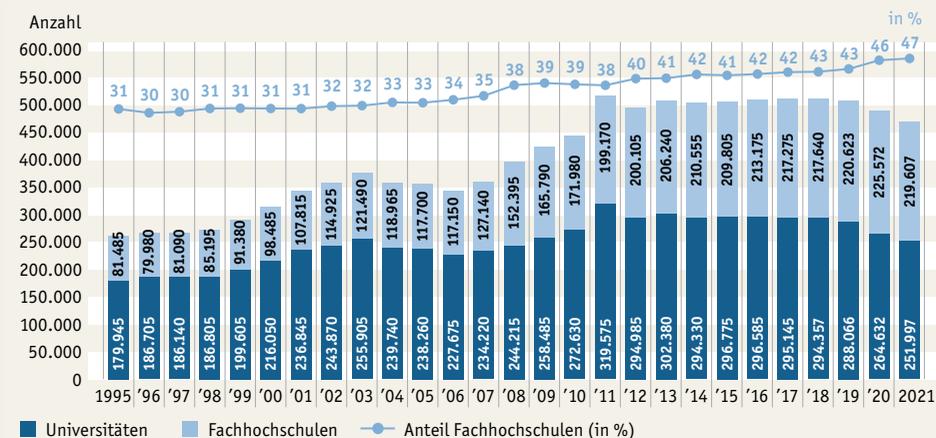
Immer mehr Studienanfänger:innen entscheiden sich für ein Studium an einer Fachhochschule. Während die Studiennachfrage an Universitäten seit einigen Jahren stagniert, jüngst sogar leicht rückläufig ist, zeigt sich im Fachhochschulsektor eine immer stärker werdende Nachfrage: 2021 entschieden sich 47 % und damit fast die Hälfte aller Studienanfänger:innen für ein Studium an einer Fachhochschule (**Abb. F3-2, Tab. F3-1web, Tab. F3-6web**). Fachhochschulische Bildung wird inzwischen also fast genauso häufig nachgefragt wie universitäre Bildung. Zum Vergleich: Noch in den frühen 2000er-Jahren entschied sich nur jede:r 3. Studienanfänger:in für ein Fachhochschulstudium. Ein Grund, der zur steigenden Nachfrage von fachhochschulischer Bildung beiträgt, ist die Akademisierung bestimmter Berufsfelder, etwa der nichtärztlichen Gesundheitsberufe, die vor allem von Fachhochschulen getragen wird (Richter et al., 2022). Auch dass private Hochschulbildung immer stärker nachgefragt

Studierende des
Dritten Bildungswegs
nach wie vor sehr
kleine Gruppe

Fast die Hälfte der
Studienanfänger:innen
entscheidet sich
heute für eine
Fachhochschule

² Die für die 1970er- und 1980er-Jahre berichteten Werte lassen keine getrennte Ausweisung der inländischen Studiennachfrage zu.

Abb. F3-2: Studienanfänger:innen* 1995 bis 2021 nach Hochschulart (absolute Zahlen und in %)**



* Im 1. Hochschulesemester.

** Vorläufige Werte für 2021.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F3-1web

wird und private Hochschulen vor allem im Fachhochschulsektor aktiv sind, erklärt den Zuwachs der Zahl der Studienanfänger:innen an Fachhochschulen (F1): 28 % der Studienanfänger:innen an Fachhochschulen – und damit mehr als jeder 4. – schreibt sich heute an einer privaten Hochschule ein.

Hohe Stabilität bei der Verteilung auf Studienfächer

Mit Blick auf die Fächer, für die sich Studienanfänger:innen entscheiden, zeigt sich seit gut 10 Jahren eine weitgehende Stabilität. Die Ingenieurwissenschaften sind nach wie vor am stärksten nachgefragt (Tab. F3-7web): 2020 schrieben sich 26 % der Studienanfänger:innen in ein ingenieurwissenschaftliches Fach ein. Für ein wirtschaftswissenschaftliches Fach entschieden sich gut 23 % der Studienanfänger:innen. Darauf folgen die Sozial- und Erziehungswissenschaften und Psychologie mit zusammen 14 %, die Naturwissenschaften mit knapp 11 % und die Geisteswissenschaften mit etwa 10 %. Die übrigen 16 % der Studienanfänger:innen verteilen sich auf die Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (6 %), die Rechtswissenschaften (4 %), Kunst und Kunstwissenschaft (3 %), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (2 %) sowie Sport (1 %).

Nur zögerlicher Zuwachs des Frauenanteils in den Ingenieurwissenschaften

Die individuelle Studienfachwahl wird vor allem von persönlichen Interessen und Leistungsprofilen bestimmt, die jedoch auch von gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst und geprägt werden. So bestehen weiter klar erkennbare Geschlechterunterschiede in der Studienfachwahl. Frauen sind nach wie vor eher selten in technischen Studienfächern zu finden und der Anteil weiblicher Studierender in den Ingenieurwissenschaften wächst sehr langsam und zögerlich (Tab. F3-8web). In Studienfächern wie den Geisteswissenschaften oder dem Sozialwesen sind Frauen dagegen stark überrepräsentiert (Solga & Pfahl, 2009; Gewinner & Esser, 2021; Tab. F3-8web). Daneben beeinflussen auch Persönlichkeitsmerkmale (Berkes & Peter, 2019), der Migrationshintergrund (Mentges & Spangenberg, 2020) und die soziale Herkunft (Becker, Haunberger & Schubert, 2010; Engelhardt & Lörz, 2021) die individuelle Studienfachwahl.

Internationale Studierende und Studierendenmobilität

Die hochschulische Bildung hat sich in den vergangenen Jahren merklich internationalisiert. Im Wintersemester 2020/21 kamen gut 325.000 der Studierenden in Deutschland aus dem Ausland (Abb. F3-3). Bezogen auf alle Studierenden entspricht



dies einem Anteil von 11 %. Noch Mitte der 1990er-Jahre lag der Anteil internationaler Studierender^M mit 6 % bei knapp der Hälfte. Einige dieser Studierenden kommen nur für eine zeitlich begrenzte Phase im Rahmen eines eigentlich im Ausland aufgenommenen und absolvierten Studiums nach Deutschland, immer mehr streben jedoch auch einen Studienabschluss in Deutschland an (**Tab. F3-2web**).

Die regionale Komposition der aus dem Ausland neu zuwandernden internationalen Studierenden hat sich in den vergangenen Jahren verändert: Noch in den frühen 2010er-Jahren stammte etwa die Hälfte der nach Deutschland kommenden internationalen Studierenden aus Europa; dieser Anteil ist auf 38 % gesunken. Der Anteil internationaler Studierender aus Asien ist im gleichen Zeitraum von 22 auf 33 % gestiegen – vor allem weil sich immer mehr Studierende aus Indien für ein Studium in Deutschland interessieren. Auch der Anteil von aus Nordafrika sowie dem Nahen und Mittleren Osten zuwandernden Studierenden hat sich erhöht (von 7 auf 15 %; **Tab. F3-9web**). Wenig Veränderung zeigt sich bis 2019 im Anteil der aus Nord-, Mittel- und Südamerika (13 bzw. 11 %), anderen Teilen Afrikas (3 bzw. 4 %) und aus Australien und Ozeanien (0,5 %) nach Deutschland kommenden Studierenden. Erst 2020 änderten sich die Anteile hier stärker.

Inwiefern sich die von den russischen Kriegshandlungen ausgelösten Fluchtbewegungen aus der Ukraine auf die Komposition der aus dem Ausland zuwandernden Studierenden auswirken, lässt sich gegenwärtig noch nicht verlässlich beurteilen. Es ist aktuell noch zu wenig bekannt über die Bildungsbedarfe der aus der Ukraine nach Deutschland flüchtenden Erwachsenen. Auch wird zu beobachten sein, ob und, wenn ja, wie sich die Altersstruktur der aus der Ukraine nach Deutschland Flüchtenden mit zunehmender Dauer des Kriegs verändert. Diese Entwicklungen bildungspolitisch eng im Blick zu behalten, um zügig gut und schnell greifende Möglichkeiten der Integration ins deutsche Bildungssystem zu schaffen, wird in den kommenden Wochen und Monaten nicht nur für die hochschulische Bildung ein wichtiger Auftrag sein. Bereits zu Beginn des Sommersemesters 2022 verzeichneten die Hochschulen einen wachsenden Zustrom von Studierenden aus der Ukraine.

Internationalität des Studiums in der Pandemie

Die Corona-Pandemie hatte starke Auswirkungen auf die Internationalität des Studiums (OECD, 2021, S. 25). 2020 schrieben sich erstmals weniger internationale Studienanfänger:innen für ein Studium in Deutschland ein als im Vorjahr; ihre Zahl ist in der Pandemie um 22 % eingebrochen (**Abb. F3-3, Tab. F3-2web**). Universitäten hat dieser Einbruch stärker getroffen als Fachhochschulen, da internationale Studienanfänger:innen traditionell häufiger an Universitäten studieren. Es scheint jedoch nicht zu einer systematischen Abwanderung von internationalen Studierenden gekommen zu sein, die sich bereits vor der Pandemie für ein Studium in Deutschland eingeschrieben hatten. Anders als die Zahl der internationalen Studienanfänger:innen ist nämlich die Gesamtzahl der internationalen Studierenden nicht rückläufig, sondern aufgrund einer geringeren Zuwanderung internationaler Studienanfänger:innen nur weniger stark gestiegen als in den Vorjahren (**Abb. F3-3**). Ein bereits in Deutschland aufgenommenes Studium konnten die internationalen Studierenden in der Pandemie also offenbar erfolgreich fortführen (Falk, 2021). Für 2021 deutet sich auf Basis der bereits verfügbaren amtlichen Zahlen für Studienanfänger:innen mit ausländischer Staatsbürgerschaft an, dass im 2. Jahr der Pandemie offenbar wieder mehr internationale Studienanfänger:innen nach Deutschland kamen (**Tab. F3-2web**).

11 % der Studierenden kommen aus dem Ausland

Einbruch der Internationalität des Studiums in der Pandemie

Abb. F3-3: Internationale Studierende* und Studienanfänger:innen in Deutschland, 1996 bis 2020 (Anzahl)**



* Jeweils im Wintersemester.

** Im 1. Hochschulsemester.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F3-10web

Die Datenlage mit Blick auf die *Outgoing Student Mobility*, also die Studierendenmobilität von Deutschland in andere Länder, ist lückenhafter. Aber auch hier zeigen sich einschneidende Auswirkungen der Corona-Pandemie, beispielsweise mit Blick auf „Erasmus“-Aufenthalte. Im Wintersemester 2020/21 gingen nur etwa 12.500 Studierende aus Deutschland im Rahmen von „Erasmus“- ins Ausland, eine Zahl, die nur halb so hoch war wie noch im Wintersemester 2019/20 (Nationale Agentur, 2021, S. 17).

Methodische Erläuterungen

Studienanfänger:innenquote

Die Studienanfänger:innenquote gibt Auskunft darüber, wie hoch in der Bevölkerung der Anteil von Personen ist, die im Laufe ihres Lebens ein Studium aufnehmen. Dazu wird für jeden Altersjahrgang die Zahl der Studienanfänger:innen in Relation zur altersgleichen Bevölkerung gesetzt. Die so ermittelten Anteile werden zur Studienanfänger:innenquote aufaddiert.

Es gibt 2 unterschiedliche Studienanfänger:innenquoten: In der einen werden auch internationale Studienanfänger:innen (Bildungsausländer:innen) mit in die Berechnung aufgenommen, die andere bezieht sich allein auf die inländische Bevölkerung. Erstere fällt deutlich höher aus. Im vorliegenden Text bezieht sich die Darstellung zumeist auf die inländische Studienanfänger:innenquote. In den Webtabellen werden in der Regel beide Quoten ausgewiesen.

Da der Studienanfänger:innenquote außer Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf schulischem Weg erworben haben, auch die Zahl der Studienanfänger:innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zugrunde liegt (sogenannte Studierende des Dritten Bildungswegs) und im erstgenannten Fall auch internationale Studienanfänger:innen berücksichtigt werden, lässt sich die Studienanfänger:innenquote nicht eins zu eins aus den in F2 berichteten Studienberechtigtenquoten und Übergangsquoten von Studienberechtigten ins Studium ableiten.

Internationale Studierende

Darunter werden hier Studierende verstanden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg in Deutschland erworben haben (sogenannte Bildungsausländer:innen).



Studienverläufe

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als F4

Nicht nur der Übergang ins Studium ist eine zentrale Ordnungsgröße der datenbasierten Dauerbeobachtung der hochschulischen Bildung, auch Informationen zu Studienverläufen kommt eine hohe Bedeutung zu. Nicht jeder Übergang ins Studium mündet in einen Abschluss. Ein einmal aufgenommenes Studium kann abgebrochen oder unterbrochen werden. Auch orientieren sich manche Studierende nach Studienaufnahme fachlich um oder wechseln die Hochschule. Mit der Studienstrukturreform und der damit verbundenen Umstellung Deutschlands von einem einstufigen auf ein mehrstufiges Studiensystem wurde zudem eine zusätzlich zu treffende Bildungsentscheidung in der hochschulischen Bildung etabliert, nämlich die Entscheidung, ob nach dem Abschluss eines Bachelorstudiums ein Masterstudium aufgenommen wird. Auch Informationen zur Studiendauer sind eine für die bildungspolitische Gestaltung hochschulischer Bildung wichtige Kennzahl, etwa mit Blick auf die Einordnung und (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten der staatlichen Studienförderung wie dem BAföG. Dieser Indikator behandelt deshalb Fragen des Studienverlaufs, erneut unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Pandemie. Ein weiterer Schwerpunkt des diesjährigen Berichts liegt zudem auf der Darstellung und Diskussion der ersten Ergebnisse der für Deutschland neu etablierten Studienverlaufsstatistik.

Studiendauer

Mit Blick auf die Studiendauer setzt sich der bereits seit mehreren Jahren zu beobachtende Trend zu längeren Studienzeiten fort (**Abb. F4-1**). Die mittlere Gesamtstudiendauer^M im Bachelorstudium lag zuletzt bei 7,9 Semestern an Universitäten und 7,5 Semestern an Fachhochschulen. Dass das Bachelorstudium an Fachhochschulen und Universitäten ähnlich lang dauert, an Universitäten tendenziell sogar etwas länger, ist aus struktureller Sicht überraschend. An Universitäten dominiert das Modell des 6-semesterigen Bachelorstudiums, an Fachhochschulen ist es dagegen meistens auf 7 oder 8 Semester ausgelegt (HRK, 2021, S. 18; siehe F1 im Bildungsbericht 2020), da sich die Fachhochschulen bei der Entwicklung ihrer Bachelorstudiengänge viel stärker an den ehemaligen Diplomstudiengängen orientiert haben. Auch für das Masterstudium zeigen sich an Universitäten längere Gesamtstudiendauern als an Fachhochschulen. Die mittlere Gesamtstudienzeit bis zum Masterabschluss beläuft sich an Universitäten auf 13,3 und an Fachhochschulen auf 12,2 Semester.

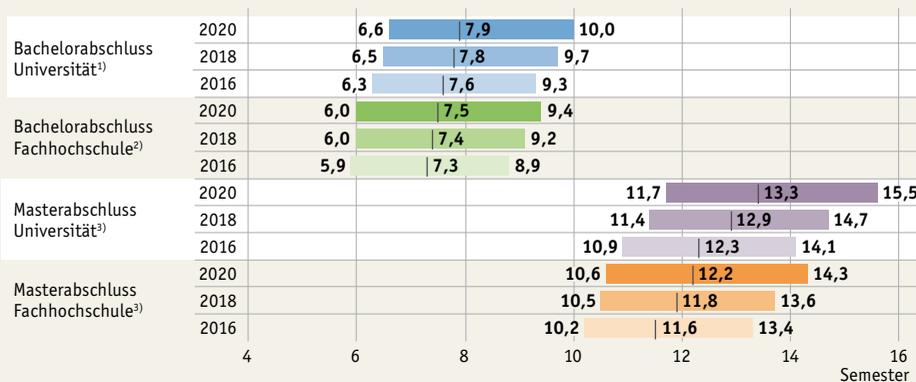
Wie bereits in vorangegangenen Bildungsberichten dargelegt, überschreitet die tatsächliche Studienzeit in vielen Fällen die Regelstudienzeit. Nur ein gutes Drittel aller Studierenden erreicht den Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit. Dass das Studium in der dafür vorgesehenen Zeit abgeschlossen wird, ist also eher die Ausnahme als die Regel. Knapp ein Viertel der Absolvent:innen^G überschreitet die Regelstudienzeit sogar um mehr als 2 Semester (**Tab. F4-1web**). Die Überschreitung der Regelstudienzeit ist kein deutsches Phänomen, sondern auch in vielen anderen Ländern zu beobachten (OECD, 2019b). Vor dem Hintergrund der sehr intensiv geführten Debatte um das BAföG und der Ankündigung der neuen Bundesregierung, das BAföG in der Legislaturperiode 2021 bis 2025 in einem mehrstufigen Prozess grundlegend zu reformieren und dabei auch die Förderhöchstauern einer kritischen Überprüfung zu unterziehen, erscheint der seit mehreren Jahren gut dokumentierte Befund vielfach überschrittener Regelstudienzeiten jedoch besonders erwähnenswert.

Verlängerung der Studiendauer durch die Pandemie?

Ob und, wenn ja, in welchem Maße die Corona-Pandemie zu einer Erhöhung der Studienzeiten geführt hat bzw. führt, lässt sich aktuell noch nicht verlässlich abschätzen.

Studiendauern
steigen weiter

Regelstudienzeit
wird meistens
überschritten

Abb. F4-1: Gesamtstudiendauer 2016 bis 2020 nach Abschlussarten (in Semestern, Median und Quartilen)


1) Ohne Bachelor Lehramt.

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen.

3) Gesamtstudiendauer einschließlich der ersten Studienphase (Bachelor). Ohne Lehramt Master, ohne internationale Studierende.

Lesebeispiel: Der in der Mitte des Balkens abgebildete Wert berichtet den Median der Studiendauer. Er zeigt an, nach wie vielen Semestern die Hälfte der Studierenden ihr Studium abgeschlossen hat. Der Wert links neben dem Balken beziffert, wie lange das Viertel der am schnellsten Studierenden höchstens bis zum Studienabschluss brauchte. Der Wert rechts neben dem Balken gibt an, wie lange das Viertel der am längsten Studierenden mindestens bis zum Abschluss des Studiums benötigte.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F4-2web

Angesichts des schon jetzt zu beobachtenden Rückgangs der Zahl der Absolvent:innen (F5) erscheint es jedoch sehr wahrscheinlich, dass eine pandemiebedingte Verlängerung der Studienzeiten zu beobachten sein wird.

F4 Verlängerung der Studiendauer als Folge der Pandemie wahrscheinlich

Auch Befunde aus Befragungsstudien, die anlässlich der Pandemie durchgeführt wurden, legen diese Vermutung nahe. So berichten Lörz et al. (2020) auf Basis gewichteter Ergebnisse aus einer Befragung von über 25.000 Studierenden an 23 ausgewählten³ Hochschulen, dass bereits kurz nach Ausbruch der Pandemie etwa die Hälfte der Studierenden davon ausging, dass sich ihre Studienzzeit aufgrund der Corona-Pandemie verlängern werde. Ähnliche Erkenntnisse präsentierte Falk (2021) für die spezifische Gruppe der internationalen Studierenden. Es liegen zudem Hinweise darauf vor, dass Studierende in Fächern mit einer hohen Bedeutung praktischer Lehrveranstaltungen (z. B. Exkursionen, praktische Übungen), wie etwa in der Geografie, der Kunst oder im Sport, stärker von einer pandemiebedingten Verlängerung ihres Studiums betroffen sein könnten, da entsprechende Veranstaltungen insbesondere zu Beginn der Pandemie nicht stattfinden konnten (Berghoff et al., 2021). Die Länder haben früh auf die wahrscheinlichen, durch die Pandemie verursachten Verzögerungen im individuellen Studienfortschritt reagiert und die Regelstudienzeiten verlängert.

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die finanzielle Lage von Studierenden und mögliche Studienabbruchfolgen

Die Debatte um die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Studierende beschränkte sich in den vergangenen Monaten jedoch nicht allein auf das Thema Studienzeiten. Auch eine mögliche Verschlechterung der finanziellen Lage einiger Studierender wurde intensiv diskutiert, ebenso die Folgen, die dies perspektivisch auf die Zahl der Studienabbrüche haben könnte. Hintergrund der Debatte ist, dass die meisten Studierenden heute neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Schon seit

³ Ausgewählt wurden diese Hochschulen über ein sogenanntes Theoretical Sampling mit dem Ziel einer möglichst guten Abbildbarkeit der tatsächlichen Studierendenpopulation.



den späten 1990er-Jahren sind schätzungsweise 2 von 3 Studierenden neben ihrem Studium erwerbstätig (Middendorff et al., 2017). Vor allem Studierende aus Nicht-akademikerfamilien sind zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts auf zusätzliche Einnahmen aus einer eigenen Erwerbstätigkeit angewiesen. Viele Studierende arbeiten zudem in Sektoren, die besonders stark von den pandemiebedingten Lockdowns und Kontaktbeschränkungen getroffen wurden, wie beispielsweise der Gastronomie (Middendorff et al., 2013). Die finanzielle Lage einiger Studierender könnte sich auch dadurch verschärft haben, dass ihre Eltern von pandemiebedingten Einkommenseinbußen betroffen waren oder sind.

Die bisherige Befundlage zum Thema zeigt, dass die Pandemie tatsächlich zu systematischen Job- und Einkommensverlusten bei Studierenden geführt hat. So berichten Becker und Lörz (2020) auf Basis gewichteter Ergebnisse der bereits genannten pandemiespezifischen Sonderbefragung von Studierenden an 23 Hochschulen, dass sich die Erwerbssituation für fast 40 % von ihnen kurz nach Ausbruch der Pandemie verschlechtert hatte: aufgrund reduzierter Arbeitszeiten, unbezahlter Freistellungen oder Entlassungen. Ein Drittel der Studierenden gab zudem an, dass ihre Eltern in der Pandemie Einkommenseinbußen zu verzeichnen hatten, 9 % der Eltern sogar sehr deutliche Einkommenseinbußen. Insbesondere für Studierende, deren eigene Erwerbssituation sich in der Pandemie verschlechtert hatte, führte dies zu deutlichen finanziellen Einschnitten: Das diesen Studierenden durchschnittlich im Monat zur Verfügung stehende Budget brach, entsprechend den Daten dieser Untersuchung, um ein Viertel ein.

Ob dies zu erhöhten Studienabbrüchen geführt hat, ist derzeit noch unklar. Vor der Pandemie lag die Studienabbruchquote bei geschätzt 27 % im Bachelorstudium und 17 % im Masterstudium (siehe F4 im Bildungsbericht 2020; Heublein et al., 2020). Künftige Berechnungen werden zeigen, ob sich die Abbruchquoten im Zuge der Pandemie erhöht haben. In der Studie von Becker und Lörz (2020) deutet sich jedoch an, dass insbesondere Studierende, für die sich in der Pandemie nicht nur die eigene Erwerbssituation verschlechtert hatte, sondern auch die der Eltern, signifikant häufiger einen Abbruch ihres Studiums erwogen oder befürchteten. Erhöhte Abbruchrisiken könnten sich auch durch gewachsene psychische Belastungen von Studierenden in der Pandemie ergeben haben (Zimmer et al., 2021; Behle, 2021).

Erwerbssituation vieler Studierender hat sich in der Pandemie verschlechtert, ...

... verbunden mit deutlichen finanziellen Einbußen

Masterübertritt und Umorientierungen im Studium: Erkenntnisse aus der neuen Studienverlaufsstatistik

Mit der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes im Jahr 2016 wurde die Einführung einer Studienverlaufsstatistik für Deutschland beschlossen. An verschiedenen Stellen ermöglicht dies eine sehr viel präzisere Ermittlung zentraler Grunddaten zu hochschulischen Bildungsverläufen als bisher. Inzwischen liegen erste Ergebnisse vor; mit den derzeit verfügbaren Daten lässt sich ein Zeitraum von bis zu 5 Semestern abbilden (Statistisches Bundesamt, 2021b). Die bisherigen Analysen nehmen den Übergang ins Masterstudium sowie Studiengangs-, Fach- und Hochschulwechsel in den Blick.

Übergang ins Masterstudium

Mit Blick auf die Übergangquote in ein Masterstudium bestätigen die Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik den Befund, dass Bachelorabsolvent:innen von Universitäten deutlich häufiger ein Masterstudium aufnehmen als Absolvent:innen von Fachhochschulen (Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 6; Fabian, 2021; Wieschke et al., 2017). Die für den Prüfungsjahrgang 2018 mit der Studienverlaufsstatistik ermittelte Masterübertrittsquote liegt bei einem Wert von 45 %, ist für Bachelorabsolvent:innen von Universitäten mit 66 % aber deutlich höher als für Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen (29 %). Erklärt wird dies häufig damit, dass ihnen im Vergleich zu

Hohe Übertrittsquote in den Master an Universitäten

universitären Bachelorabsolvent:innen in vielen Bereichen eine bessere Positionierung am Arbeitsmarkt gelingt (Neugebauer & Weiß, 2017), auch weil es Fachhochschulen – anders als Universitäten – bei der Einführung des Bachelorabschlusses viel stärker darum ging, ein tatsächliches Äquivalent zu den einstigen Studienabschlüssen anzubieten. Ebenfalls werden bisherige Erkenntnisse zu Fächerunterschieden durch die Studienverlaufsstatistik bestätigt: Die Übertrittsquote in den Master ist insbesondere in den Fächern hoch, in denen die beruflichen Optionen mit einem Bachelorabschluss eher gering sind (**Tab. F4-3web**).

Es zeigt sich, dass die von der Studienverlaufsstatistik auf Basis amtlicher Längsschnittdaten ermittelten Übertrittsquoten in den Master niedriger ausfallen als die zuvor näherungsweise ermittelten Quoten (Fabian, 2021). Aufgrund noch lückenhafter Daten ist jedoch nicht auszuschließen, dass die Masterübertrittsquote in der Studienverlaufsstatistik aktuell etwas unterschätzt wird und sich der Wert in den nächsten Jahren noch erhöht (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 8).

Studiengangs-, Fach- und Hochschulwechsel

Einmal von Studierenden getroffene Bildungsentscheidungen können revidiert werden – sei es durch einen Wechsel des Studiengangs, des Fachs oder der Hochschule. Auch hierzu hat die Studienverlaufsstatistik erste Ergebnisse vorgelegt und erlaubt damit Einblicke in die quantitative Bedeutung solcher Umorientierungsprozesse und ihr *Timing* (Statistisches Bundesamt, 2021). Die meisten Studierenden bleiben zwar bei ihrer ursprünglich getroffenen Studienwahl, ein Teil von ihnen orientiert sich nach Studienaufnahme aber auch noch einmal um, etwa um eine Fehlentscheidung bei der ursprünglichen Studienwahl zu korrigieren und in ein den eigenen Interessen und Fähigkeiten stärker entsprechendes Studium zu wechseln (Meyer et al., 2021). Auch wenn solche Korrekturprozesse aus bildungs- und hochschulpolitischer Perspektive vielleicht wenig wünschenswert erscheinen mögen, können sie aus individueller Perspektive nicht nur wichtige, sondern auch richtige Entscheidungen sein.

Gut 14 % der Studienanfänger:innen in Deutschland wechseln in den ersten 5 Fachsemestern – der Zeitraum, der sich bisher mit der Studienverlaufsstatistik abbilden lässt – den Studiengang (**Tab. F4-4web**). Meistens ereignen sich diese Wechsel sehr früh, nämlich bereits bis zum Beginn des 3. Fachsemesters, und auch verbunden mit dem Wechsel des Studienfachs (Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 4). 9 % der Studienanfänger:innen wechseln zudem bis zum 5. Hochschulsemester die Hochschule, häufiger jedoch, wenn sie sich ursprünglich an einer Universität statt einer Fachhochschule eingeschrieben haben (12 vs. 7 %; Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 1.1).

Die Einführung konsekutiver Studienstrukturen hat Hochschulwechsel zwar erleichtert, insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik jedoch, dass die meisten Studierenden, die sich für die Aufnahme eines Masterstudiums entscheiden, üblicherweise bereits ihren Bachelorabschluss an der gleichen Hochschule erworben haben (Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 3.3). Etwa 30 % der Studierenden wechseln mit der Aufnahme des Masterstudiums aber auch die Hochschule. Anders als auf Basis von stichprobenbasierten Befragungsdaten bislang nahegelegt (Lörz & Neugebauer, 2019), zeigt die Studienverlaufsstatistik, dass die Wanderung zwischen Fachhochschulen und Universitäten beim Wechsel vom Bachelor in den Master in beide Richtungen gleichermaßen häufig erfolgt (Statistisches Bundesamt, 2021, Tab. 3.1).

Die meisten Studienanfänger:innen bleiben bei ihrer ursprünglichen Wahl

Meistens haben Masterstudierende schon im Bachelor an der gleichen Hochschule studiert

Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer

Die Gesamtstudiendauer benennt die Anzahl der von Absolvent:innen an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester), von der Er-

steinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel entstehen, fließen dabei ein.

Studienabschlüsse und beruflicher Verbleib der Absolvent:innen

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als F5

Die Akademiker:innenquote in Deutschland ist deutlich gestiegen: Fast ein Drittel der heute 30- bis 35-jährigen Menschen hat ein Hochschulstudium abgeschlossen im Vergleich zu einem Fünftel der heute 45- bis 50-jährigen (vgl. **B5**). Hochschulen bilden also einen wachsenden Teil der Fachkräfte von heute und morgen in einer Vielzahl von beruflichen Feldern aus. Der Indikator **F5** beschäftigt sich deshalb erneut mit der Gruppe der Hochschulabsolvent:innen. Neben der Fortschreibung der zentralen zeitlichen Trends in Bezug auf Studienabschlüsse werden auch Fragen des beruflichen Verbleibs von Hochschulabsolvent:innen in den Blick genommen. Im diesjährigen Bericht wird dazu – in Vertiefung und Ergänzung zu Kapitel **I3** und vorangegangenen Bildungsberichten – ein Schlaglicht auf geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede unter Akademiker:innen geworfen. Es geht dabei um die Frage, inwieweit sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Einkommen von Hochschulabsolvent:innen darauf zurückführen lassen, dass sich Frauen und Männer nach wie vor für sehr unterschiedliche Studienfächer entscheiden (**F3**).

Studienabschlüsse

Als Folge der wachsenden Nachfrage nach hochschulischer Bildung ist die Zahl der Abschlüsse, die vom Hochschulsystem verliehen werden, in den vergangenen Jahren gestiegen, zuletzt jedoch mit einer deutlichen Tendenz der Stabilisierung auf hohem Niveau (**Abb. F5-1**). Im Jahr 2020 wurden in Deutschland etwa 480.000 Studienabschlüsse erworben, davon rund 290.000 Erstabschlüsse und gut 190.000 Folgeabschlüsse (**Tab. F5-1web**). An Universitäten konnte sich der Bachelorabschluss bislang nicht in gleicher Form durchsetzen wie an Fachhochschulen. Anders als Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen schließen die meisten Bachelorabsolvent:innen von Universitäten ein Masterstudium an (**F4**) und treten erst mit diesem Folgeabschluss in den Arbeitsmarkt ein. Etwa 65 % der Masterabschlüsse werden deshalb an Universitäten erworben.

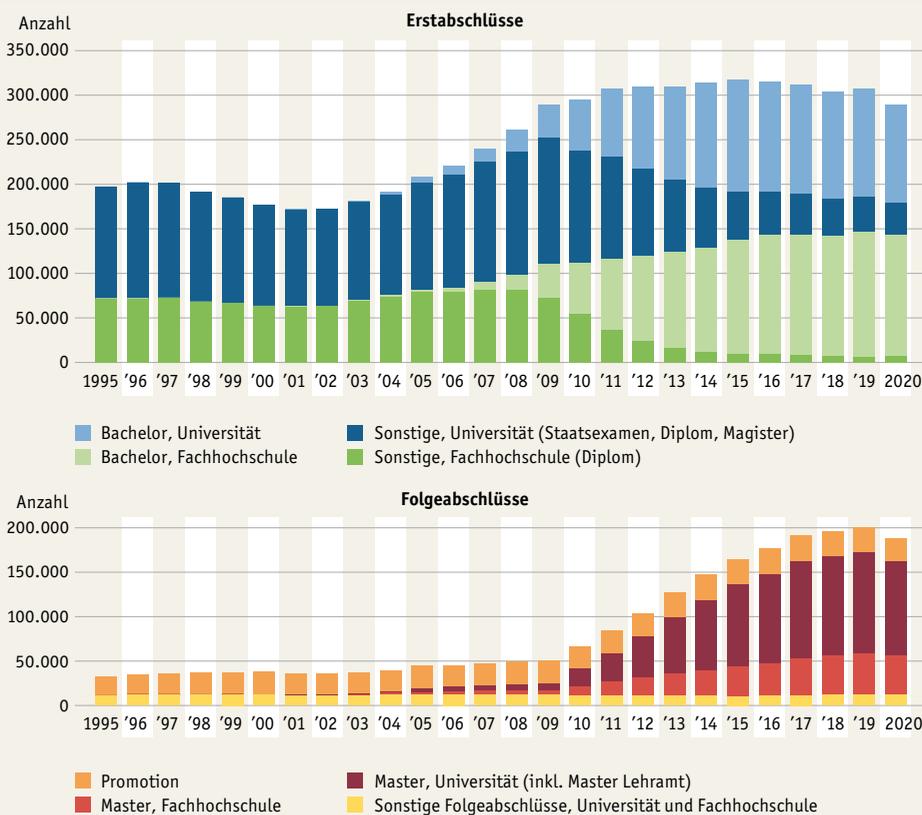
Die merklichen sektoralen Verschiebungen in der Studiennachfrage (**F3**) zeichnen sich auch bei den Abschlüssen ab. Immer mehr Studienabschlüsse werden von Fachhochschulen verliehen. Inzwischen wird fast die Hälfte aller Erstabschlüsse an einer Fachhochschule erworben; seit 2000 ist dieser Anteil um knapp 14 Prozentpunkte gestiegen (**Tab. F5-2web**). Auch die wachsende Studiennachfrage durch internationale Studierende ist klar erkennbar. Der Anteil internationaler Absolvent:innen ist weiter gestiegen, auf inzwischen 10 % (**Tab. F5-3web**). Bei den Masterabschlüssen und Promotionen entfallen sogar fast 20 % auf internationale Studierende. Viele internationale Hochschulabsolvent:innen haben einen Bleibewunsch (SVR, 2015) – in Zeiten eines weiter hohen und stetig wachsenden Bedarfs an akademisch gebildeten Fachkräften kommt der Begleitung dieser Hochschulabsolvent:innen beim Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt eine hohe Bedeutung zu (Morris-Lange et al., 2021). Auch ist die zunehmende Nachfrage nach privater Hochschulbildung in den Abschlusszahlen erkennbar: Etwa jeder 10. Studienabschluss wird heute von einer privaten Hochschule verliehen (**Tab. F5-4web**). Besonders hoch ist der Anteil von an privaten Hochschulen erworbenen Abschlüssen im Fachhochschulsektor. Dort werden inzwischen 19 % der Erstabschlüsse und 22 % der Masterabschlüsse vergeben.

Mit Blick auf die anteilige Bedeutung verschiedener Studienfächer zeigt sich bei den Erstabschlüssen – vergleichbar mit den Entwicklungen in der Studiennachfrage (**F3**) – eine hohe zeitliche Stabilität (**Tab. F5-2web**), mit den bereits für

Zahl der Studienabschlüsse stagniert

Fachhochschulen bilden einen größeren werdenden Teil der akademisch qualifizierten Arbeitskräfte aus

F
5

Abb. F5-1: Hochschulabsolvent:innen mit Erst- und Folgeabschluss 1995 bis 2020 (Anzahl)


Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F5-5web

Studienanfänger:innen berichteten geschlechtsspezifischen Unterschieden. Dass die Bedeutung der Fächer zwischen Erst- und Folgeabschlüssen variiert (Tab. F5-2web, Tab. F5-6web), erklärt sich auch, wie in F4 berichtet, aus der unterschiedlich hohen Masterübertrittsquote in den verschiedenen Fächern.

2020 war ein Rückgang in der Zahl der Abschlüsse zu verzeichnen: Im Vergleich zum Vorjahr wurden etwa 31.000 Studienabschlüsse weniger erworben – dies entspricht einem Rückgang von etwa 6% (Abb. F5-1, Tab. F5-1web). Hier wird – zumindest in Teilen – ein Effekt der Corona-Pandemie vermutet, der jedoch nicht genau zu beziffern ist. Insbesondere für die Frühphase der Pandemie wird angenommen, dass Prüfungen teilweise nicht durchgeführt werden konnten, sodass sich der Abschluss des Studiums für einige Studierende verzögerte.

Beruflicher Verbleib von Hochschulabsolvent:innen

Die beruflichen Erträge hochschulischer Bildungsabschlüsse sind hoch und eine Investition in hochschulische Bildung zahlt sich auf individueller Ebene in der Regel aus. Hochschulabsolvent:innen gelingt üblicherweise eine deutlich bessere berufliche Platzierung als Personen ohne Studienabschluss: Sie erzielen im Schnitt höhere Einkommen, sind häufiger in Führungspositionen beschäftigt und nur selten von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. A3; siehe H2 und H3 im Bildungsbericht 2018). Seit der Einführung konsekutiver Studienstrukturen im Zuge des Bologna-Prozesses, die eine für Deutschland neue Unterscheidung zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen

Rückgang der Abschlusszahlen 2020 vermutlich pandemiebedingt

Investition in hochschulische Bildung zahlt sich in der Regel aus

etablierte, wird jedoch immer wieder die Frage gestellt, ob es genügend Beschäftigungsmöglichkeiten für Bachelorabsolvent:innen gibt. Gelingt ihnen eine dem akademischen Ausbildungsniveau angemessene berufliche Platzierung? Ist dies nicht der Fall, könnte es ein Anzeichen für eine strukturelle Überakademisierung sein, wie sie gelegentlich diagnostiziert (Nida-Rümelin, 2014), jedoch als Feststellung nicht von allen geteilt wird (Wolter, 2015).

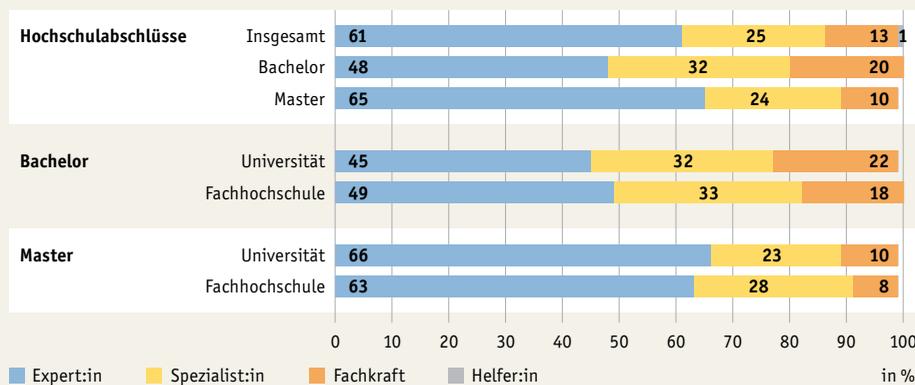
Um die Adäquanz der beruflichen Tätigkeit von Hochschulabsolvent:innen beurteilen zu können, soll deshalb erneut das Anforderungsniveau der von ihnen ausgeübten Berufe^M auf Basis von Daten des Mikrozensus betrachtet werden (Abb. F5-2). Sind Hochschulabsolvent:innen in einer beruflichen Position auf Expert:innen- oder Spezialist:innenniveau beschäftigt, handelt es sich um eine ausbildungsadäquate berufliche Platzierung. Eine Beschäftigung auf dem Anforderungsniveau einer Fachkraft oder einer Helferin bzw. eines Helfers gilt mit Blick auf das Bildungsniveau dagegen als eine nichtadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolvent:innen. Ein Beruf auf Fachkraftniveau ist eher typisch für beruflich qualifizierte Arbeitnehmer:innen, eine Tätigkeit als Helfer:in eher typisch für un- und angelernte Arbeitskräfte. Bezogen auf das Beispiel Informatik ist ein typischer Beruf auf Expert:innenniveau eine Tätigkeit als Informatiker:in, auf Spezialist:innenniveau eine Tätigkeit als Systemadministrator:in, auf Fachkraftniveau eine Tätigkeit für Informatikkaufleute und auf Helfer:innenniveau eine Tätigkeit als Chipbestücker:in.

Zunächst ist zu erkennen, dass 25- bis 34-jährige Hochschulabsolvent:innen sehr häufig, nämlich zu über 85 %, einer ihrem Bildungsniveau entsprechenden beruflichen Tätigkeit nachgehen, zumeist auf Expert:innenniveau. Wie zu erwarten, zeigen sich Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterabsolvent:innen und die höheren Bildungsinvestitionen zahlen sich für Masterabsolvent:innen aus. Das Anforderungsniveau ihrer beruflichen Tätigkeiten ist in der Regel höher als jenes von Bachelorabsolvent:innen; Masterabsolvent:innen sind deutlich häufiger in beruflichen Positionen auf Expert:innenniveau tätig. Insgesamt sind aber auch 82 % der Bachelorabsolvent:innen in einem Beruf mit ausbildungsadäquatem Anforderungsniveau tätig. Hinweise auf eine strukturell bedingte Überakademisierung gibt es hinsichtlich des Anspruchsniveaus der von Hochschulabsolvent:innen ausgeübten beruflichen Tätigkeiten also nach wie vor nicht.

Die meisten Absolvent:innen sind ausbildungsadäquat beschäftigt



Abb. F5-2: Anforderungsniveau* der von 25- bis unter 35-jährigen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss* ausgeübten Berufe nach Abschluss- und Hochschulart (2019, in %)**



* Ohne Studierende, die erwerbstätig sind.

** An 100 % fehlende Anteile sind aufgrund zu geringer Besetzung nicht ausgewiesen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ Tab. F5-7web

Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen in vielen Bereichen mit Vorteilen am Arbeitsmarkt

In den dargestellten Analysen zum beruflichen Anspruchsniveau zeigen sich nur leichte Unterschiede zwischen Bachelorabsolvent:innen von Universitäten und Fachhochschulen (zum Vorteil von Fachhochschulabsolvent:innen). Zu dem Ergebnis, dass sich Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich ihres Berufsprestiges kaum voneinander unterscheiden, kamen auch Neugebauer und Weiss (2017). Deutliche Unterschiede – zum Vorteil von Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen – zeigten sich in ihren Analysen jedoch mit Blick auf andere berufliche Erträge, nämlich das erzielte Einkommen sowie Arbeitslosigkeits- und Befristungsrisiken, und zwar unabhängig von fachlichen Unterschieden zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolvent:innen. Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen scheint in relevanten Dimensionen also häufiger eine bessere Platzierung am Arbeitsmarkt zu gelingen als Bachelorabsolvent:innen von Universitäten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Einkommen

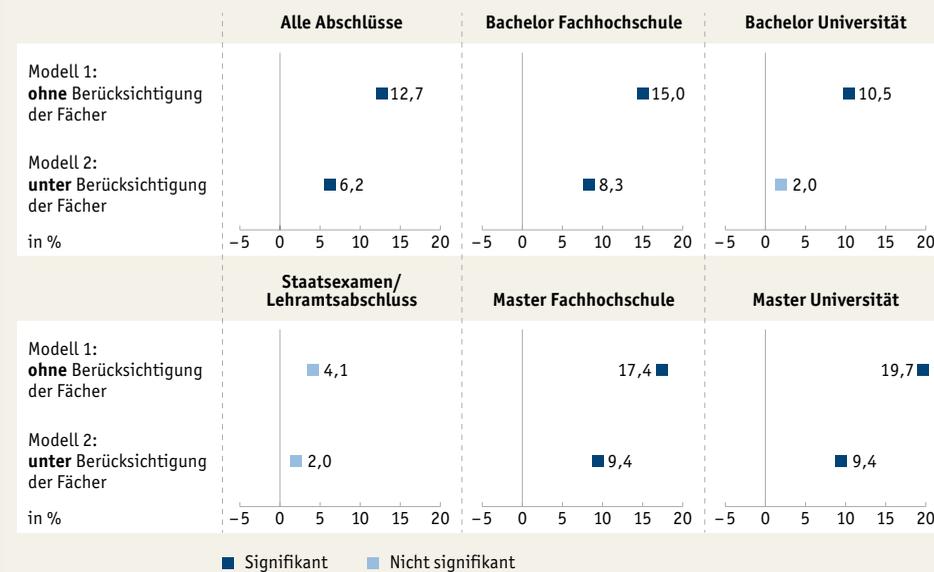
Auch wenn Frauen und Männer heute ähnlich häufig an Hochschulischer Bildung teilhaben, so entscheiden sie sich doch nach wie vor für sehr unterschiedliche Studienfächer (F3, Tab. F5-2web, Tab. F5-6web). Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Studienfachwahl könnten eine Erklärung dafür sein, weshalb Akademiker:innen weiter weniger verdienen als Akademiker. Die von männlichen Studierenden gewählten Studienfächer gehen im späteren Erwerbsleben meistens mit höheren Einkommen einher (Leuze & Strauß, 2016; Hausmann et al., 2015; Busch, 2018). In Ergänzung zu Indikator I3 und vorangegangenen Bildungsberichten soll deshalb abschließend ein vertiefender analytischer Blick auf geschlechtsspezifische Disparitäten in den Einkommen von Hochschulabsolvent:innen geworfen werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern sich etwaige geschlechtsspezifische Lohnunterschiede darauf zurückführen lassen, dass Frauen und Männer ihren Studienabschluss häufig in unterschiedlichen Fächern erwerben.

Viele Ursachen für geschlechtsspezifische Disparitäten am Arbeitsmarkt

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Studienfachwahl sind selbstverständlich nur einer von vielen relevanten Faktoren, mit denen sich der nach wie vor existierende *Gender Pay Gap* erklären lässt. So wurden in der wissenschaftlichen Forschung als relevante Einflussfaktoren auch die Bedeutung von individuellen Präferenzen (Hakim, 2000), geschlechtsspezifischen Humankapitalinvestitionen (Becker, 1985), systematischen Benachteiligungen durch Arbeitgeber (Petersen & Saporta, 2004), Elternschaft (Budig & England, 2001) und der nach wie vor sehr unterschiedlichen Aufteilung von Erwerbs- und Familienarbeit zwischen Frauen und Männern (Grunow et al., 2006; Grunow et al., 2007) vielfach diskutiert und herausgearbeitet. Mit Blick auf das spezifische Erkenntnisinteresse des Bildungsberichts soll im Folgenden jedoch die Bedeutung der geschlechtsspezifisch nach wie vor sehr unterschiedlichen Studienfachwahl in den Mittelpunkt gestellt werden.

Grundlage der dargestellten Analysen sind Daten des Absolvent:innenpanels des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung **D**. Für den Abschlussjahrgang 2017 werden die Einkommen von Absolvent:innen eineinhalb Jahre nach Studienabschluss – also einer Lebensphase, in der Akademiker:innen häufig noch kinderlos sind – in den Blick genommen. Es werden dabei jeweils die Ergebnisse von 2 Analysemodellen berichtet: Das 1. Modell berücksichtigt die studierten Fächer nicht; im 2. Modell fließen auch die Studienfächer der Absolvent:innen ein. Die Ergebnisse der Analysen sind in **Abb. F5-3** dargestellt. Liegt der dort abgebildete Wert über 0, heißt dies, dass das Einkommen von Absolventen höher ist als das von Absolventinnen. Ist der Wert mit einem dunkelblauen Symbol markiert, macht dies kenntlich, dass der dargestellte geschlechtsspezifische Einkommensunterschied statistisch signifikant

Abb. F5-3: Geschlechterunterschiede in den Bruttoeinkommen* von Hochschulabsolvent:innen eineinhalb Jahre nach Studienabschluss (in %)**



* *Bruttostundenlohn, logarithmiert, Referenzgruppe: Männer. Ergebnisse einer linearen Regression unter Kontrolle von Migrationshintergrund, Bildungsherkunft, Studienabschlussnote, Hochschultyp und Abschlussart.*
 ** *Die dunkelblauen Markierungen weisen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Einkommen von Männern und Frauen aus. Bei hellblauen Markierungen ist der Unterschied statistisch nicht signifikant.*
Lesebeispiel: Die dargestellten Koeffizienten geben prozentuale Unterschiede in den (logarithmierten) Bruttostundenlöhnen an. Insgesamt erhalten Männer unter Kontrolle der genannten Variablen einen um 12,7 % höheren Bruttostundenlohn. Wird zusätzlich die studierte Fachrichtung berücksichtigt, reduziert sich die Differenz auf 6,2 %.
Fallzahlen: Insgesamt n = 4.184, Bachelor Fachhochschule n = 874, Bachelor Universität n = 715, Master Fachhochschule n = 691, Master Universität n = 1.168, Staatsexamen/Lehramt n = 736
 Quelle: DZHW Absolventenpanel 2017, 1. Welle, Modellierung durch G. Fabian und F. Trennt

ist. Ein hellblaues Symbol bedeutet hingegen, dass der Einkommensunterschied statistisch nicht signifikant ist.

Die Ergebnisse zeigen: Hochschulabsolventen erzielen signifikant höhere Einkommen als Hochschulabsolventinnen. Nur für Absolvent:innen mit Staatsexamen oder Lehramtsabschluss zeigt sich kein Geschlechterunterschied in den Einkommen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass diese Absolvent:innen häufig im öffentlichen Dienst beschäftigt sind und dort aufgrund der klaren Regelungen in Bezug auf die Eingruppierung in Besoldungsgruppen Geschlechterunterschiede im Einkommen, insbesondere am Anfang der Karriere, strukturell eher nicht unterstützt werden.

Das 2. Modell zeigt, dass sich der Geschlechterunterschied in den Einkommen von Absolvent:innen deutlich reduziert, wenn im Modell dafür Rechnung getragen wird, dass Frauen und Männer ihren Studienabschluss häufig in sehr unterschiedlichen Fächern erwerben. Der Unterschied halbiert sich in den meisten Fällen. Jedoch machen die Analysen auch deutlich, dass der Geschlechterunterschied im Einkommen, mit Ausnahme für Bachelorabsolvent:innen von Universitäten, auch nach Hinzunahme des studierten Fachs signifikant bleibt. Das heißt also: Aspekte der unterschiedlichen Studienfachwahl können in den allermeisten Fällen die niedrigeren Einkommen von Akademikerinnen nur teilweise erklären und es gibt bereits kurz nach dem Studienabschluss einen weiblichen Nachteil im Verdienst, der nicht mit der unterschiedlichen Verteilung von Frauen und Männern auf Studienfächer erklärt werden kann und dem folglich andere Ursachen zugrunde liegen.

Absolventinnen verdienen weniger als Absolventen

Dies ist nur teilweise damit erklärbar, dass Frauen und Männer unterschiedliche Fächer studiert haben

Methodische Erläuterungen

Anforderungsniveau der Berufe

Die nach der Klassifizierung der Berufe (KldB, 2010) erfassten Berufe werden 4 Anforderungsniveaus zugeordnet: (1) Helfer:innen- und Anlerntätigkeiten, (2) fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, für die in der Regel eine Berufsausbildung vorausgesetzt wird, (3) komplexe Spezialist:innentätigkeiten, die üblicherweise einen

Tertiärabschluss der ISCED-Stufen 5 oder 6 voraussetzen (in Deutschland z. B. Meisterabschluss oder Bachelorabschluss) sowie (4) hochkomplexe Tätigkeiten, die einen universitären Abschluss der ISCED-Stufen 7 oder 8 erfordern (in Deutschland Masterabschluss, Staatsexamen, Promotion).

Perspektiven

Der Mitte der 2000er-Jahre einsetzende Trend einer beschleunigten Akademisierung ist vorläufig zum Stillstand gekommen. Die Nachfrage nach hochschulischer Bildung hat sich auf hohem Niveau stabilisiert (F3). Zusätzliche Mittel, etwa aus den Hochschulpaketen, haben Hochschulen dabei geholfen, den rapiden Anstieg der Studienanfänger:innenzahlen zu bewältigen. Auch in den kommenden Jahren wird das Hochschulsystem jährlich mit etwa einer halben Millionen neuer Studierender zu rechnen haben. Anzeichen für eine strukturelle Überakademisierung als mögliche Folge der stark gewachsenen Teilhabe an hochschulischer Bildung zeigen sich am deutschen Arbeitsmarkt bislang nicht (F5).

Die Corona-Pandemie hat auch die Hochschulbildung vor große Herausforderungen gestellt. Bis kurz vor Ausbruch der Pandemie dominierte an deutschen Hochschulen das Modell der Präsenzlehre. Dies hat sich mit Beginn des Sommersemesters 2020 auf einen Schlag geändert. Durch eine sehr kurzfristige Umstellung auf digitale Lehr-Lern-Formate ist es Hochschulen gelungen, ihr Bildungsangebot in der Pandemie weitgehend aufrecht und zugänglich zu halten (F1). Nach anfänglicher Euphorie über die gelungene Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb wurde jedoch auch schnell erkennbar, dass die Umstellung nicht ohne Friktionen verlief – weder für Studierende noch für Lehrende. So liegen Hinweise auf Probleme bei Vorbereitung und Anspruchsniveau digitaler Lehrveranstaltungen vor. Auch wurden Probleme in Bezug auf die akademische und soziale Integration von Studierenden sichtbar. Insbesondere Studienanfänger:innen fanden (und finden) sich in der sehr besonderen Lage, ihren Übergang in eine wichtige neue Bildungsphase unter außergewöhnlichen Bedingungen zu erleben oder erlebt zu haben. Die mittel- und längerfristigen Auswirkungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung lassen sich noch nicht abschätzen.

Die Corona-Pandemie hatte jedoch nicht nur Auswirkungen auf die Form des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Einige Studierende haben in der Pandemie auch eine deutliche Prekarisierung ihrer Studienfinanzierung erlebt (F4). Auf eine mögliche von der Pandemie verursachte Verlängerung von Studienzeiten wurde bildungspolitisch mit einer Erhöhung der individuellen Regelstudienzeiten reagiert.

Bereits seit mehreren Jahren zeigt sich ein Trend zu längeren Studienzeiten. Es ist nur ein eher geringer Teil der Studierenden, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen (F4). Auch wenn dies kein neuer Befund ist, scheint er vor dem Hintergrund der sehr intensiv geführten Debatte um das BAföG und der für die Legislaturperiode 2021 bis 2025 angekündigten mehrstufigen Reform des BAföG für den diesjährigen Bildungsbericht jedoch besonders erwähnenswert. Die aktuellen Förderhöchstauern des BAföG spiegeln die Studienrealität der meisten Studierenden nicht wider.

Fachhochschulen haben an Bedeutung gewonnen. Heute entscheidet sich fast die Hälfte der Studienanfänger:innen für ein Studium an einer Fachhochschule (F3). Die meisten Studierenden an Fachhochschulen schließen ihr Studium mit dem Bachelor ab; eher selten wird ein Masterstudium aufgenommen (F4). An Universitäten hat sich der Bachelorabschluss bislang nicht in gleicher Form durchsetzen können; die meisten Studierenden verlassen dort erst mit dem Master die hochschulische Bildung.

Private Hochschulen, in Deutschland vor allem im Fachhochschulsektor aktiv, sind zu einem festen Teil der Hochschullandschaft geworden (F1). Mit einem hochspezialisierten Studienangebot richten sie sich häufig sehr gezielt an beruflich qualifizierte und berufstätige Studieninteressierte, auch in weiterbildender Funktion. Eine wichtige Rolle spielen private Hochschulen zudem in der Akademisierung bestimmter Berufsfelder. Beispielsweise nehmen etwa die Hälfte aller Studienanfänger:innen in den Gesundheitswissenschaften ihr Studium an einer privaten, nicht an einer öffentlichen Hochschule auf. Privaten Hochschulen ist es offenbar besser und schneller gelungen, auf den hohen Fachkräftebedarf in bestimmten Berufsfeldern zu reagieren.

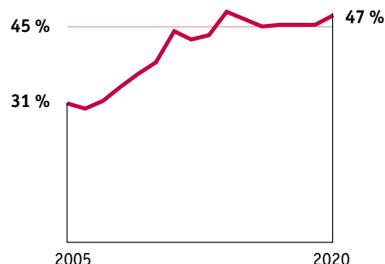
Die meisten Studiengänge in Deutschland sind ohne Zulassungsbeschränkung studierbar (F1), jedoch bei deutlichen Länderunterschieden. Ob junge Menschen ein Studium aufnehmen oder nicht, wird jedoch nach wie vor von ihrer sozialen Herkunft beeinflusst (F2). Die zugrunde liegenden Ursachen erweisen sich als komplex und vielschichtig. Die wahrgenommenen Kosten eines Studiums sind von Bedeutung, erklären im Gesamtbild jedoch nur etwa ein Fünftel der existierenden Herkunftsunterschiede.

Im Überblick



Akademisierung schreitet vorerst nicht weiter voran: Konsolidierung der inländischen Studiennachfrage auf einem hohen Niveau

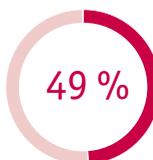
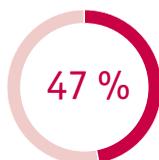
Entwicklung der inländischen Studienanfänger:innenquote



Bei der Ausbildung der akademisch qualifizierten Fachkräfte von heute und morgen ziehen Fachhochschulen (fast) gleich mit Universitäten

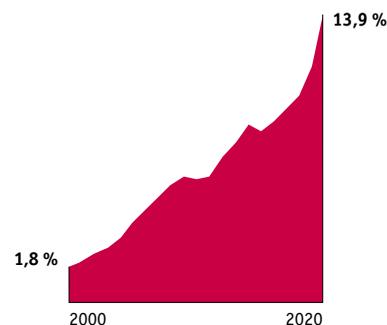
Anteil von Studienanfänger:innen an Fachhochschulen (2021)

Anteil von Absolvant:innen an Fachhochschulen (2020)

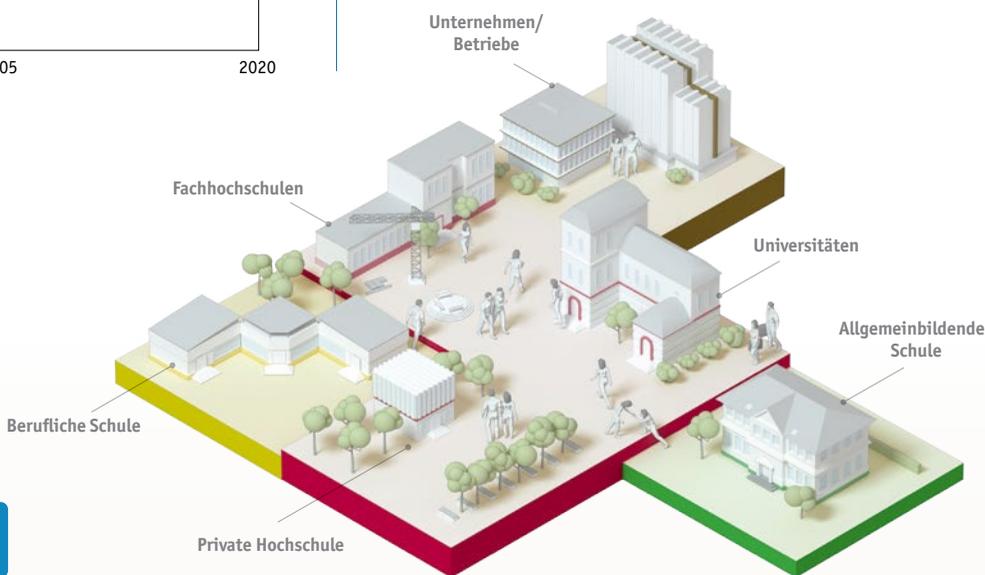


Private Hochschulen gewinnen weiter an Bedeutung

Anteil von Studienanfänger:innen, die sich für eine private Hochschule entscheiden

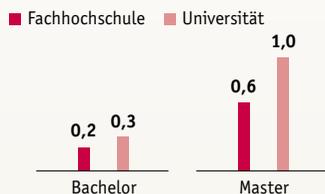


F



Trend länger werdender Studienzeiten hält an – Regelstudienzeiten werden meist überschritten, teilweise deutlich

Semester, um die sich die Gesamtstudiendauer (im Median) zwischen 2016 und 2020 erhöht hat



Studierende, die ... ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen

32,8 %

... die Regelstudienzeit um mehr als 2 Semester überschreiten

23,7 %



Vielzahl von Faktoren verantwortlich für herkunftsspezifische Disparitäten am Übergang ins Studium

Studienberechtigte aus Nichtakademikerfamilien studieren seltener: Erklärungsbeitrag verschiedener Einflussfaktoren (Dekompositionsanalyse)



* Finanzielle Kosten: 15 %, soziale Kosten: 1,5 %, räumliche Kosten: 3,5 %