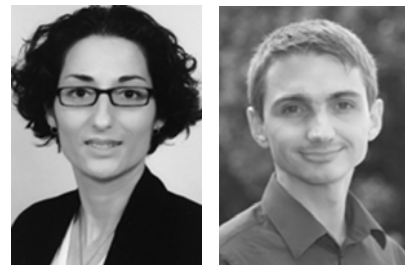


## Chancengleichheit im Fokus der Akkreditierung – Wunsch und Wirklichkeit<sup>1</sup>

**Brankica Assenmacher**  
**Lukas Bischof**



Die Studierendenschaft deutscher Hochschulen wird immer heterogener. Gleichzeitig wächst die gesellschaftliche Erwartung, dass möglichst viele von ihnen von den Hochschulen erfolgreich zum Abschluss geführt werden sollen. Dies verlangt von Hochschulen, Diversität aktiv zu managen. Über den Akkreditierungsrat hat diese Erwartung durch das Kriterium 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit“ Eingang ins Akkreditierungswesen gefunden. Hochschulen wie Akkreditierungsagenturen stehen daher in der Pflicht, die Sicherstellung der Chancengleichheit nicht nur von Mitarbeitenden und Studierenden beider Geschlechter, sondern auch solcher mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder mit Erziehungsaufgaben, ausländischer Studierenden sowie solcher mit Migrationshintergrund und/oder aus sogenannten bildungsfernen Schichten zu gewährleisten. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum einen mit der Interpretation und Operationalisierbarkeit der Akkreditierungsratsvorgabe zur Chancengleichheit und zum anderen mit dem Umgang der Hochschulen mit Chancengleichheit auseinander. Abschließend wird auf CHE-QUEST verwiesen – ein Instrument zur quantitativen Erfassung studienrelevanter Diversitätsmerkmale.

Gliederung	Seite
<b>1. Geschichte und Motivation des Kriteriums 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit“ des Akkreditierungsrates</b>	<b>2</b>
<b>2. Umgang mit der Chancengleichheit an Hochschulen</b>	<b>7</b>
<b>3. Neue Ansätze der Erfolgsmessung am Beispiel von CHE QUEST</b>	<b>13</b>
<b>4. Fazit</b>	<b>15</b>

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz erscheint in kürzerer Form unter dem Titel „Chancengleichheit im Fokus der Qualitätssicherung – Probleme und Möglichkeiten in der Umsetzung eines Akkreditierungskriteriums“ in der Publikation „Qualität in der Wissenschaft“.

## 1. Geschichte und Motivation des Kriteriums

### 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit“ des Akkreditierungsrates

#### Zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft

Die Bundesrepublik Deutschland ist von ihrem Selbstverständnis her eine eher egalitäre Gesellschaft. Dennoch weist sie, wie internationale Vergleichsstudien in der Folge von PISA gezeigt haben, eine bemerkenswert ausgeprägte soziale Selektivität im Zugang zur höheren Bildung auf (CHE Consult 2012a, S. 122ff.). Trotz dieser beträchtlichen Hürden wird die Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen zunehmend heterogen, und es lässt sich derzeit seit langem wieder ein Trend zu erhöhter Bildungsbeteiligung verschiedenster Bevölkerungskreise feststellen. Inzwischen sind ca. neun Prozent der Studierenden Bildungsausländer, elf Prozent besitzen einen Migrationshintergrund, 67 Prozent der Studierenden sind während der Vorlesungszeit erwerbstätig, fünf Prozent studieren mit Kind, 15 Prozent der Studierenden entstammen einem Elternhaus, das der Herkunftsgruppe „niedrig“<sup>2</sup> zugeordnet wird (vgl. Deutsches Studentenwerk et al. 2010). Das durchschnittliche Alter der Studierenden lag im WS 2010/11 zwar insgesamt bei 24 Jahren, der Anteil der Studierenden im Alter von 30-38 Jahren betrug jedoch 11,4 Prozent und im Alter von 39 und älter knapp 4 Prozent (vgl. Destatis 2012).

#### Hochschulen müssen sich an die Anforderungen größerer Heterogenität anpassen

Die Hochschulen stehen somit vor der Aufgabe, die wachsende Diversität der Studierenden in das Gesamtkonzept der Hochschule zu integrieren und mit geeigneten Maßnahmen im Sinne der Studierbarkeit zu berücksichtigen. Als Institutionen, die Leistung, Leistungsbeurteilung und Wettbewerb als Grundvoraussetzung für eine Mitgliedschaft annehmen müssen, stehen sie also vor der Aufgabe, ihre Strukturen und Angebote – nicht aber ihre Leistungsanforderungen – darauf hin zu überdenken, wo Beurteilung und Wettbewerb eben gerade nicht rein auf die Leistung bezogen sind, sondern soziale oder persönliche Merkmale zu ungleichen Voraussetzungen und Ergebnissen führen. Die Hochschulen müssen sich auf unterschiedliche Biographien, Alter, Lebensumstände, Schulerfahrungen, Kenntnisstände, Studienmotivationen, beruflichen Pläne und Lebensentwürfe der Studierenden einstellen und eine Differenzierung des Anspruchsniveaus vornehmen. Der Erfolg in dieser Angelegenheit ist dabei auch ein Gebot des demographischen Wandels – allein bis 2030 wird die Bevölkerung in Deutschland im arbeitsfähigen Alter um sechs Millionen abnehmen (Statistisches Bundesamt 2006). Um den eher steigenden Bedarf an

---

<sup>2</sup> Unter Verwendung von Informationen zur beruflichen Stellung der Eltern und zu ihrem Bildungsniveau werden vier soziale Herkunftsgruppen unterschieden, die mit „hoch“, „gehoben“, „mittel“ und „niedrig“ bezeichnet werden.

akademisch qualifiziertem Personal zu decken, muss bei sinkenden Schüler/innenzahlen ein relativ höherer Anteil der Bevölkerung studieren. Auch durch diese demographische Entwicklung wird die Diversität der Studierendenschaft in Zukunft noch weiter zunehmen. Das bedeutet aller Voraussicht nach, dass sich der Aufwand, der – bei der Hochschule wie bei den einzelnen Studierenden – betrieben werden muss, um das angestrebte Leistungsniveau mit möglichst allen Studierenden zu erreichen, erhöhen wird. Sowohl der erwartete erhöhte Aufwand auf Seiten der Hochschule als auch der auf Seiten der Studierenden muss in den Strukturen und Methoden der Lehre aufgegriffen werden. In diesem Sinne kann die Berücksichtigung von Diversität als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehre betrachtet werden: Wenn die Selektivität des Systems gesenkt werden soll, müssen die Prozesse so gut werden, dass sie größere Niveausprünge ermöglichen und zudem effizienter sind. Ähnlich wie aus der Wirtschaft bekannt ist, dass Diversität die Innovationskraft eines Unternehmens fördern kann, lässt sich in diesem Sinne Diversität auch als Bereicherung der Hochschulen betrachten.

Die politische Zielvorstellung bezogen auf das Thema Diversität ist die Förderung von Chancengleichheit. Chancengleichheit wird dabei als das Recht auf eine gerechte Verteilung von Zugangs- und Lebenschancen verstanden, wozu insbesondere das Verbot von Diskriminierung z.B. aufgrund des Geschlechtes, des Alters, der Religion oder der sozialen Herkunft gehört (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte; Allgemeines Gleichstellungsgesetz)<sup>3</sup>. Dieses war mit Blick auf Geschlechtergerechtigkeit und Studierende in besonderen Lebenslagen bereits im Hochschulrahmengesetz (HRG) berücksichtigt (vgl. Hochschulrahmengesetz 1999). Demnach müssten die Hochschulen heute nicht nur ausgereifte Konzepte/Strategien zur Sicherstellung der Chancengleichheit erarbeitet, sondern auch schon ihre Umsetzung erprobt, ausgewertet und nachgebessert haben.

**Chancengleichheit als politisches Ziel**

Ende 2004 wurde die Geschlechtergerechtigkeit in den Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates aufgenommen und verpflichtete damit die Hochschulen, „Evaluationsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der (...) Genderaspekte (...)“ – so die Vorgabe – im Antrag auf Re-Akkreditierung darzustellen (Akkreditierungsrat Drs. AR 04/2004). Bereits in 2005 korrigierte sich der Akkreditierungsrat in diesem Punkt und verpflichtete die Agenturen, „die Umsetzung des Konzeptes der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang“ zu überprüfen (vgl. Akkreditierungs-

**Stufenweise Umsetzung der Chancengleichheit in der Akkreditierung**

---

<sup>3</sup> Laut dieser Definition ist Geschlechtergerechtigkeit ein Teil von Chancengleichheit und somit unter dem Begriff auch stets berücksichtigt. Aus diesem Grund wird in dem vorliegenden Aufsatz nicht zusätzlich zu Chancengleichheit von Geschlechtergerechtigkeit gesprochen, wie der Akkreditierungsrat dies in seiner Vorgabe tut.

rat Drs. AR 17/2005). In 2006 verabschiedete der Akkreditierungsrat außerdem eine Erklärung, in der er auf die Notwendigkeit hinweist, in allen Instanzen und Institutionen des Akkreditierungssystems in Deutschland Gender Mainstreaming zu praktizieren. Dies habe auch das Bemühen um eine angemessene Repräsentanz beider Geschlechter auf allen Ebenen des Akkreditierungssystems zur Folge (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 05/2006). Seit 2008 kam mit dem Nachteilsausgleich für Studierende mit Behinderung ein weiteres, für Chancengleichheit relevantes Kriterium hinzu (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 86/2007). Wenige Monate später wurde ein Kriterium für Studiengänge mit besonderem Profilanspruch (z.B. berufsbegleitende Studienprogramme) formuliert, welches fordert, dass die adäquate Ausgestaltung (z.B. bezügl. Unterrichtszeiten, realistische Regelstudienzeiten, Zugang zur erforderlichen Literatur evtl. auch von zu Hause etc.) in der Akkreditierung nachzuweisen ist (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 15/2008). Die in 2010 verabschiedete Handreichung der Arbeitsgruppe „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“ regelt ausführlich die Berücksichtigung von Besonderheiten der dualen, weiterbildenden, Teilzeit-, Intensiv- und Fernstudiengänge (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 95/2010). Seit Ende 2009 existiert das Kriterium 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit“, das Arbeitsgrundlage für die praktische Tätigkeit der Akkreditierungsagenturen darstellt und in seiner heutigen Form (Akkreditierungsrat Drs. AR 25/2012) wie folgt lautet:

„Auf der Ebene des Studienganges werden die Konzepte der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit und zur Förderung der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslagen wie beispielsweise Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Studierende mit Kindern, ausländische Studierende, Studierende mit Migrationshintergrund und/oder aus sogenannten bildungsfernen Schichten umgesetzt.“

#### **Grenzen der Qualitätsanforderung im Akkreditierungsansatz**

Damit hat sich der Akkreditierungsrat schrittweise einem umfassenden Verständnis von Chancengleichheit angenähert. Allerdings steht im Vordergrund des Kriteriums lediglich die Umsetzung eines von der Hochschule beschlossenen Konzeptes. Dies widerspricht jedoch dem zentralen Qualitätsanspruch der Akkreditierung, sowohl die Qualität der Zielsetzung (Fitness of Purpose) als auch die Qualität der Mittel zur Zielerreichung (Fitness for Purpose) zu überprüfen. Im Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates spielt die Qualität der Zielsetzung bei Chancengleichheit keine Rolle, sondern nur die reine Umsetzung ohne Bewertung der zu erreichenden Ziele. Dies wird auch unter Berücksichtigung der Kriterien 2.3 Studiengangskonzept und 2.9 Qualitätssicherung und Weiterentwicklung deutlich, die Chancengleichheit nicht einbeziehen, es aber konsequenterweise tun müssten.

Für ein Akkreditierungsverfahren bedeutet dies, dass ein plausibles Konzept zur Förderung der Chancengleichheit auf Hochschulebene als

vorhanden und nicht zu untersuchend unterstellt werden muss, denn das Kriterium legitimiert die Agenturen bzw. Gutachter nicht dazu, die Qualität des Ziele-Konzeptes zu überprüfen (fitness of purpose). Zu Letzterem würde z.B. gehören festzustellen, ob das Konzept dem Profil und der Strategie der Hochschule bzw. der Struktur ihrer Studierendenschaft und ihrer Mitarbeitenden/Lehrenden entspricht (institutionelle Ebene), bzw. welche aus dem Konzept der Hochschule abgeleiteten Ziele auf Studiengangsebene aus welchen Gründen angestrebt werden. Im Akkreditierungsverfahren ist lediglich festzustellen, dass die aus dem Konzept der Hochschule abgeleiteten Maßnahmen umgesetzt sind. Da Umsetzung nicht mit Zielerreichung gleichzusetzen ist, müsste noch die Feststellung folgen, ob die Wirksamkeit dieser Maßnahmen hochschulintern überprüft wird und die Maßnahmen nach Bedarf nachgebessert werden. Mit der Feststellung von diesen vier Schritten in der Akkreditierung – Plausibilität der Zielsetzung (plan), Durchführung der Maßnahmen (do), hochschulinterne Überprüfung der durchgeführten Maßnahmen (check) und ihre Nachbesserung (act) würde sich der Qualitätskreis<sup>4</sup> schließen und eine wirksame, im Sinne der eingangs dargestellten aktuellen Entwicklungen verstandene Förderung oder Forderung der Chancengleichheit erreicht.

So wie das Kriterium 2.11 derzeit formuliert ist, legitimiert es, wörtlich genommen, die Gutachter einzig zu prüfen, ob in den Studiengängen umgesetzt wird, was die Hochschule als Strategie, die die bestimmten Chancengleichheitsziele erreichen soll, formuliert hat, unabhängig davon, ob diese Strategie real etwas zur Verbesserung beiträgt. Wenn festgestellt wird, dass die Strategie implementiert wurde, ist das Kriterium als „erfüllt“ zu bewerten, obgleich dies mit der tatsächlichen Zielerreichung kaum etwas zu tun haben muss.

Reicht dieser Ansatz aus, um die Realisierung des Akkreditierungskriteriums Chancengleichheit in der Weise zu unterstützen, wie die aktuellen Entwicklungen und künftigen Herausforderungen es verlangen? Dieser Beitrag argumentiert, dass dies nicht der Fall ist. Die im Kapitel 2 dargestellten Ergebnisse der Analyse zum Umgang mit der Chancengleichheit an Hochschulen haben gezeigt, dass eine umfassende Definition des Kriteriums 2.11 hilfreich wäre. Zumal die Förderung von Chancengleichheit angesichts einer zunehmenden Diversität nicht nur als eine Vorgabe des „Akkreditierungssystems“ zu sehen ist. Sie ist vielmehr ein Bestandteil des hochschulischen Bildungsauftrags geworden. Diese Entwicklung erhält auch auf internationaler Ebene zunehmende Bedeutung. So wird spätestens seit dem Leuven-Communiqué (2007) die soziale Dimension des Bologna-Prozesses

**Notwendigkeit eines  
erweiterten Qualitätssi-  
cherungsansatzes in der  
Chancengleichheit**

---

<sup>4</sup> Hiermit ist Deming-Kreis oder auch PDCA-Zyklus gemeint, der einen iterativen vierphasigen Problemlösungsprozess beschreibt. PDCA steht hierbei für *Plan-Do-Check-Act*, was im Deutschen auch als *Planen-Umsetzen-Überprüfen-Handeln* übersetzt wird.

## Zentrale Kriterien für die Programm- und Systemakkreditierung

diskutiert und Wert darauf gelegt, dass Bildung im Sinne des Bologna-Prozesses bedeutet, erstens die soziale Selektivität des Bildungssystems zu beobachten und zweitens Maßnahmen zu ergreifen, die geeignet sind, Hemmnisse beim Zugang zu postsekundärer Bildung abzuschwächen.

**Lücken in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben**

In diesem Zusammenhang sollte auch die Frage erörtert werden, was der Akkreditierungsrat mit dem so reduziert oder zurückhaltend formulierten Kriterium 2.11 erreichen möchte. Welche Motivation steckt dahinter? Gemäß § 2 des Akkreditierungs-Stiftungs-Gesetzes ist die Aufgabe des Akkreditierungsrates u.a. „Zusammenfassung der ländergemeinsamen und landesspezifischen Strukturvorgaben zu verbindlichen Vorgaben für die Agenturen“. Eine Einsicht in die genannten Strukturvorgaben zeigt jedoch, dass die Chancengleichheit dort bedauerlicherweise nicht erwähnt wird (vgl. Kultusministerkonferenz, 2010). Die Zuständigkeit zur Optimierung des Kriteriums 2.11 liegt somit zunächst bei der Kultusministerkonferenz.

**Chancengleichheit in den European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG)**

In den Regeln des Akkreditierungsrates heißt es außerdem, dass in der Akkreditierung „neben der Qualität der Studiengänge auch die Einhaltung formaler Vorgaben der KMK und europäischer Standards überprüft“ wird (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 25/2012, S. 2). „Bei der Entwicklung der Kriterien, Verfahrens- und Entscheidungsregeln berücksichtigte der Akkreditierungsrat die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.“ (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 25/2012, S. 3). In den European Standards and Guidelines (ESG) finden sich zu Chancengleichheit auch keine direkten Aussagen (vgl. ENQA 2005). Indirekt befindet sich die Förderung von Chancengleichheit in ESG in den folgenden Aussagen:

- Das Interesse der Gesellschaft an der Qualität und den Standards der Hochschulbildung muss geschützt werden (vgl. ENQA 2005, S. 14 und HRK 2006, S. 20);
- Benötigt werden effektive und effiziente Organisationsstrukturen, in deren Rahmen diese akademischen Programme angeboten und unterstützt werden können (vgl. ENQA 2005, S. 14 und HRK 2006, S. 21);
- Die Qualitätssicherung von Programmen und Abschlüssen sollte Folgendes beinhalten:
  - Die spezifischen Bedürfnisse der verschiedenen Studienmöglichkeiten (z.B. Vollzeit, Teilzeit, Fernstudium, E-Learning) und Hochschularten (z.B. Universitäten, Fachhochschulen, Berufsschulen) (vgl. ENQA 2005, S. 17 und HRK 2006, S. 26);
  - Kontrolle des Lernfortschritts und der Leistungen der Studierenden (vgl. ENQA 2005, S. 17 und HRK 2006, S. 26);

- Die Hochschulen sollten sicherstellen, dass sie die für das effektive Management ihrer Studienprogramme und sonstigen Aktivitäten relevanten Informationen sammeln, analysieren und verwenden. Die Kenntnis der eigenen Institution bildet den Ausgangspunkt für eine effektive Qualitätssicherung. Wichtig ist, dass Hochschulen die Möglichkeit haben, Informationen zu ihren eigenen Aktivitäten zu sammeln und zu analysieren. (...) Die (...) Datensysteme (...) sollten zumindest (...) abdecken: (...) Studienverlauf und Studienerfolg, (...); Profil der Studierenden; (...) (vgl. ENQA 2005, S. 19 und HRK 2006, S. 29).

Insbesondere die letzte Leitlinie zum Aufbau von Datensystemen ist ein auch für die Förderung von Chancengleichheit wichtiges Instrumentarium, das im Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates zur Programmakkreditierung noch keinen Eingang gefunden hat. Auch diesbezüglich haben die im Kapitel 2 dargestellten Ergebnisse zum Umgang der Hochschulen mit Chancengleichheit gezeigt, dass die Erfassung von hierzu relevanten Informationen eher vernachlässigt oder in das Qualitätssicherungssystem nicht integriert wird.

Auch wenn im Rahmen von Akkreditierungsverfahren lediglich die Umsetzung von Chancengleichheit betrachtet wird, kann dadurch ein relativ guter Einblick in den Umgang der Hochschulen mit dem Thema gewonnen werden. Daher werden im Folgenden die Ergebnisse einer von der Qualitätssicherungsagentur FIBAA vorgenommenen Analyse der von Hochschulen gewählten Maßnahmen dargestellt und diese als Grundlage für die Handlungsempfehlungen genommen.

## 2. Umgang mit der Chancengleichheit an Hochschulen

Es gibt drei unterschiedliche, aber einander ergänzende Möglichkeiten, auf Basis derer die FIBAA die Maßnahmen zur Chancengleichheit evaluiert. Zum einen stützt sich die Bewertung auf die Darstellung der Hochschule in der Selbstdokumentation. Im FIBAA Fragen- und Bewertungskatalog (FBK) zur Erstellung der Selbstdokumentation werden die Hochschulen explizit gebeten – analog zu der oben genannten Vorgabe des Akkreditierungsrates – die Umsetzung des Konzeptes der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit und der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslagen in dem betreffenden Studiengang zu beschreiben. Festzuhalten ist jedoch zu diesem Schritt, dass es der Hochschule selbst überlassen ist, welche Daten sie dazu liefert. Zusätzlich verlangt die FIBAA schriftliche Belege, dass die Maßnahmen umgesetzt werden. Hierzu geben begleitende Dokumente (z.B. Studien- und Prüfungsordnung), in denen Nachteilsausgleich, Diskriminierungsverbot, Mutterschutzfristen etc.

**Datenbasis**

## Zentrale Kriterien für die Programm- und Systemakkreditierung

geregelt sind, sowie statistische Daten weiteren Aufschluss über den grundsätzlichen Umgang mit dem Kriterium. Schlussendlich geben die Gespräche vor Ort der Gutachtergruppe die Gelegenheit, mit den Nachteils- und Gleichstellungsbeauftragten, aber auch mit Lehrenden, dem Verwaltungspersonal und Studierenden zu sprechen und sich einen Eindruck über den Umgang mit dem Thema zu verschaffen.

Abgesehen davon, dass sich Hochschulen in der Selbstdokumentation direkt zum Thema Chancengleichheit äußern sollen, besteht im Akkreditierungsverfahren grundsätzlich ein Interesse zu erfahren, ob und welche zusätzlichen Dienstleistungen (z.B. soziale Förderung, Karriereberatung) sowie fachliche und überfachliche Beratung (z.B. Mentorenprogramme, Tutorien, Unterstützung bei der Studienorganisation) den Studierenden unterstützend angeboten werden. Dies wird zwar im einschlägigen Fragen- und Bewertungskatalog auch erfragt, jedoch unabhängig von der Frage nach der Chancengleichheit. Allerdings fließen alle relevanten Informationen ebenfalls in die Bewertung des Kriteriums mit ein.

Im Sinne der eingangs dargestellten Problematik hat die FIBAA Consult aufgrund all dieser Informationen eine Analyse von 60 akkreditierten Studiengängen an 60 verschiedenen deutschen Hochschulen vorgenommen (Fachhochschulen (50) und Universitäten (10)). Die Informationen wurden von den Hochschulen in 2010/11 zur Vorbereitung auf die Akkreditierungsverfahren dokumentiert. Die Analyse hatte das Ziel, festzustellen, welche Maßnahmen zur Umsetzung von Chancengleichheit die Hochschulen ergreifen und wie bzw. ob sie den Erfolg ihrer Maßnahmen sicherstellen.

**Bewertungskriterien der Chancengleichheit im Akkreditierungsprozess**

Folgende Kriterien wurden bei der Auswertung berücksichtigt:

1. Hat die Hochschule ein **allgemeines Diskriminierungsverbot** verabschiedet und veröffentlicht? Dabei wurden auch die in Verordnungen und Beschlüssen integrierten Diskriminierungsverbote berücksichtigt.
2. Trägt die Hochschule dafür Sorge, dass **behinderte Studierende** in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können? Dazu gehören z.B. **Nachteilsausgleiche** im Rahmen der Zulassung zum Studium, des Prüfungswesens sowie der räumlichen Ausstattung.
3. Werden die besonderen Bedürfnisse von Schwangeren und Studierenden mit Kindern (**Erziehende**) berücksichtigt, wie z.B. Elternzeit, Mutterschutzfristen, Kinderbetreuung innerhalb der Hochschule?
4. Werden die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit **pflegebedürftigen Familienangehörigen** berücksichtigt, wie z.B. eingeschränkte Anwesenheit?



5. Werden die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit **Migrationshintergrund** und/oder aus so genannten **bildungsfernen Schichten** berücksichtigt? Die Erfahrungen der Hochschulen mit hohem Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund und/oder aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsniveau haben gezeigt, dass diese häufig zusätzliche Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben sowie etwas intensivere fachliche und überfachliche Betreuung benötigen. Derartige und ähnliche Maßnahmen spielten in der Auswertung dieses Kriteriums eine Rolle.
6. Werden die besonderen Bedürfnisse von **ausländischen Studierenden** berücksichtigt? Das Kriterium wurde als positiv gewertet, wenn die Unterstützung für ausländische Studierende von organisatorischer Hilfestellung über sprachliche Angebote bis zu diversen Integrationsmaßnahmen reichte.
7. Wirkt die Hochschule an der **sozialen Förderung** der Studierenden mit? Die soziale Förderung zielt auf eine Verbesserung der sozialen Chancengleichheit ab, und zwar durch Gewährung von Entfaltungshilfen bei sehr unterschiedlichen Bedarfslagen. Daher wurden bei diesem Kriterium beispielsweise finanzielle Fördermöglichkeiten, soziale, psychologische, fachliche und überfachliche Beratung etc. berücksichtigt.
8. Fördert die Hochschule die tatsächliche Durchsetzung der **Gleichberechtigung von Frauen und Männern** und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin? Dieses Kriterium bezieht sich nicht nur auf die Studierendenschaft einer Hochschule, sondern auch auf das Lehr- und Verwaltungspersonal. Hierbei spielten folgende Maßnahmen in der Auswertung eine positive Rolle: Einbeziehung von Gleichstellungsaspekten im Sinne des Gender Mainstreaming (Sensibilisierung aller Personengruppen), institutionelle und strukturelle Verankerung der Gleichstellungsarbeit, Steigerung des Frauenanteils an Professuren, Steigerung des Studentinnen- bzw. Studentenanteils in geschlechtlich einseitig dominierten Studiengängen durch gezielte Anwerbung, Gestaltung einer familiengerechten Hochschule zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Familie und Studium etc..
9. Findet eine **Bewertung der Erfüllung der Chancengleichheitsziele** der Hochschule statt? Hierbei wurde geprüft, ob die Hochschule im Rahmen ihrer internen Qualitätssicherung die entsprechende Kennzahlen zur Überprüfung und wenn nötig zur Änderung ihrer Konzeption und/oder Maßnahmen heranzieht.

#### Handout F 2.8-1      **Bewertungskriterien der Chancengleichheit im Akkreditierungsprozess**

Bei der Auswertung der Daten fiel besonders auf, dass die hochschulinternen Wahrnehmungen bzw. das hochschuleigene Verständnis dafür, welche Personen zu denen zählen, die durch spezielle Konzepte gefördert und/oder geschützt werden sollen, weit auseinander gehen. Eine einheitliche Meinung darüber gab es nur in Bezug auf Personen mit körperlichen Einschränkungen, Frauen, Schwangeren und Erziehenden. Diese Personengruppen wurden als solche wahrgenommen, die besondere Bedürfnisse haben und denen man konzeptionell entgegenkommen muss. Dies überrascht jedoch nicht, da diese Personengruppen durch die Hochschulgesetze gefördert werden. Dies führt dazu, dass Regelungen zu Nachteilsausgleich und Geschlechtergerechtigkeit sowie zur Inanspruchnahme der gesetzlichen Mutterschutzfristen und der Fristen der Elternzeit an über 80% der betrachteten Hoch-

**Befund 1: Unterschiedliche Wahrnehmung gruppenspezifischer Förderungsbedürftigkeit**

Zentrale Kriterien für die Programm- und Systemakkreditierung

schulen in den Hochschul-, oder Studien- und Prüfungsordnungen verankert sind. Spätestens mit der erfolgreichen Akkreditierung sind es sogar sämtliche Ordnungen, da diese Kriterien die Verleihung des Akkreditierungsratssiegels bedingen. Ein übergreifendes, von der Hochschule verabschiedetes Diskriminierungsverbot, z.B. aufgrund des Geschlechtes, des Alters, der Religion oder der sozialen Herkunft, gab es in nur 22% aller Fälle.

Dagegen wurde die Berücksichtigung von besonderen Bedürfnissen ausländischer Studierender und pflegebedürftiger Familienangehörigen an nur 14 von 60 Hochschulen (23%) im Rahmen von Chancengleichheit angesprochen. Im Zusammenhang mit den Darstellungen der Hochschulen in der Akkreditierungsdokumentation zur Internationalität ihres Studienganges wurde jedoch deutlich, dass in den meisten Fällen sehr umfangreiche Unterstützung für ausländische Studierende geleistet wird. Diese Maßnahmen werden nur nicht immer dem Konzept der Chancengleichheit zugeordnet. Ganz anders ist der Fall mit Studierenden mit Migrationshintergrund und/oder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau. Lediglich 33% der Hochschulen berücksichtigen diese Studierenden mit gezielten Förderangeboten, wie z.B. mit zusätzlichen Kursen und Mentorenprogrammen.

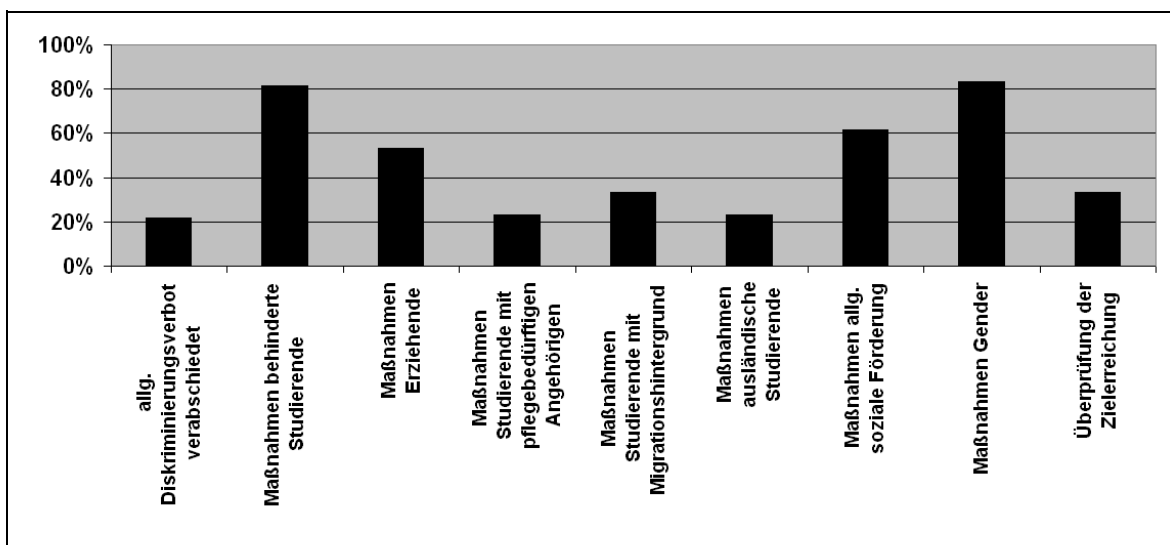


Abb. F 2.8-1 Umsetzung der einzelnen Kriterien an allen betrachteten Hochschulen

**Befund 2: Kaum zielgruppenbezogene Unterstützungsangebote**

Immerhin 62% der Hochschulen wirken an der sozialen Förderung der Studierenden mit. Das Spektrum dieser Fördermaßnahmen ist, über alle Hochschulen hinweg betrachtet, sehr breit gefächert. Ihr Umfang ist von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich. Hochschulen, die als „stark kundenorientiert“ erschienen, haben ein sehr umfangreiches Angebot an zusätzlichen Dienstleistungen. Diese beginnen mit einem Beratungsgespräch bereits in der Bewerbungsphase, in dem die

Studienmotivation, die beruflichen Pläne, Lebensumstände, Kenntnisstand sowie die Biographien der Bewerber und der angestrebte Studiengang aufeinander abgestimmt werden. Im Studium setzt sich die Fürsorge für Studierende fort durch Mentorenprogramme zwecks fachlicher Beratung, Beratung zur Studienorganisation, um z.B. passende Lösungen terminlicher Art zu finden, die mit den Lebensumständen der Studierenden korrespondieren, sowie sonstiger überfachlicher Beratung (z.B. zu Finanzierungsmodalitäten). Zudem werden Personen freigestellt, die als Seelsorger fungieren. Ein Seelsorger bietet Orientierungs- und Entscheidungshilfen und vermittelt weiter an Behörden oder andere Beratungseinrichtungen. Auch professionelle psychologische Beratung wird zum Teil angeboten, z.B. zur Bewältigung von Prüfungsangst und Stress/Überforderung sowie Mobbing im Praktikum. Anzumerken ist, dass all diese Angebote allen Studierenden zur Verfügung stehen. Die Hochschulen zielen dabei nicht auf bestimmte Personengruppen ab. Damit sprechen sie zwar auch die meisten betroffenen Personengruppen an und leisten einen Beitrag für die Chancengleichheit. Auf diese Weise kann jedoch nicht nachvollzogen werden, ob und wenn ja welche Angebote für die Zielgruppe besonders relevant waren und zum Erfolg führten, denn es geschieht unstrukturiert.

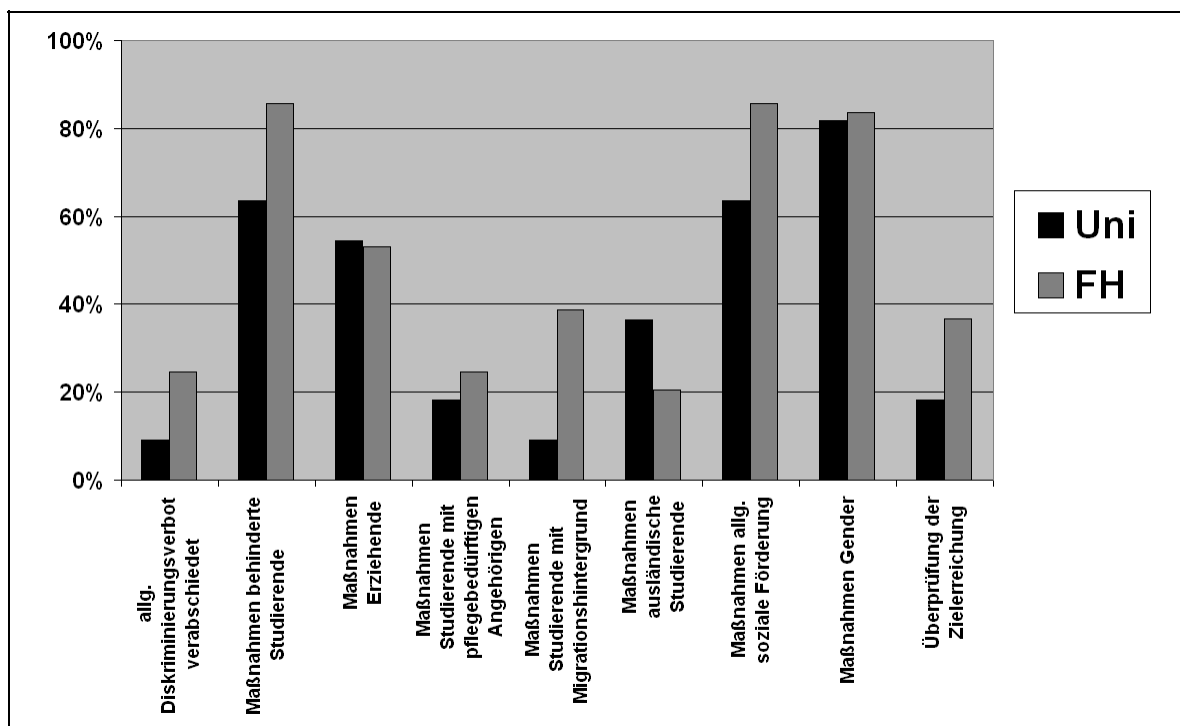


Abb. F 2.8-2 Umsetzung der einzelnen Kriterien nach Hochschulart

**Befund 3: Zweifel an der empiriegestützten Maßnahmenentwicklung im Bereich Chancengleichheit**

Es mag durchaus auch sein, dass manche Hochschulen in ihren Chancengleichheitskonzepten bestimmte Personengruppen absichtlich nicht berücksichtigen, weil sie glauben, diese mit ihren Studienrichtungen und -bedingungen gar nicht anzusprechen. Ob die Hochschulen hierfür eine verlässliche Datenbasis haben, ist fraglich. Auf welcher Basis werden die Chancengleichheitskonzepte überhaupt erstellt? Wie werden sie hochschulintern überprüft und weiterentwickelt? Laut Auswertung des letzten Kriteriums – d.h. der Frage, inwiefern die gesetzten Ziele auch erreicht wurden – findet an nur 33% der Hochschulen eine Evaluierung der durchgeführten Maßnahmen statt. Dies geschieht zum einen anhand von statistischen Daten und zum anderen durch Berichterstattung von Beauftragten (Nachteils- oder Gleichstellungsbeauftragten) an relevante Hochschulgremien. Die Akkreditierungsdokumentation der restlichen 67% der Hochschulen enthält weder konkrete Informationen noch Hinweise darauf, dass sie dazu relevante Daten erfassen. Daher wird davon ausgegangen, dass sie nicht genau wissen, welche sozialen Gruppen an ihrer Hochschule wie stark vertreten sind. Dabei sollten diese Informationen zur Struktur der Studierendenschaft (und jener der Mitarbeiter) Ausgangspunkt für entsprechende Konzepte sein.

**Befund 4: Schwierigkeiten der Zielgruppenbestimmung und der Datenerhebung**

Dies ist jedoch derzeit leichter gesagt als getan. Denn Daten zu diesem Feld werden noch oft genug entweder nicht erhoben oder beziehen sich nur auf Teilaspekte. Besonders markant sind die Folgen für die quantitativ wie innenpolitisch so wichtige Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund. Da Deutschland sich lange Zeit nicht als Einwanderungsland verstand, wird von den Hochschulen bei der Einschreibung lediglich das Merkmal ‚Nationalität‘ erfasst. Dies ist aber in Bezug auf den Migrationshintergrund<sup>5</sup> unzureichend, weil dieser Begriff die „Problemgruppen“ nicht hinreichend genau erfasst; das gilt beispielsweise insofern, als der durchaus große Teil der Migrant(inn)en in der ‚zweiten Generation‘ mit deutscher Staatsbürgerschaft nicht erfasst wird, wohl aber etwa die Abkömmlinge zugewanderter Österreicher. In offiziellen Statistiken wiederum können nur die so genannten ‚Bildungsinländer(innen)‘ betrachtet werden, womit nur eine Teilgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund erfasst wird. So kommt es, dass die Hochschulen schlechterdings nicht in der Lage sind, die Entwicklung bestimmter Kohorten nachzuverfolgen – 20% der Studierenden mit Migrationshintergrund im ersten Semester sollten sich, unabhängig von einer perfekten Realisierung der Chancengleichheit, auch in 20% Absolventen mit Migrationshintergrund widerspiegeln.

---

<sup>5</sup> Vergl. dazu die Definition des Begriffes, wie ihn das Statistische Bundesamt verwendet: Alle nach 1949 auf das Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborene Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

### 3. Neue Ansätze der Erfolgsmessung am Beispiel von CHE QUEST

Ob die (ehrenden) Absichten der Hochschulen und deren teilweise beträchtlicher Ressourceneinsatz im Sinne des Studienerfolgs Früchte tragen, kann daher nicht genau festgestellt werden. Letztlich muss sich aber jede Anstrengung der Hochschulen an ihrem Ergebnis messen lassen. Daher wird im Folgenden der Frage nachgegangen: Wie kann sich die Umsetzung der Chancengleichheit messbar machen lassen, so dass Hochschulen die Erfolge ihrer Bemühungen empirisch valide nachvollziehen können und so in der Lage sind, gezielter und ressourcenschonender auf die Bedürfnisse ihrer heterogenen Studierendenschaft eingehen zu können?

**Erfolgsmessung  
als Desiderat**

Ohne die entsprechenden Daten befinden sich Hochschulen sozusagen „im Blindflug“, und es können weder die spezifischen Herausforderungen analysiert noch messbare Ziele benannt werden. Wenn die Chancengleichheit und Diversität an Hochschulen stärker gefördert werden soll, müssen die Hochschulen über die entsprechenden Daten verfügen. Gerade die hochschulinternen Steuerungssysteme, etwa zur Mittelverteilung, sind nur dann funktionsfähig, wenn sie auf relevante Daten zurückgreifen können.

Ein Instrument, welches eine solide Datenbasis zur quantitativen Erfassung studienrelevanter Diversitätsmerkmale zur Verfügung stellen kann, ist das 2009-2012 von CHE-Consult in Kooperation mit acht Partnerhochschulen im Projekt „Vielfalt als Chance“ entwickelte CHE QUEST (CHE Consult 2012b). Dabei wird ein in Deutschland methodisch völlig neuer Ansatz verfolgt: Die Befragung kombiniert die Erhebung soziographischer Merkmale studienrelevanter Diversität (wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund) mit psychometrischen Faktoren, welche den Grad der Adaption der Studierenden an die Anforderungen und Bedingungen eines Studiums beschreiben und somit für den Studienerfolg vorhersagekräftig sind. QUEST ist als anonyme Befragung der Studierenden einer Hochschule angelegt. Das Instrument wurde mit einer Stichprobe von ca. 1.000 Studierenden psychometrisch validiert (vgl. Leichsenring, Sippel und Hachmeister 2011), wobei derzeit insgesamt ein Datensatz von ca. 25.000 Fällen für vergleichende Auswertungen zur Verfügung steht. CHE-QUEST spiegelt auf verschiedenen Ebenen die individuelle *student experience*, also die Wahrnehmung der Situation im Studium wieder: Die Daten reichen von den persönlichen Merkmalen der Studierenden über deren Wahrnehmung der hochschulischen Angebote bis hin zu ihrer Einstellung in Bezug auf bestimmte Aspekte eines Studiums. In der Verknüpfung dieser Dimensionen können Aspekte studienrelevanter Diversität beschrieben werden: Welche Merkmale der Studierenden, welche Merkmale der Hochschule fördern die Adaption, wo passen die Angebote und Erwartungen der Hochschule und das, was die Studierenden ins Studium mitbringen, noch zusammen,

**Der methodische Ansatz  
von CHE QUEST**

und wo nicht mehr. Die aus CHE-QUEST gewonnenen Daten eröffnen Hochschulen somit gänzlich neue Dimensionen des Monitorings: Von Maßnahmen im Bereich Diversity Management, aber auch allgemeineren Fragen der Qualitätssicherung und des Studienerfolgs:

- CHE QUEST liefert der Hochschule präzise Daten über das studienrelevante Diversitätsprofil der eigenen Studierenden und gleicht so das Manko fehlender statistischer Erhebungen aus.
- CHE QUEST erhebt mittels psychometrischer Skalen, wo eine Adaption an die Studiensituation – im Sinne eines wechselseitigen Anpassungsprozesses zwischen den Studierenden und der Hochschule – gelingt und wo eher nicht.
- CHE QUEST kann identifizieren, wo bestimmte Gruppen von Studierenden besondere Stärken aufweisen und wo es Defizite bei der Eingewöhnung in das Studium gibt. In Form einer Längsschnittsuntersuchung (mit Wiederholungsmessungen) durchgeführt, kann CHE QUEST so die Effekte bestimmter Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs, Erhöhung von studentischer Beteiligung, o.ä. differenziert messbar machen.
- CHE QUEST erlaubt den Vergleich von verschiedenen Studiengängen hinsichtlich ihrer „Passung“ für bestimmte Studierenden-Gruppen.
- Die anonymisierten Vergleichsdaten aller sich an CHE QUEST beteiligenden Partnerhochschulen erlauben eine Einordnung der einzelnen Hochschule im Vergleich zu anderen deutschen Hochschulen.

#### Handout F 2.8-2 CHE QUEST

CHE QUEST befriedigt damit ein Erkenntnisinteresse, welches aus den derzeit erhobenen Daten der Hochschulstatistik, dem Campus Management, aus Lehrevaluationen oder aus dem CHE-Ranking nicht geleistet werden kann. Mehrere Hochschulen haben sich bereits entschlossen CHE QUEST als regelmäßigen Bestandteil ihres Qualitätsmanagement- und Monitoringsystems einzusetzen und können damit ihren Erfolg im Umgang mit Diversität und in der Verbesserung von Chancengleichheit nachverfolgen und in Akkreditierungsverfahren darstellen.

## 4. Fazit

Gleichgültig, in welchem Umfang, mit welcher Motivation und mit welchen Instrumentarien eine Hochschule Chancengleichheit fördert – ohne relevante Daten ist ein zielgerichteter Umgang mit Chancengleichheit nicht möglich. Dass hierbei Entwicklungspotenzial an den Hochschulen besteht, hat uns die FIBAA-Analyse gezeigt – zum Thema Chancengleichheit werden insbesondere Input- und Prozessmerkmale berücksichtigt, was klar unbefriedigend ist. Zu empfehlen ist jedoch, einen ganzheitlichen Umgang, von der Konzeption über die Umsetzung bis hin zur eigenen Erhebung, zu verfolgen, der auf einer ausreichenden Datenbasis steht. Dies würde zwar auch in manchen Akkreditierungsverfahren Vorteile bringen, um beispielsweise die Studierbarkeit zu erhöhen und die Abbrecherquoten besser nachvollziehen zu lassen bzw. zu reduzieren. Der größte Vorteil liegt aber darin, auf die eingangs dargestellte zunehmende Diversität der Studierendenschaft, die bestimmte Umstellungen für Hochschulen mit sich bringt, vorbereitet zu sein. Um ihnen adäquat begegnen zu können, müssen sich die Hochschulen Gedanken machen, wie sie sich der Wirksamkeit ihrer Bemühungen im Problemfeld der Diversität und Chancengleichheit vergewissern.

## Literaturverzeichnis

- [1] Akkreditierungsrat (Drs. AR 04/2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen.
- [2] Akkreditierungsrat (Drs. AR 17/2005): Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen. Online verfügbar unter [http://www.gew-huf-kassel.de/docs/Lehre/AR/Stiftung\\_Akkreditierung\\_AR\\_17\\_2005\\_Kriterien\\_f\\_d\\_Akkreditierung\\_von\\_Akkreditierungsagenturen.pdf](http://www.gew-huf-kassel.de/docs/Lehre/AR/Stiftung_Akkreditierung_AR_17_2005_Kriterien_f_d_Akkreditierung_von_Akkreditierungsagenturen.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2012.
- [3] Akkreditierungsrat (Drs. AR 05/2006): Gender Mainstreaming in der Akkreditierung. Online verfügbar unter [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse\\_AR/b\\_Gender\\_Mainstreaming.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/b_Gender_Mainstreaming.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2012.
- [4] Akkreditierungsrat (Drs. AR 86/2007): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen.
- [5] Akkreditierungsrat (Drs. AR 15/2008): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Online verfügbar unter [http://www2.fzs.de/uploads/kriterien\\_studiengaenge.pdf](http://www2.fzs.de/uploads/kriterien_studiengaenge.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2012.
- [6] Akkreditierungsrat (Drs. AR 95/2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilspruch“. Online verfügbar unter [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse\\_AR/AGP\\_rolfil\\_Handreicherung.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/AGP_rolfil_Handreicherung.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2012.

## Zentrale Kriterien für die Programm- und Systemakkreditierung

- [7] Akkreditierungsrat (Drs. AR 25/2012): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Online verfügbar unter [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2012.
- [8] CHE Consult (2012a): Diversity Report. Der Gesamtbericht. Unter Mitarbeit von Christian Berthold, Uwe Brandenburg, Andrea Güttner, Anne-Kathrin Kreft, Hannah Leichsenring, Britta Morzick et al. Gütersloh. Online verfügbar unter [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf), zuletzt geprüft am 24.09.2012.
- [9] CHE Consult (2012b): Quest - ein Analysetool für das Hochschulmanagement. Studienrelevante Diversität: Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. Gütersloh. Online verfügbar unter [http://www.che.de/downloads/Consult\\_Briefing\\_1\\_2\\_\\_\\_QUEST\\_Studierendentypen.pdf](http://www.che.de/downloads/Consult_Briefing_1_2___QUEST_Studierendentypen.pdf), zuletzt geprüft am 24.09.2012.
- [10] Destatis (2012): Studierende an Hochschulen – Vorbericht – WS 2011/2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410128004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410128004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 21.09.2012.
- [11] Deutsches Studentenwerk; Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/wsldsl\\_2009.pdf](http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2009.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2012.
- [12] European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki; Third edition (2009) online verfügbar unter: [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20%282%29.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf), zuletzt geprüft am 30.10.2012.
- [13] Hochschulrektorenkonferenz (2006): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (= Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006) – deutsche Übersetzung der „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Bonn
- [14] Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)
- [15] Leichsenring, Hannah; Sippel, Sonia; Hachmeister, Cort-Denis (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens. Gütersloh. Online verfügbar unter [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_AP144\\_QUEST\\_Entwicklung\\_und\\_Test\\_des\\_Fragebogens.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf), zuletzt geprüft am 24.09.2012.
- [16] Statistisches Bundesamt (2006): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung – Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden.



**Informationen zu den Autoren:**

**Brankica Assenmacher M.A.**, Leiterin FIBAA Consult, Internationale Qualitätssicherungsagentur FIBAA, absolvierte ihr Geographie-Studium in Belgrad und Bonn. Zwecks eines Praktikums im Europäischen Parlament verbrachte sie ein Jahr in Brüssel. Bevor sie in 2010 zu FIBAA kam arbeitete sie sechs Jahre lang in der internationalen Abteilung der Hochschulrektorenkonferenz. Auf ihrer jetzigen Position ist sie zuständig für die Beratung von Hochschulen bei ihren Qualitätssicherungsprojekten.

**Lukas Bischof, Dipl. Psych.**, Projektleiter CHE Consult im Bereich Qualitätsmanagement, Akkreditierung, Student Services und Evaluationsprojekte, studierte Psychologie (Diplom), Betriebswirtschaft, Spanisch und Hochschulmanagement an der Universität Freiburg, Granada und Kassel mit weiteren Studienaufenthalten an der Freien Universität Berlin sowie verschiedenen Hochschulen der ehemaligen Sowjetunion. An der Universität Freiburg wirkte er im Kooperationsprojekt Absolventenstudien der Universität Kassel (KOAB) mit, gründete die studentische Initiative „Bachelor Gemeinsam Gestalten“ (ausgezeichnet als best practice seitens der HRK, Hochschulperle Mai 2011) und war Koautor des erfolgreichen Wettbewerbsbeitrages „Windows for Higher Education“ der Universität Freiburg im Wettbewerb „Exzellente Lehre“. Nach einem Traineeship bei ESMU in Brüssel ist er seit 2011 Projektleiter bei CHE Consult.

Zentrale Kriterien für die Programm- und Systemakkreditierung