Technology
Arts Sciences
TH Köln

Sonstige Anhänge

TH Köln – Campus Gummersbach
Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften
Institut für Informatik

13. März 2017

Hinweise zum Verständnis der automatisiert aufbereiteten Auswertungsergebnisse

Häufig werden am Anfang der Ergebnisübersicht Indikatoren-Wertungen angezeigt. Diese ergeben sich aus der Zusammenfassung einzelner Fragegruppen, indem die Einzelergebnisse der diesen Gruppen zugeordneten Wertungsfragen jeweils addiert und durch die Summenzahl der damit erfassten Fälle geteilt wird. Fragegruppen werden in der Ergebnisübersicht jeweils durch die grau hinterlegten Überschriftenzeilen angezeigt.

Die Einzelergebnisse werden auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen als Diagramm dargestellt. Darüber hinaus werden dort auch einzelne der nachfolgend erläuterten Zahlenwerte grafisch abgebildet. Zusätzlich gibt es auf Basis des arithmetischen Mittelwertes (s. u.) einen nach Fragegruppen geordneten zusammenhängenden Überblick über die Bewertungsergebnisse in Form sogenannter Profillinien.

Am Seitenrand werden die Befragungsergebnisse ergänzend mittels verschiedener Zahlenwerte wiedergegeben:

- (n) benennt die **Fallzahl** der gültigen Antworten, die in die Berechnung des Ergebnisses einbezogen werden konnten. Nicht berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang: Fehlende Antworten, weil kein Kästchen angekreuzt oder Enthaltung - bspw. *keine Angabe* - als Antwortoption gewählt wurde; nicht erfasst werden auch Fälle, in denen der Fragebogen falsch ausgefüllt wurde, etwa wenn 2 Antwortkästchen einer Frage angekreuzt werden, obwohl nur eine Antwort zulässig ist.

- (mw) steht für den **arithmetischen Mittelwert**, den landläufigen Durchschnittswert: Hier werden auf Basis der gültigen Fälle die den einzelnen Antwortoptionen zugeordneten Zahlenwerte addiert und durch die Anzahl dieser gültigen Fälle geteilt. Dieser Mittelwert wird ggf. von Wertungen an den jeweiligen Enden der Wertungsskala stark beeinflusst.

- (md) ist die Abkürzung für einen anderen Mittelwert, den sogenannten **Median**. Dieser bleibt von extremen Wertungen unbeeinflusst und gibt den Wert wieder, der nach genau 50% der gültigen Fälle in der auf(oder ab-)steigenden Reihenfolge aller erfassten Werte erreicht wird.

- (s) steht für **Standardabweichung**. Diese gibt Auskunft über die Streuung der Wertungen über das vorgegebene Wertungsspektrum. Je homogener die Wertungen, umso geringer die Standardabweichung.

- (E.) schließlich gibt die Anzahl der **Enthaltungen** (wie bspw. *keine Angabe*) wieder - wenn diese Antwortoption im Fragebogen vorhanden war.

Welche Zahlenwerte angezeigt werden, hängt also von dem jeweiligen Frageformat und den damit verbundenen Antwortmöglichkeiten ab. Neben dieser quantitativen Aufbereitung der Befragungsergebnisse finden sich ggf. am Ende der Ergebnisübersicht offene Kommentare, die bei papierbasiert durchgeführten Befragungen als eingescannte handschriftliche Textfelder vorliegen.

F10_INF-Module_LV-Eva_gesamt

Technology Arts Sciences TH Köln

Erfasste Fragebögen = 1055

Globalwerte

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

mw=1,9
s=1

Die/Der Lehrende

mw=1,8
s=0,9

Studieninteresse / Selbstkompetenz

mw=2,7
s=1,2

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext

n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht

n=915
mw=1,7
md=2
s=0,9
E.=11

Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich

n=942
mw=1,8
md=1
s=0,9
E.=4

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar

n=929
mw=1,9
md=2
s=1
E.=3

Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden

n=880
mw=2,3
md=2
s=1,1
E.=35

Es stehen Hilfsmittel (Skripte, Folien, E-Learning-Angebote...) zur Verfügung, die meinen Lernprozess unterstützen

n=910

Ich habe die fachlichen Voraussetzungen, um der Lehrveranstaltung gut folgen bzw. mich aktiv beteiligen zu können

n=898

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert

n=940
mw=1,6
md=1
s=0,9
E.=10

unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung

n=897
mw=2
md=2
s=1
E.=24

ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen

n=904
mw=1,5
md=1
s=0,8
E.=21

ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen

n=851
mw=2,1
md=2
s=1
E.=55

Workload

Wie viel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Woche für die Vor-/Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung auf?

n=952
mw=3,9
s=1,7

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's

n=740
mw=2,7
md=3
s=1
E.=168

Den zeitlichen Aufwand für diese Lehrveranstaltung finde ich insgesamt angemessen

n=861

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt

n=930
mw=2,1
md=2
s=1
E.=11

Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert

n=861
mw=3
md=3
s=1,2
E.=53

Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben

n=904
mw=2,3
md=2
s=1
E.=9

Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrveranstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen

n=888
mw=2,6
md=3
s=1,1
E.=21

Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden

n=874
mw=2,4
md=2
s=1,1
E.=26

Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten

n=873
mw=2,4
md=2
s=1
E.=17

Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können

n=850
mw=3
md=3
s=1,2
E.=107

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt

n=831
mw=2,5
md=2
s=1,2
E.=18

Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander

n=902
mw=2,7
md=3
s=1,2
E.=20

Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will

n=863
mw=3
md=3
s=1,2
E.=38

Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit

n=859
mw=2,6
md=3
s=1,3
E.=37

Profillinie

Zusammenstellung: F10_INF-Module_LV-Eva_gesamt

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht	trifft zu	trifft nicht zu	n=915 mw=1,7 md=2,0 s=0,9
Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich	trifft zu	trifft nicht zu	n=942 mw=1,8 md=1,0 s=0,9
Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar	trifft zu	trifft nicht zu	n=929 mw=1,9 md=2,0 s=1,0
Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden	trifft zu	trifft nicht zu	n=880 mw=2,3 md=2,0 s=1,1

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert	trifft zu	trifft nicht zu	n=940 mw=1,6 md=1,0 s=0,9
unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft zu	trifft nicht zu	n=897 mw=2,0 md=2,0 s=1,0
ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=904 mw=1,5 md=1,0 s=0,8
ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=851 mw=2,1 md=2,0 s=1,0

Workload

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's	deutlich größer	deutlich kleiner	n=740 mw=2,7 md=3,0 s=1,0

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt	trifft zu	trifft nicht zu	n=930 mw=2,1 md=2,0 s=1,0
Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert	trifft zu	trifft nicht zu	n=861 mw=3,0 md=3,0 s=1,2
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben	trifft zu	trifft nicht zu	n=904 mw=2,3 md=2,0 s=1,0
Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=888 mw=2,6 md=3,0 s=1,1
Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden	trifft zu	trifft nicht zu	n=874 mw=2,4 md=2,0 s=1,1
Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten	trifft zu	trifft nicht zu	n=873 mw=2,4 md=2,0 s=1,0
Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können	trifft zu	trifft nicht zu	n=850 mw=3,0 md=3,0 s=1,2

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt	trifft zu	trifft nicht zu	n=831 mw=2,5 md=2,0 s=1,2
Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander	trifft zu	trifft nicht zu	n=902 mw=2,7 md=3,0 s=1,2
Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will	trifft zu	trifft nicht zu	n=863 mw=3,0 md=3,0 s=1,2
Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit	trifft zu	trifft nicht zu	n=859 mw=2,6 md=3,0 s=1,3

Hinweise zum Verständnis der automatisiert aufbereiteten Auswertungsergebnisse

Häufig werden am Anfang der Ergebnisübersicht Indikatoren-Wertungen angezeigt. Diese ergeben sich aus der Zusammenfassung einzelner Fragegruppen, indem die Einzelergebnisse der diesen Gruppen zugeordneten Wertungsfragen jeweils addiert und durch die Summenzahl der damit erfassten Fälle geteilt wird. Fragegruppen werden in der Ergebnisübersicht jeweils durch die grau hinterlegten Überschriftenzeilen angezeigt.

Die Einzelergebnisse werden auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen als Diagramm dargestellt. Darüber hinaus werden dort auch einzelne der nachfolgend erläuterten Zahlenwerte grafisch abgebildet. Zusätzlich gibt es auf Basis des arithmetischen Mittelwertes (s. u.) einen nach Fragegruppen geordneten zusammenhängenden Überblick über die Bewertungsergebnisse in Form sogenannter Profillinien.

Am Seitenrand werden die Befragungsergebnisse ergänzend mittels verschiedener Zahlenwerte wiedergegeben:

- (n) benennt die **Fallzahl** der gültigen Antworten, die in die Berechnung des Ergebnisses einbezogen werden konnten. Nicht berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang: Fehlende Antworten, weil kein Kästchen angekreuzt oder Enthaltung - bspw. *keine Angabe* - als Antwortoption gewählt wurde; nicht erfasst werden auch Fälle, in denen der Fragebogen falsch ausgefüllt wurde, etwa wenn 2 Antwortkästchen einer Frage angekreuzt werden, obwohl nur eine Antwort zulässig ist.

- (mw) steht für den **arithmetischen Mittelwert**, den landläufigen Durchschnittswert: Hier werden auf Basis der gültigen Fälle die den einzelnen Antwortoptionen zugeordneten Zahlenwerte addiert und durch die Anzahl dieser gültigen Fälle geteilt. Dieser Mittelwert wird ggf. von Wertungen an den jeweiligen Enden der Wertungsskala stark beeinflusst.

- (md) ist die Abkürzung für einen anderen Mittelwert, den sogenannten **Median**. Dieser bleibt von extremen Wertungen unbeeinflusst und gibt den Wert wieder, der nach genau 50% der gültigen Fälle in der auf(oder ab-)steigenden Reihenfolge aller erfassten Werte erreicht wird.

- (s) steht für **Standardabweichung**. Diese gibt Auskunft über die Streuung der Wertungen über das vorgegebene Wertungsspektrum. Je homogener die Wertungen, umso geringer die Standardabweichung.

- (E.) schließlich gibt die Anzahl der **Enthaltungen** (wie bspw. *keine Angabe*) wieder - wenn diese Antwortoption im Fragebogen vorhanden war.

Welche Zahlenwerte angezeigt werden, hängt also von dem jeweiligen Frageformat und den damit verbundenen Antwortmöglichkeiten ab. Neben dieser quantitativen Aufbereitung der Befragungsergebnisse finden sich ggf. am Ende der Ergebnisübersicht offene Kommentare, die bei papierbasiert durchgeführten Befragungen als eingescannte handschriftliche Textfelder vorliegen.

F10_LV-Eva_BA-MI_gesamt

Technology Arts Sciences TH Köln

Erfasste Fragebögen = 767

Globalwerte

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

mw=1,9
s=0,9

Die/Der Lehrende

mw=1,9
s=0,9

Studieninteresse / Selbstkompetenz

mw=1,9
s=1

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext

n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht

n=680
mw=1,8
md=2
s=0,9
E.=10

Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich

n=691
mw=1,6
md=1
s=0,8
E.=7

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar

n=684
mw=2
md=2
s=0,9
E.=6

Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden

n=644
mw=2,2
md=2
s=1,1
E.=29

Es stehen Hilfsmittel (Skripte, Folien, E-Learning-Angebote...) zur Verfügung, die meinen Lernprozess unterstützen

n=674

Ich habe die fachlichen Voraussetzungen, um der Lehrveranstaltung gut folgen bzw. mich aktiv beteiligen zu können

n=663

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert

n=688
mw=1,7
md=2
s=0,9
E.=5

unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung

n=661
mw=2
md=2
s=0,9
E.=18

ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen

n=669
mw=1,6
md=1
s=0,8
E.=13

ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen

n=617
mw=2,2
md=2
s=1,1
E.=51

Workload

Wie viel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Woche für die Vor-/Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung auf?

n=684
mw=4,7
s=2,3

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's

n=552
mw=2,4
md=2
s=1
E.=119

Den zeitlichen Aufwand für diese Lehrveranstaltung finde ich insgesamt angemessen

n=642

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt

n=683
mw=1,9
md=2
s=0,9
E.=13

Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert

n=668
mw=2,5
md=2
s=1,1
E.=24

Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben

n=667
mw=2,1
md=2
s=0,8
E.=7

Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrveranstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen

n=649
mw=2,5
md=2
s=0,9
E.=12

Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden

n=644
mw=2,2
md=2
s=0,9
E.=15

Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten

n=633
mw=2,3
md=2
s=0,9
E.=20

Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können

n=604
mw=2,5
md=2
s=1,1
E.=68

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt

n=204
mw=1,8
md=2
s=1
E.=1

Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander

n=645
mw=1,9
md=2
s=1
E.=12

Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will

n=616
mw=2
md=2
s=1
E.=21

Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit

n=613
mw=1,9
md=2
s=1
E.=30

Profillinie

Zusammenstellung: F10_LV-Eva_BA_gesamt

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht	trifft zu	trifft nicht zu	n=680 mw=1,8 md=2,0 s=0,9
Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich	trifft zu	trifft nicht zu	n=691 mw=1,6 md=1,0 s=0,8
Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar	trifft zu	trifft nicht zu	n=684 mw=2,0 md=2,0 s=0,9
Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden	trifft zu	trifft nicht zu	n=644 mw=2,2 md=2,0 s=1,1

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert	trifft zu	trifft nicht zu	n=688 mw=1,7 md=2,0 s=0,9
unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft zu	trifft nicht zu	n=661 mw=2,0 md=2,0 s=0,9
ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=669 mw=1,6 md=1,0 s=0,8
ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=617 mw=2,2 md=2,0 s=1,1

Workload

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's	deutlich größer	deutlich kleiner	n=552 mw=2,4 md=2,0 s=1,0

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt	trifft zu	trifft nicht zu	n=683 mw=1,9 md=2,0 s=0,9
Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert	trifft zu	trifft nicht zu	n=668 mw=2,5 md=2,0 s=1,1
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben	trifft zu	trifft nicht zu	n=667 mw=2,1 md=2,0 s=0,8
Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=649 mw=2,5 md=2,0 s=0,9
Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden	trifft zu	trifft nicht zu	n=644 mw=2,2 md=2,0 s=0,9
Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten	trifft zu	trifft nicht zu	n=633 mw=2,3 md=2,0 s=0,9
Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können	trifft zu	trifft nicht zu	n=604 mw=2,5 md=2,0 s=1,1

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt	trifft zu	trifft nicht zu	n=204 mw=1,8 md=2,0 s=1,0
Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander	trifft zu	trifft nicht zu	n=645 mw=1,9 md=2,0 s=1,0
Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will	trifft zu	trifft nicht zu	n=616 mw=2,0 md=2,0 s=1,0
Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit	trifft zu	trifft nicht zu	n=613 mw=1,9 md=2,0 s=1,0

Hinweise zum Verständnis der automatisiert aufbereiteten Auswertungsergebnisse

Häufig werden am Anfang der Ergebnisübersicht Indikatoren-Wertungen angezeigt. Diese ergeben sich aus der Zusammenfassung einzelner Fragegruppen, indem die Einzelergebnisse der diesen Gruppen zugeordneten Wertungsfragen jeweils addiert und durch die Summenzahl der damit erfassten Fälle geteilt wird. Fragegruppen werden in der Ergebnisübersicht jeweils durch die grau hinterlegten Überschriftenzeilen angezeigt.

Die Einzelergebnisse werden auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen als Diagramm dargestellt. Darüber hinaus werden dort auch einzelne der nachfolgend erläuterten Zahlenwerte grafisch abgebildet. Zusätzlich gibt es auf Basis des arithmetischen Mittelwertes (s. u.) einen nach Fragegruppen geordneten zusammenhängenden Überblick über die Bewertungsergebnisse in Form sogenannter Profillinien.

Am Seitenrand werden die Befragungsergebnisse ergänzend mittels verschiedener Zahlenwerte wiedergegeben:

- (n) benennt die **Fallzahl** der gültigen Antworten, die in die Berechnung des Ergebnisses einbezogen werden konnten. Nicht berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang: Fehlende Antworten, weil kein Kästchen angekreuzt oder Enthaltung - bspw. *keine Angabe* - als Antwortoption gewählt wurde; nicht erfasst werden auch Fälle, in denen der Fragebogen falsch ausgefüllt wurde, etwa wenn 2 Antwortkästchen einer Frage angekreuzt werden, obwohl nur eine Antwort zulässig ist.

- (mw) steht für den **arithmetischen Mittelwert**, den landläufigen Durchschnittswert: Hier werden auf Basis der gültigen Fälle die den einzelnen Antwortoptionen zugeordneten Zahlenwerte addiert und durch die Anzahl dieser gültigen Fälle geteilt. Dieser Mittelwert wird ggf. von Wertungen an den jeweiligen Enden der Wertungsskala stark beeinflusst.

- (md) ist die Abkürzung für einen anderen Mittelwert, den sogenannten **Median**. Dieser bleibt von extremen Wertungen unbeeinflusst und gibt den Wert wieder, der nach genau 50% der gültigen Fälle in der auf(oder ab-)steigenden Reihenfolge aller erfassten Werte erreicht wird.

- (s) steht für **Standardabweichung**. Diese gibt Auskunft über die Streuung der Wertungen über das vorgegebene Wertungsspektrum. Je homogener die Wertungen, umso geringer die Standardabweichung.

- (E.) schließlich gibt die Anzahl der **Enthaltungen** (wie bspw. *keine Angabe*) wieder - wenn diese Antwortoption im Fragebogen vorhanden war.

Welche Zahlenwerte angezeigt werden, hängt also von dem jeweiligen Frageformat und den damit verbundenen Antwortmöglichkeiten ab. Neben dieser quantitativen Aufbereitung der Befragungsergebnisse finden sich ggf. am Ende der Ergebnisübersicht offene Kommentare, die bei papierbasiert durchgeführten Befragungen als eingescannte handschriftliche Textfelder vorliegen.

F01_Medieninformatik-MA_Gesamtauswertung

Technology Arts Sciences TH Köln

Erfasste Fragebögen = 126

Globalwerte

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

mw=1,8
s=1

Die/Der Lehrende

mw=1,5
s=0,8

Studieninteresse / Selbstkompetenz

mw=2,6
s=1,3

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext

n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht

n=116
mw=1,8
md=1
s=1,1
E.=1

Der inhaltliche Stellenwert d. Lehrveranstal-tung für meinen Studiengang ist mir deutlich

n=123
mw=1,8
md=1
s=1

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar

n=123
mw=2,1
md=2
s=1
E.=2

Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden

n=118
mw=1,6
md=1
s=0,9
E.=2

Es stehen Hilfsmittel (Skripte, Folien, E-Learning-Angebote...) zur Verfügung, die meinen Lernprozess unterstützen

n=122

Ich habe die fachlichen Voraussetzungen, um der Lehrveranstaltung gut folgen bzw. mich aktiv beteiligen zu können

n=120

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert

n=117
mw=1,4
md=1
s=0,8
E.=1

unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung

n=117
mw=1,7
md=1
s=0,9
E.=1

ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen

n=120
mw=1,3
md=1
s=0,8
E.=1

ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen

n=110
mw=1,8
md=2
s=0,9
E.=8

Workload

Wie viel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Woche für die Vor-/Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung auf?

n=119
mw=4,6
s=2,2

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's

n=105
mw=2,6
md=3
s=0,9
E.=10

Den zeitlichen Aufwand für diese Lehrveranstaltung finde ich insgesamt angemessen

n=109

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beanworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt

n=120
mw=2
md=2
s=1
E.=1

Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert

n=109
mw=2,8
md=3
s=1,2
E.=12

Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben

n=118
mw=2,3
md=2
s=0,9
E.=1

Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen

n=119
mw=2,5
md=2
s=1
E.=1

Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden

n=115
mw=2,3
md=2
s=1,1
E.=3

Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten

n=116
mw=2,4
md=2
s=1,1
E.=1

Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können

n=106
mw=2,6
md=2
s=1,3
E.=13

Soziale (Arbeits-)Kompetenz

Haben Sie in dieser Lehrveranstaltung Team-/Gruppenarbeit gemacht?

n=76

FALLS JA: Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung habe ich mitgewirkt,

gemeinsam an Fragestellungen und Aufgabenlösungen zu arbeiten

n=81
mw=2,2
md=2
s=1,3
E.=5

für die uns gestellten Aufgaben Arbeits-strategien und Lösungswege zu entwickeln

n=78
mw=2,3
md=2
s=1,3
E.=7

ein gemeinsames Dokument für unsere Arbeitsergebnisse zu erstellen

n=78
mw=2,1
md=2
s=1,2
E.=7

ein Projekt zu planen und die dazugehörigen Arbeitsschritte zu organisieren

n=36
mw=1,7
md=1
s=1,2
E.=3

ergebnisorientiert zu diskutieren

n=37
mw=1,4
md=1
s=0,7

Verantwortung für das Gelingen der gemein-samen Arbeitsprozesse zu übernehmen

n=39
mw=1,7
md=2
s=0,9
E.=1

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interesse am Thema geweckt bzw. gefestigt

n=59
mw=2,4
md=2
s=1,3

Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander

n=59
mw=2,8
md=3
s=1,2
E.=1

Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will

n=57
mw=2,8
md=3
s=1,3
E.=3

Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit

n=56
mw=2,5
md=2
s=1,4
E.=4

Profillinie

Zusammenstellung: F01_Medieninformatik-MA_Gesamtauswertung

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht	trifft zu	trifft nicht zu	n=116	mw=1,8	md=1,0 s=1,1
Der inhaltliche Stellenwert d. Lehrveranstal-tung für meinen Studiengang ist mir deutlich	trifft zu	trifft nicht zu	n=123	mw=1,8	md=1,0 s=1,0
Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar	trifft zu	trifft nicht zu	n=123	mw=2,1	md=2,0 s=1,0
Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden	trifft zu	trifft nicht zu	n=118	mw=1,6	md=1,0 s=0,9

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert	trifft zu	trifft nicht zu	n=117	mw=1,4	md=1,0 s=0,8
unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft zu	trifft nicht zu	n=117	mw=1,7	md=1,0 s=0,9
ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=120	mw=1,3	md=1,0 s=0,8
ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=110	mw=1,8	md=2,0 s=0,9

Workload

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's	deutlich größer	deutlich kleiner	n=105	mw=2,6	md=3,0 s=0,9

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beanworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt	trifft zu	trifft nicht zu	n=120	mw=2,0	md=2,0 s=1,0
Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert	trifft zu	trifft nicht zu	n=109	mw=2,8	md=3,0 s=1,2
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben	trifft zu	trifft nicht zu	n=118	mw=2,3	md=2,0 s=0,9
Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=119	mw=2,5	md=2,0 s=1,0
Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden	trifft zu	trifft nicht zu	n=115	mw=2,3	md=2,0 s=1,1
Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten	trifft zu	trifft nicht zu	n=116	mw=2,4	md=2,0 s=1,1
Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können	trifft zu	trifft nicht zu	n=106	mw=2,6	md=2,0 s=1,3

Soziale (Arbeits-)Kompetenz

gemeinsam an Fragestellungen und Aufgabenlösungen zu arbeiten	trifft zu	trifft nicht zu	n=81	mw=2,2	md=2,0 s=1,3
für die uns gestellten Aufgaben Arbeits-strategien und Lösungswege zu entwickeln	trifft zu	trifft nicht zu	n=78	mw=2,3	md=2,0 s=1,3
ein gemeinsames Dokument für unsere Arbeitsergebnisse zu erstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=78	mw=2,1	md=2,0 s=1,2
ein Projekt zu planen und die dazugehörigen Arbeitsschritte zu organisieren	trifft zu	trifft nicht zu	n=36	mw=1,7	md=1,0 s=1,2
ergebnisorientiert zu diskutieren	trifft zu	trifft nicht zu	n=37	mw=1,4	md=1,0 s=0,7
Verantwortung für das Gelingen der gemein-samen Arbeitsprozesse zu übernehmen	trifft zu	trifft nicht zu	n=39	mw=1,7	md=2,0 s=0,9

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interesse am Thema geweckt bzw. gefestigt	trifft zu	trifft nicht zu	n=59	mw=2,4	md=2,0 s=1,3
Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander	trifft zu	trifft nicht zu	n=59	mw=2,8	md=3,0 s=1,2
Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will	trifft zu	trifft nicht zu	n=57	mw=2,8	md=3,0 s=1,3
Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit	trifft zu	trifft nicht zu	n=56	mw=2,5	md=2,0 s=1,4

Studierendenbefragung 2011 bis 2015

Bewertungsergebnisse Medieninformatik

Skala: 1 = sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = noch zufrieden, 4 = eher unzufrieden, 5 = unzufrieden, 6 = sehr unzufrieden

	arithmetischer Mittelwert									
	Bachelor					Master				
	2011	2012	2013	2014	2015	2011	2012	2013	2014	2015
Bewertungsaspekt										
Stichprobenumfang	45	110	87	38	*	1	13	9	5	*
Bewertung des Lehrangebotes	**3,03**	**2,85**	**2,96**	**3,00**			**2,60**	**3,50**		
Vermittlung des Lehrstoffes und Engagement der Lehrenden	2,47	2,30	2,78	2,50			2,31	2,83		
Betreuung bei Übungen, Seminaren ... durch Lehrende und WMA	2,70	2,71	2,76	2,92			2,00	2,67		
Berufs- und Praxisbezug der Lehrveranstaltungen	3,22	3,00	2,96	3,08			3,09	4,38		
inhaltliche und zeitliche Abstimmung der Module aufeinander	3,71	3,40	3,34	3,51			3,00	4,11		
Bewertung zusätzlicher Lehrangebote	**2,76**	**3,03**	**3,14**	**3,88**						
Angebot an Fachtutorien	2,65	2,99	3,29	4,37						
Lehrangebot zum Erwerb außerfachlicher Schlüsselqualifikationen										
e-Learning-Angebot u. Bereitstellung v. Lehrmaterialien i. Internet	2,86	3,07	2,99	3,38			2,18	3,75		
Bewertung der Studien- und Prüfungsorganisation in der Fakultät	**3,11**	**2,91**	**3,12**	**3,21**			**2,65**	**3,73**		
Organisation u. aktuelle Infos zu Lehrveranstalt.gen u. Std.plan	3,82	3,26	3,24	3,45			3,08	4,44		
Prüfungsvorbereitung durch die Lehrenden der Fakultät	2,77	2,89	3,20	3,22				2,63		
Organisation der Prüfungen in der Fakultät	2,74	2,57	2,93	2,97			2,22	4,13		
Bewertung der Betreuung in der Fakultät	**2,60**	**2,80**	**2,86**	**3,46**						
Unterstützung und Beratung durch Mentorinnen und Mentoren	2,89	2,66	2,85	3,97						
Erreichbarkeit u. Sprechstundenzeiten d. ProfessorInnen	2,31	2,94	2,87	2,95			2,57	3,20		
Gesamtzufriedenheit	**3,43**	**2,67**	**3,00**	**2,92**			**2,50**	**2,75**		

*** Kein verwertbarer Rücklauf vorhanden**

Leere Felder: Nicht erfasste, nicht zutreffende oder wegen geringer Fallzahlen nicht ausgewertete Merkmale

Hinweise zum Verständnis der automatisiert aufbereiteten Auswertungsergebnisse

Häufig werden am Anfang der Ergebnisübersicht Indikatoren-Wertungen angezeigt. Diese ergeben sich aus der Zusammenfassung einzelner Fragegruppen, indem die Einzelergebnisse der diesen Gruppen zugeordneten Wertungsfragen jeweils addiert und durch die Summenzahl der damit erfassten Fälle geteilt wird. Fragegruppen werden in der Ergebnisübersicht jeweils durch die grau hinterlegten Überschriftenzeilen angezeigt.

Die Einzelergebnisse werden auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen als Diagramm dargestellt. Darüber hinaus werden dort auch einzelne der nachfolgend erläuterten Zahlenwerte grafisch abgebildet. Zusätzlich gibt es auf Basis des arithmetischen Mittelwertes (s. u.) einen nach Fragegruppen geordneten zusammenhängenden Überblick über die Bewertungsergebnisse in Form sogenannter Profillinien.

Am Seitenrand werden die Befragungsergebnisse ergänzend mittels verschiedener Zahlenwerte wiedergegeben:

- (n) benennt die **Fallzahl** der gültigen Antworten, die in die Berechnung des Ergebnisses einbezogen werden konnten. Nicht berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang: Fehlende Antworten, weil kein Kästchen angekreuzt oder Enthaltung - bspw. *keine Angabe* - als Antwortoption gewählt wurde; nicht erfasst werden auch Fälle, in denen der Fragebogen falsch ausgefüllt wurde, etwa wenn 2 Antwortkästchen einer Frage angekreuzt werden, obwohl nur eine Antwort zulässig ist.

- (mw) steht für den **arithmetischen Mittelwert**, den landläufigen Durchschnittswert: Hier werden auf Basis der gültigen Fälle die den einzelnen Antwortoptionen zugeordneten Zahlenwerte addiert und durch die Anzahl dieser gültigen Fälle geteilt. Dieser Mittelwert wird ggf. von Wertungen an den jeweiligen Enden der Wertungsskala stark beeinflusst.

- (md) ist die Abkürzung für einen anderen Mittelwert, den sogenannten **Median**. Dieser bleibt von extremen Wertungen unbeeinflusst und gibt den Wert wieder, der nach genau 50% der gültigen Fälle in der auf(oder ab-)steigenden Reihenfolge aller erfassten Werte erreicht wird.

- (s) steht für **Standardabweichung**. Diese gibt Auskunft über die Streuung der Wertungen über das vorgegebene Wertungsspektrum. Je homogener die Wertungen, umso geringer die Standardabweichung.

- (E.) schließlich gibt die Anzahl der **Enthaltungen** (wie bspw. *keine Angabe*) wieder - wenn diese Antwortoption im Fragebogen vorhanden war.

Welche Zahlenwerte angezeigt werden, hängt also von dem jeweiligen Frageformat und den damit verbundenen Antwortmöglichkeiten ab. Neben dieser quantitativen Aufbereitung der Befragungsergebnisse finden sich ggf. am Ende der Ergebnisübersicht offene Kommentare, die bei papierbasiert durchgeführten Befragungen als eingescannte handschriftliche Textfelder vorliegen.

F10_INF-Module_LV-Eva_gesamt

Technology Arts Sciences TH Köln

Erfasste Fragebögen = 1055

Globalwerte

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

mw=1,9
s=1

Die/Der Lehrende

mw=1,8
s=0,9

Studieninteresse / Selbstkompetenz

mw=2,7
s=1,2

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext

n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht

n=915
mw=1,7
md=2
s=0,9
E.=11

Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich

n=942
mw=1,8
md=1
s=0,9
E.=4

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar

n=929
mw=1,9
md=2
s=1
E.=3

Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden

n=880
mw=2,3
md=2
s=1,1
E.=35

Es stehen Hilfsmittel (Skripte, Folien, E-Learning-Angebote...) zur Verfügung, die meinen Lernprozess unterstützen

n=910

Ich habe die fachlichen Voraussetzungen, um der Lehrveranstaltung gut folgen bzw. mich aktiv beteiligen zu können

n=898

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert

n=940
mw=1,6
md=1
s=0,9
E.=10

unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung

n=897
mw=2
md=2
s=1
E.=24

ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen

n=904
mw=1,5
md=1
s=0,8
E.=21

ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen

n=851
mw=2,1
md=2
s=1
E.=55

Workload

Wie viel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Woche für die Vor-/Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung auf?

n=952
mw=3,9
s=1,7

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's

n=740
mw=2,7
md=3
s=1
E.=168

Den zeitlichen Aufwand für diese Lehrveranstaltung finde ich insgesamt angemessen

n=861

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt

n=930
mw=2,1
md=2
s=1
E.=11

Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert

n=861
mw=3
md=3
s=1,2
E.=53

Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben

n=904
mw=2,3
md=2
s=1
E.=9

Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrveranstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen

n=888
mw=2,6
md=3
s=1,1
E.=21

Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden

n=874
mw=2,4
md=2
s=1,1
E.=26

Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten

n=873
mw=2,4
md=2
s=1
E.=17

Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können

n=850
mw=3
md=3
s=1,2
E.=107

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt

n=831
mw=2,5
md=2
s=1,2
E.=18

Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander

n=902
mw=2,7
md=3
s=1,2
E.=20

Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will

n=863
mw=3
md=3
s=1,2
E.=38

Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit

n=859
mw=2,6
md=3
s=1,3
E.=37

Profillinie

Zusammenstellung: F10_INF-Module_LV-Eva_gesamt

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht	trifft zu	trifft nicht zu	n=915 mw=1,7 md=2,0 s=0,9
Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich	trifft zu	trifft nicht zu	n=942 mw=1,8 md=1,0 s=0,9
Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar	trifft zu	trifft nicht zu	n=929 mw=1,9 md=2,0 s=1,0
Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden	trifft zu	trifft nicht zu	n=880 mw=2,3 md=2,0 s=1,1

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert	trifft zu	trifft nicht zu	n=940 mw=1,6 md=1,0 s=0,9
unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft zu	trifft nicht zu	n=897 mw=2,0 md=2,0 s=1,0
ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=904 mw=1,5 md=1,0 s=0,8
ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=851 mw=2,1 md=2,0 s=1,0

Workload

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's	deutlich größer	deutlich kleiner	n=740 mw=2,7 md=3,0 s=1,0

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt	trifft zu	trifft nicht zu	n=930 mw=2,1 md=2,0 s=1,0
Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert	trifft zu	trifft nicht zu	n=861 mw=3,0 md=3,0 s=1,2
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben	trifft zu	trifft nicht zu	n=904 mw=2,3 md=2,0 s=1,0
Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=888 mw=2,6 md=3,0 s=1,1
Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden	trifft zu	trifft nicht zu	n=874 mw=2,4 md=2,0 s=1,1
Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten	trifft zu	trifft nicht zu	n=873 mw=2,4 md=2,0 s=1,0
Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können	trifft zu	trifft nicht zu	n=850 mw=3,0 md=3,0 s=1,2

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt	trifft zu	trifft nicht zu	n=831 mw=2,5 md=2,0 s=1,2
Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander	trifft zu	trifft nicht zu	n=902 mw=2,7 md=3,0 s=1,2
Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will	trifft zu	trifft nicht zu	n=863 mw=3,0 md=3,0 s=1,2
Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit	trifft zu	trifft nicht zu	n=859 mw=2,6 md=3,0 s=1,3

Hinweise zum Verständnis der automatisiert aufbereiteten Auswertungsergebnisse

Häufig werden am Anfang der Ergebnisübersicht Indikatoren-Wertungen angezeigt. Diese ergeben sich aus der Zusammenfassung einzelner Fragegruppen, indem die Einzelergebnisse der diesen Gruppen zugeordneten Wertungsfragen jeweils addiert und durch die Summenzahl der damit erfassten Fälle geteilt wird. Fragegruppen werden in der Ergebnisübersicht jeweils durch die grau hinterlegten Überschriftenzeilen angezeigt.

Die Einzelergebnisse werden auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen als Diagramm dargestellt. Darüber hinaus werden dort auch einzelne der nachfolgend erläuterten Zahlenwerte grafisch abgebildet. Zusätzlich gibt es auf Basis des arithmetischen Mittelwertes (s. u.) einen nach Fragegruppen geordneten zusammenhängenden Überblick über die Bewertungsergebnisse in Form sogenannter Profillinien.

Am Seitenrand werden die Befragungsergebnisse ergänzend mittels verschiedener Zahlenwerte wiedergegeben:

- (n) benennt die **Fallzahl** der gültigen Antworten, die in die Berechnung des Ergebnisses einbezogen werden konnten. Nicht berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang: Fehlende Antworten, weil kein Kästchen angekreuzt oder Enthaltung - bspw. *keine Angabe* - als Antwortoption gewählt wurde; nicht erfasst werden auch Fälle, in denen der Fragebogen falsch ausgefüllt wurde, etwa wenn 2 Antwortkästchen einer Frage angekreuzt werden, obwohl nur eine Antwort zulässig ist.

- (mw) steht für den **arithmetischen Mittelwert**, den landläufigen Durchschnittswert: Hier werden auf Basis der gültigen Fälle die den einzelnen Antwortoptionen zugeordneten Zahlenwerte addiert und durch die Anzahl dieser gültigen Fälle geteilt. Dieser Mittelwert wird ggf. von Wertungen an den jeweiligen Enden der Wertungsskala stark beeinflusst.

- (md) ist die Abkürzung für einen anderen Mittelwert, den sogenannten **Median**. Dieser bleibt von extremen Wertungen unbeeinflusst und gibt den Wert wieder, der nach genau 50% der gültigen Fälle in der auf(oder ab-)steigenden Reihenfolge aller erfassten Werte erreicht wird.

- (s) steht für **Standardabweichung**. Diese gibt Auskunft über die Streuung der Wertungen über das vorgegebene Wertungsspektrum. Je homogener die Wertungen, umso geringer die Standardabweichung.

- (E.) schließlich gibt die Anzahl der **Enthaltungen** (wie bspw. *keine Angabe*) wieder - wenn diese Antwortoption im Fragebogen vorhanden war.

Welche Zahlenwerte angezeigt werden, hängt also von dem jeweiligen Frageformat und den damit verbundenen Antwortmöglichkeiten ab. Neben dieser quantitativen Aufbereitung der Befragungsergebnisse finden sich ggf. am Ende der Ergebnisübersicht offene Kommentare, die bei papierbasiert durchgeführten Befragungen als eingescannte handschriftliche Textfelder vorliegen.

F10_LV-Eva_BA-MI_gesamt

Technology Arts Sciences TH Köln

Erfasste Fragebögen = 767

Globalwerte

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

mw=1,9
s=0,9

Die/Der Lehrende

mw=1,9
s=0,9

Studieninteresse / Selbstkompetenz

mw=1,9
s=1

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext

n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht

n=680
mw=1,8
md=2
s=0,9
E.=10

Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich

n=691
mw=1,6
md=1
s=0,8
E.=7

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar

n=684
mw=2
md=2
s=0,9
E.=6

Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden

n=644
mw=2,2
md=2
s=1,1
E.=29

Es stehen Hilfsmittel (Skripte, Folien, E-Learning-Angebote...) zur Verfügung, die meinen Lernprozess unterstützen

n=674

Ich habe die fachlichen Voraussetzungen, um der Lehrveranstaltung gut folgen bzw. mich aktiv beteiligen zu können

n=663

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert

n=688
mw=1,7
md=2
s=0,9
E.=5

unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung

n=661
mw=2
md=2
s=0,9
E.=18

ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen

n=669
mw=1,6
md=1
s=0,8
E.=13

ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen

n=617
mw=2,2
md=2
s=1,1
E.=51

Workload

Wie viel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Woche für die Vor-/Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung auf?

n=684
mw=4,7
s=2,3

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's

n=552
mw=2,4
md=2
s=1
E.=119

Den zeitlichen Aufwand für diese Lehrveranstaltung finde ich insgesamt angemessen

n=642

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt

n=683
mw=1,9
md=2
s=0,9
E.=13

Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert

n=668
mw=2,5
md=2
s=1,1
E.=24

Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben

n=667
mw=2,1
md=2
s=0,8
E.=7

Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrveranstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen

n=649
mw=2,5
md=2
s=0,9
E.=12

Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden

n=644
mw=2,2
md=2
s=0,9
E.=15

Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten

n=633
mw=2,3
md=2
s=0,9
E.=20

Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können

n=604
mw=2,5
md=2
s=1,1
E.=68

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt

n=204
mw=1,8
md=2
s=1
E.=1

Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander

n=645
mw=1,9
md=2
s=1
E.=12

Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will

n=616
mw=2
md=2
s=1
E.=21

Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit

n=613
mw=1,9
md=2
s=1
E.=30

Profillinie

Zusammenstellung: F10_LV-Eva_BA_gesamt

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht	trifft zu	trifft nicht zu	n=680 mw=1,8 md=2,0 s=0,9
Die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für meinen Studiengang ist für mich deutlich	trifft zu	trifft nicht zu	n=691 mw=1,6 md=1,0 s=0,8
Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar	trifft zu	trifft nicht zu	n=684 mw=2,0 md=2,0 s=0,9
Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden	trifft zu	trifft nicht zu	n=644 mw=2,2 md=2,0 s=1,1

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert	trifft zu	trifft nicht zu	n=688 mw=1,7 md=2,0 s=0,9
unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft zu	trifft nicht zu	n=661 mw=2,0 md=2,0 s=0,9
ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=669 mw=1,6 md=1,0 s=0,8
ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=617 mw=2,2 md=2,0 s=1,1

Workload

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's	deutlich größer	deutlich kleiner	n=552 mw=2,4 md=2,0 s=1,0

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beantworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt	trifft zu	trifft nicht zu	n=683 mw=1,9 md=2,0 s=0,9
Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert	trifft zu	trifft nicht zu	n=668 mw=2,5 md=2,0 s=1,1
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben	trifft zu	trifft nicht zu	n=667 mw=2,1 md=2,0 s=0,8
Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=649 mw=2,5 md=2,0 s=0,9
Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden	trifft zu	trifft nicht zu	n=644 mw=2,2 md=2,0 s=0,9
Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten	trifft zu	trifft nicht zu	n=633 mw=2,3 md=2,0 s=0,9
Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können	trifft zu	trifft nicht zu	n=604 mw=2,5 md=2,0 s=1,1

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interese am Thema geweckt bzw. gefestigt	trifft zu	trifft nicht zu	n=204 mw=1,8 md=2,0 s=1,0
Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander	trifft zu	trifft nicht zu	n=645 mw=1,9 md=2,0 s=1,0
Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will	trifft zu	trifft nicht zu	n=616 mw=2,0 md=2,0 s=1,0
Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit	trifft zu	trifft nicht zu	n=613 mw=1,9 md=2,0 s=1,0

Hinweise zum Verständnis der automatisiert aufbereiteten Auswertungsergebnisse

Häufig werden am Anfang der Ergebnisübersicht Indikatoren-Wertungen angezeigt. Diese ergeben sich aus der Zusammenfassung einzelner Fragegruppen, indem die Einzelergebnisse der diesen Gruppen zugeordneten Wertungsfragen jeweils addiert und durch die Summenzahl der damit erfassten Fälle geteilt wird. Fragegruppen werden in der Ergebnisübersicht jeweils durch die grau hinterlegten Überschriftenzeilen angezeigt.

Die Einzelergebnisse werden auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen als Diagramm dargestellt. Darüber hinaus werden dort auch einzelne der nachfolgend erläuterten Zahlenwerte grafisch abgebildet. Zusätzlich gibt es auf Basis des arithmetischen Mittelwertes (s. u.) einen nach Fragegruppen geordneten zusammenhängenden Überblick über die Bewertungsergebnisse in Form sogenannter Profillinien.

Am Seitenrand werden die Befragungsergebnisse ergänzend mittels verschiedener Zahlenwerte wiedergegeben:

- (n) benennt die **Fallzahl** der gültigen Antworten, die in die Berechnung des Ergebnisses einbezogen werden konnten. Nicht berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang: Fehlende Antworten, weil kein Kästchen angekreuzt oder Enthaltung - bspw. *keine Angabe* - als Antwortoption gewählt wurde; nicht erfasst werden auch Fälle, in denen der Fragebogen falsch ausgefüllt wurde, etwa wenn 2 Antwortkästchen einer Frage angekreuzt werden, obwohl nur eine Antwort zulässig ist.

- (mw) steht für den **arithmetischen Mittelwert**, den landläufigen Durchschnittswert: Hier werden auf Basis der gültigen Fälle die den einzelnen Antwortoptionen zugeordneten Zahlenwerte addiert und durch die Anzahl dieser gültigen Fälle geteilt. Dieser Mittelwert wird ggf. von Wertungen an den jeweiligen Enden der Wertungsskala stark beeinflusst.

- (md) ist die Abkürzung für einen anderen Mittelwert, den sogenannten **Median**. Dieser bleibt von extremen Wertungen unbeeinflusst und gibt den Wert wieder, der nach genau 50% der gültigen Fälle in der auf(oder ab-)steigenden Reihenfolge aller erfassten Werte erreicht wird.

- (s) steht für **Standardabweichung**. Diese gibt Auskunft über die Streuung der Wertungen über das vorgegebene Wertungsspektrum. Je homogener die Wertungen, umso geringer die Standardabweichung.

- (E.) schließlich gibt die Anzahl der **Enthaltungen** (wie bspw. *keine Angabe*) wieder - wenn diese Antwortoption im Fragebogen vorhanden war.

Welche Zahlenwerte angezeigt werden, hängt also von dem jeweiligen Frageformat und den damit verbundenen Antwortmöglichkeiten ab. Neben dieser quantitativen Aufbereitung der Befragungsergebnisse finden sich ggf. am Ende der Ergebnisübersicht offene Kommentare, die bei papierbasiert durchgeführten Befragungen als eingescannte handschriftliche Textfelder vorliegen.

F01_Medieninformatik-MA_Gesamtauswertung

Technology Arts Sciences TH Köln

Erfasste Fragebögen = 126

Globalwerte

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

mw=1,8
s=1

Die/Der Lehrende

mw=1,5
s=0,8

Studieninteresse / Selbstkompetenz

mw=2,6
s=1,3

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragetext

n=Anzahl
mw=Mittelwert
md=Median
s=Std.-Abw.
E.=Enthaltung

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht

n=116
mw=1,8
md=1
s=1,1
E.=1

Der inhaltliche Stellenwert d. Lehrveranstal-tung für meinen Studiengang ist mir deutlich

n=123
mw=1,8
md=1
s=1

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar

n=123
mw=2,1
md=2
s=1
E.=2

Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden

n=118
mw=1,6
md=1
s=0,9
E.=2

Es stehen Hilfsmittel (Skripte, Folien, E-Learning-Angebote...) zur Verfügung, die meinen Lernprozess unterstützen

n=122

Ich habe die fachlichen Voraussetzungen, um der Lehrveranstaltung gut folgen bzw. mich aktiv beteiligen zu können

n=120

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert

n=117
mw=1,4
md=1
s=0,8
E.=1

unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung

n=117
mw=1,7
md=1
s=0,9
E.=1

ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen

n=120
mw=1,3
md=1
s=0,8
E.=1

ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen

n=110
mw=1,8
md=2
s=0,9
E.=8

Workload

Wie viel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Woche für die Vor-/Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung auf?

n=119
mw=4,6
s=2,2

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's

n=105
mw=2,6
md=3
s=0,9
E.=10

Den zeitlichen Aufwand für diese Lehrveranstaltung finde ich insgesamt angemessen

n=109

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beanworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt

n=120
mw=2
md=2
s=1
E.=1

Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert

n=109
mw=2,8
md=3
s=1,2
E.=12

Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben

n=118
mw=2,3
md=2
s=0,9
E.=1

Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen

n=119
mw=2,5
md=2
s=1
E.=1

Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden

n=115
mw=2,3
md=2
s=1,1
E.=3

Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten

n=116
mw=2,4
md=2
s=1,1
E.=1

Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können

n=106
mw=2,6
md=2
s=1,3
E.=13

Soziale (Arbeits-)Kompetenz

Haben Sie in dieser Lehrveranstaltung Team-/Gruppenarbeit gemacht?

n=76

FALLS JA: Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung habe ich mitgewirkt,

gemeinsam an Fragestellungen und Aufgabenlösungen zu arbeiten

n=81
mw=2,2
md=2
s=1,3
E.=5

für die uns gestellten Aufgaben Arbeits-strategien und Lösungswege zu entwickeln

n=78
mw=2,3
md=2
s=1,3
E.=7

ein gemeinsames Dokument für unsere Arbeitsergebnisse zu erstellen

n=78
mw=2,1
md=2
s=1,2
E.=7

ein Projekt zu planen und die dazugehörigen Arbeitsschritte zu organisieren

n=36
mw=1,7
md=1
s=1,2
E.=3

ergebnisorientiert zu diskutieren

n=37
mw=1,4
md=1
s=0,7

Verantwortung für das Gelingen der gemein-samen Arbeitsprozesse zu übernehmen

n=39
mw=1,7
md=2
s=0,9
E.=1

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interesse am Thema geweckt bzw. gefestigt

n=59
mw=2,4
md=2
s=1,3

Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander

n=59
mw=2,8
md=3
s=1,2
E.=1

Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will

n=57
mw=2,8
md=3
s=1,3
E.=3

Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit

n=56
mw=2,5
md=2
s=1,4
E.=4

Profillinie

Zusammenstellung: F01_Medieninformatik-MA_Gesamtauswertung

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung wurden zu Beginn deutlich gemacht	trifft zu	trifft nicht zu	n=116	mw=1,8	md=1,0 s=1,1
Der inhaltliche Stellenwert d. Lehrveranstal-tung für meinen Studiengang ist mir deutlich	trifft zu	trifft nicht zu	n=123	mw=1,8	md=1,0 s=1,0
Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind klar gegliedert und nachvollziehbar	trifft zu	trifft nicht zu	n=123	mw=2,1	md=2,0 s=1,0
Die Prüfungsanforderungen sind eindeutig benannt worden	trifft zu	trifft nicht zu	n=118	mw=1,6	md=1,0 s=0,9

Die/Der Lehrende

ist nach meinem Eindruck sehr am Lernerfolg der Studierenden interessiert	trifft zu	trifft nicht zu	n=117	mw=1,4	md=1,0 s=0,8
unterstützt meinen Lernprozess durch die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft zu	trifft nicht zu	n=117	mw=1,7	md=1,0 s=0,9
ist nach meinem Eindruck offen für Fragen und Anregungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=120	mw=1,3	md=1,0 s=0,8
ermöglicht mir die Einschätzung meines Lernerfolgs auch unabhängig von Prüfungen	trifft zu	trifft nicht zu	n=110	mw=1,8	md=2,0 s=0,9

Workload

Der zeitliche Aufwand ist gegenüber Veranstaltungen mit gleicher Anzahl CP's	deutlich größer	deutlich kleiner	n=105	mw=2,6	md=3,0 s=0,9

Fach- und Methodenkompetenz - Bitte beanworten Sie alle Fragen nur für diese Lehrveranstaltung

Ich habe bislang in dieser Lehrveranstaltung viel gelernt	trifft zu	trifft nicht zu	n=120	mw=2,0	md=2,0 s=1,0
Ich habe im Rahmen d. Lehrveranstaltung meine Arbeitstechniken (Recherche, Doku-mentation von Ergebnissen ...) verbessert	trifft zu	trifft nicht zu	n=109	mw=2,8	md=3,0 s=1,2
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben	trifft zu	trifft nicht zu	n=118	mw=2,3	md=2,0 s=0,9
Ich kann die bisherigen Inhalte d. Lehrver-anstaltung zusammenfassen u. auch schwie-rige Sachverhalte anschaulich darstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=119	mw=2,5	md=2,0 s=1,0
Ich kann Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden	trifft zu	trifft nicht zu	n=115	mw=2,3	md=2,0 s=1,1
Ich kann Fragestellungen des Fachs selbständig analysieren und bewerten	trifft zu	trifft nicht zu	n=116	mw=2,4	md=2,0 s=1,1
Ich habe eigene Ideen, wie bekannte Sachverhalte weiterentwickelt werden können	trifft zu	trifft nicht zu	n=106	mw=2,6	md=2,0 s=1,3

Soziale (Arbeits-)Kompetenz

gemeinsam an Fragestellungen und Aufgabenlösungen zu arbeiten	trifft zu	trifft nicht zu	n=81	mw=2,2	md=2,0 s=1,3
für die uns gestellten Aufgaben Arbeits-strategien und Lösungswege zu entwickeln	trifft zu	trifft nicht zu	n=78	mw=2,3	md=2,0 s=1,3
ein gemeinsames Dokument für unsere Arbeitsergebnisse zu erstellen	trifft zu	trifft nicht zu	n=78	mw=2,1	md=2,0 s=1,2
ein Projekt zu planen und die dazugehörigen Arbeitsschritte zu organisieren	trifft zu	trifft nicht zu	n=36	mw=1,7	md=1,0 s=1,2
ergebnisorientiert zu diskutieren	trifft zu	trifft nicht zu	n=37	mw=1,4	md=1,0 s=0,7
Verantwortung für das Gelingen der gemein-samen Arbeitsprozesse zu übernehmen	trifft zu	trifft nicht zu	n=39	mw=1,7	md=2,0 s=0,9

Studieninteresse / Selbstkompetenz

Die Lehrveranstaltung hat mein Interesse am Thema geweckt bzw. gefestigt	trifft zu	trifft nicht zu	n=59	mw=2,4	md=2,0 s=1,3
Ich setze mich regelmäßig mit dem Thema der Lehrveranstaltung auseinander	trifft zu	trifft nicht zu	n=59	mw=2,8	md=3,0 s=1,2
Ich habe Ideen, wie ich das Thema selbständig weiter vertiefen will	trifft zu	trifft nicht zu	n=57	mw=2,8	md=3,0 s=1,3
Aus dieser Lehrveranstaltung nehme ich Motivation für mein weiteres Studium mit	trifft zu	trifft nicht zu	n=56	mw=2,5	md=2,0 s=1,4

Medieninformatik (B.Sc.)

TH Köln

GUT

3.8

96 % Weiterempfehlung

28

Bewertungen

Bewertungen filtern

+

Studieren an der TH Koeln in Gummersbach

Medieninformatik (B.Sc.)

4.1

Das studieren dort, macht Spaß, wenn man sich darauf einstellt, dass Gummersbach eben relativ ländlich ist und (wie viele sagen) dort nicht so viel los ist. Klar, wenn man eigentlich aus Köln oder einer anderen eher großen Stadt kommt, dann mag man dieses Leben vielleicht nicht.
Ich hingegen bin in Gummersbach aufgewachsen und liebe es deswegen an der TH zu studieren. Ich bin jetzt in meinem 7. Semester und hatte wirklich eine tolle Zeit mit Höhen und Tiefen.
Wer also bereit ist, eher ländlich zu wohnen und sich gerade deshalb noch besser aufs Studium konzentrieren zu können, dem würde ich das Studium sehr ans Herz legen!

Sophie, 23.09.2016

Bis jetzt nur gute Erfahrungen :)

Medieninformatik (B.Sc.)

3.6

Ich war am Anfang etwas eingeschüchtert von dem Wort Informatik aber es ist zu schaffen und es gibt extra Tutorien und Übungsstunden .
Ebenso dachte ich das der größte Teil an Studenten männlich sein wird war aber zu meiner Überraschung sehr ausgewogen wenn nicht sogar eine leichte Mehrheit der Frauen

Nicol, 23.09.2016

Medien und Informatik

Medieninformatik (B.Sc.)

3.5

Das Studium hat die Basics der anderen informatik-Studiengänge und geht dann gezielter in den Medienbereich bspw in Form von Webdesign und -Programmierung, aber auch Filmprojekte. Allgemein gibt es viele praktische Projekte und Gruppenarbeiten, die versuchen gezielt Lerninhalte zu vermitteln und Teamfähigkeit zu stärken.

Lena, 22.09.2016

Haste 4, bleibste hier!

Medieninformatik (B.Sc.)

3.5

Die wichtigste Lektion die ich während meines Studiums gelernt habe ist die eigene Präsenz. Der Rest ist informelles Zeug. Medieninformatik ist nichts für schwache Nerven. Der Computer muss dich gern haben. Andersherum ebenso. Dann funktioniert es auch!

Sinem, 06.07.2016

Anders als man denkt

Medieninformatik (B.Sc.)

3.5

Es macht Spaß. Es ist vielseitig. Trotzdem aber auch anstrengend und fordernd. Trotzdem War es eine gute Idee genau diesen Studiengang an genau dieser Hochschule zu absolvieren.

Es ist sehr lehrreich, hat Zukunft und an allem anderen kann man arbeiten ;)

Lena, 03.05.2016

Ganz schön

Medieninformatik (B.Sc.)

3.8

Nette Leute, hilfsbereite Dozenten , alles gut!
Campus ist auch sehr schön und ruhig.
Die Veranstaltungen sind auch etwas schwierig, aber wenn man sich dran hält dann geht das schon. Der Studienverlauf ist gut durchdacht und es gibt viel Platz, aber zu viele Studenten!

Anonym, 19.04.2016

Erstes Semester

Medieninformatik (B.Sc.)

3.7

Meine Studienzeit hat bereits ziemlich gut organisiert begonnen, obwohl viele basis infos bereits bei der Einführungsveranstaltung hätten mitgeteilt werden sollen.
Die Kurse sind mit ausreichend Pflichtkursen so ausgestattet, dass man genügend mitarbeiten muss um mitzukommen, es aber auch nicht erdrückend wird und man noch genügend Freizeit hat. Das Mensa- Essen ist auch akzeptabel und hat ein großes Angebot. Auch die Vorlesungen sind gut organisiert und es gibt viele Unterlagen zu kaufen. Die Vorlesungen sind nicht zu voll, und gut verständlich durch vier Leinwände und großen Lautsprechern.

Dana, 18.04.2016

Tolle moderne Umgebung

Medieninformatik (B.Sc.)

3.8

Ich bin zwar erst im ersten Semster an der TH.
Doch was mich sofort begeistert hat, war die Lage der Hochschule. Sie liegt auf dem Steinmüller Gelände in Gummersbach. In direkter Nähe befindet sich also die Schwalbe Arena (Halle des VfL Gummersbach), die Halle 32, in der viele interessante Veranstaltungen

und Events stattfinden und das nagelneue Einkaufszentrum "Forum" mit dem passenden neu gebauten Bahnhof.

Sissi, 02.03.2016

Schlechte Organisation - gutes Vorankommen

Medieninformatik (B.Sc.)

3.0

Zwar ist die Organisation an der TH Köln am Campus Gummersbach nicht ganz so prickelnd, allerdings kommt man durch das nicht ganz so attraktive Studentenleben in Gummersbach sehr gut und schnell mit dem Studium voran. Die Dozenten sind super hilfreich, das denke ich bekommt man so an keiner anderen Hochschule.

Jana, 01.03.2016

Silicon Valley in Gummersbach?

Medieninformatik (B.Sc.)

3.5

Gummersbach ist ein Ort für sich. Der Campus ist sehr modern und im Ersten Semester überlaufen. "Ich dachte ich komme nach Köln jetzt bin ich hier gestrandet" ist eine Textzeile aus dem Lied Fuck Gummersbach. Man muss sich schon bemühen um sich mit dem Campus und Gummersbach an zu freuden. Aber die Studenten und Lehrenden sind stets bemüht eine gute Lernatmosphere zu schaffen. Wer sich auskennt kann eine tolle Zeit in Gummersbach haben. Die Fachschaft ist sehr engagiert um auch in Gummersbach ein Freizeitangebot zu schaffen. Zur not fährt noch die RB25 nach Köln.

Die Lerninhalte sind super. Die TH ist in der Medieninformatik topp ausgestattet.

Paula, 10.02.2016

Im Großen und Ganzen zufrieden!

Medieninformatik (B.Sc.)

3.8

Gute Hoschule. Super Campus.
Genug Platz für studierende zum lernen und auch im Hörsaal. Modernste Ausrüstung.

Super Dozenten. Leider allgemein nicht gut organisiert was Einschreibung angeht.
Alle Studieninhalte online verfügbar auch die vorlesungen. Praktikas etwas anspruchsvoll.

Kerry, 14.01.2016

Preis verlangt Fleiß

Medieninformatik (B.Sc.)

3.7

Die Studieninhalte sind interessant und anspruchsvoll wenn man keine Erfahrungen damit hat. Jedoch wird alles gut erklärt, man muss fleissig sein und immer am Ball bleiben! Sonst ist alles super, Dozenten, Kommilitonen und das Campusleben! :)
Die Lehrveranstaltungen sind gut durchplant und es gibt moderne lernmittel!

Jiman, 12.01.2016

TH Köln - Campus Gummersbach

Medieninformatik (B.Sc.)

4.5

Die Hochschule Gummersbach ist mit allen modernen Lernmitteln ausgestattet. Dazu sind die Lehrveranstaltungen super vorbereitet und sehr anspruchsvoll. Falls man in den Vorlesungen nicht mit kommt, werden Übungen und Tutorien angeboten, die sehr hilfreich sein können.

Jasmina, 21.11.2015

Medieninformatik = Informatik

Medieninformatik (B.Sc.)

3.3

Leider macht man bei uns bis einschließlich des 4. Semesters fast nur Informatikfächer. Das wirklich Interessante kommt erst im 5. Semester, bis dahin hatten schon viele das Studium abgebrochen. Ich hatte es mir auch überlegt, bin aber froh es nicht gemacht zu haben.

Jana, 27.10.2015

Gute Unterstützung

Medieninformatik (B.Sc.)

4.2

Donzenten sind bei Fragen und Problemen auch selbst ansprechbar und bereit Hilfe zu leisten und schieben nicht alles auf die wissenschaftlichen Mitarbeiter ab.
Lehrveranstaltungen sind meist spannend gehalten, Vorlesungen teils langweilig (lässt sich aber kaum vermeiden). Jedoch bietet jeder Dozent zu allen Modulen ein Skript an mit dem es sich gut lernen lässt.
Einziger Nachteil sind die Platzprobleme im ersten und zweiten Smester, da zu viele Leute angenommen werden. Aber das regelt sich in Laufe des Semesters immer.

Daniela, 17.09.2015

Studienumfang

Medieninformatik (B.Sc.)

4.5

Innerhalb des Studiums war ich häufig vom Umfang des Studiengangs überwältigt.. Nach dem Einstieg ins Berufsleben wurde mir aber klar, wie wichtig jedes einzelne Fach war. Gerade in Internet-Agenturen kann ein Medieninformatiker so gut wie jeden Job machen. Ob im Back-End für CMS oder im Front-End mit CSS und HTML etc. zu programmieren, sich in der Strategie mit SEO und SEA zu beschäftigen, ins Design oder die Konzeption.
Egal für welchen Bereich man sich spezialisiert, es ist immer von Vorteil auch die anderen Bereiche zu kennen.

Zum Studium an der FH möchte ich noch gerne sagen, dass durch die 'relativ' kleinen Gruppen in den Modulen und der vielen praktischen Einheiten eine persönliche Förderung durch die Dozenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern gewährleistet ist.

Mit hat der Studiengang wirklich sehr viel gegeben und ich kann ihn nur empfehlen!

Julia, 21.04.2015

Kreativität

Medieninformatik (B.Sc.)

3.7

Der Campus Gummersbach ist offen für Ideen und kreative Projekte. Man findet immer

jemanden der einem zuhört und hilft oder dich an jemanden verweist, der es kann. Es ist ein Ort an dem du dich entfalten kannst aber auch hart für den Erfolg arbeiten musst.

Sava, 11.04.2015

Volle Konzentration

Medieninformatik (B.Sc.)

3.7

Man erhält verschiedene Einblicke in verschiedene Bereiche der Informatik und Medien. Bei Gefallen muss man sich aber eher die Sachen darüber hinaus selbst beibringen. In Gummersbach kann man sich vollkommen auf das Studium konzentrieren. Gut ausgestatteter Campus.

Nicki, 28.02.2015

Gute Hochschule in Heimatnähe

Medieninformatik (B.Sc.)

3.8

Der Campus in Gummersbach ist echt schön. Die technische Ausstattung ist sehr gut (Beamer und bose Anlage). Leider sind der Parkplatz und die hörräume teils überfüllt.

Nico b, 02.02.2015

Sehr angenehm

Medieninformatik (B.Sc.)

3.7

Das Studium an der fh Köln in gummersbach ist sehr angenehm. Nicht nur das Verhältnis zwischen den Studenten auch die mit den Profs. Würde am liebsten gar nicht von hier weggehen!

Anja, 12.12.2014

Trotz langweiliger Umgebung interessant!

Medieninformatik (B.Sc.)

2.7

Vorteile:
-Überwiegend interessante Veranstaltungen
-Immer Hilfsbereite und nette Professoren
-Man findet immer gute Räume zur Lernen, wenn die Bibliothek und die Übungsräume beregt sind

Nachteile:
-Es gibt viel zu wenig Parkplätze und es werden ständig Autos abgeschleppt
-Viel zu wenig Moderne Lernmittel für ein Informatik Studiengang

Alles in allem bereue ich nicht dieses Studium gemacht zu haben und kann es jedem weiterempfehlen!
Viel Spaß dabei!

Nazanin, 24.11.2014

Sehr zufrieden

Medieninformatik (B.Sc.)

3.7

Bin soweit super zufrieden mit dem Bachelor an der FH Köln. Die Ausstattung ist sehr modern, man hat viele Lernplätze und die Bibliotheken sind sehr gut bestückt. Alle Bücher, die ich bisher gebraucht habe, konnte ich sofort ausleihen. Der Campus allgemein ist echt schön, man studiert in einem alten Barockschloss.

Die Größe der Lehrräume ist eigentlich immer ausreichend, in Vorlesungen habe ich immer einen guten Platz bekommen, nur in den Übungen ist es teilweise etwas enger. Da man aber pro Veranstaltung aber mindestens 3 Ausweichtermine hat, verteilt man sich gut. Sitzplatzchaos oder Ausfall von Veranstaltungen habe ich bisher nicht wirklich erlebt.

Marie, 24.10.2014

Trotz allem weiter zu empfehlen

Medieninformatik (B.Sc.)

3.3

Der Campus hat nicht genug Übungsräume die permanent zur Verfügung stehen oder

geeignet sind für Teamarbeit , das Campusleben generell ist eher langweilig, es gibt auch viel zu wenig Parkplätze und jeden Tag werden mehrere Autos abgeschleppt. Mit der Organisation klappt es auch nicht immer aber oft. Ich würde trotzdem nicht tauschen wollen da die meisten Dozenten sehr freundlich und hilfsbereit sind. Das Studium an sich ist sehr interessant.

Nazanin, 23.10.2014

Ziemlich interessantes Studium mit vielen Facetten

Medieninformatik (B.Sc.)

4.3

Hier lernt man nicht nur die Grundlagen des Programmierens kennen, sondern auch noch viel anderes Nützliches für Präsentation, Umgang mit Kunden im Berufsleben etc. Die Dozenten versuchen den Studierenden anschaulich und interessant die Lehrinhalte zu vermitteln und sie perfekt auf die Prüfungen vorzubereiten (Tutorien, Übungen und Probeklausuren). Auch das Mentoring-Programm war sehr hilfreich um sich schnell und sicher in der Universität zurecht zu finden.

Tobias, 28.05.2014

Sehr guten Einstieg ins Studium

Medieninformatik (B.Sc.)

4.8

Mir macht das Studium an der FH Köln in Gummersbach (FK10) sehr viel Spaß ich war angenehm überrascht das ein Studium so gut läuft und das man so schnell so viel lernen kann.
Außerdem finde ich meine mitstudenten alle sehr nett in der ersten Woche schon so viele Leute kennengelernt einfach super :)

Tobias, 04.05.2014

Medieninformatik FH Köln

Medieninformatik (B.Sc.)

3.0

Medieninformatik an der FH Köln ist ein Studiengang, welcher eine gute Mischung aus der Allgemeinen Informatik, sprich Programmierung technische Aspekte der Informatik und der Mediensparte: Webdesign, Video-Grafikbearbeitung-Design. Allerdings ist die Organisation der FH eine Riesen Katastrophe, Stundenpläne werden erst sehr spät entwickelt und ändern sich noch häufig am Anfang eines Semesters. Bei Ausfall eines Professors, steht man ziemlich allein da, da kein passender Ersatz vorhanden ist. Sehr zum Leidtragen der Studenten.

Franz, 04.05.2014

Anders, anregend, aktuell!

Medieninformatik (B.Sc.)

4.0

Interessante Lehrveranstaltungen im Graubereich zwischen Medien und der Informatik machen dieses Studium vor allem für jene interessant, die sich für einen dieser Bereiche nicht entscheiden können. Hi-tech-Ausstattung des Campus und ein guter Mix aus Theorie und Praxis lassen es nicht langweilig werden. Manko: Der Campus ist in Gummersbach, und die Anreise kann ermüdend sein.

Leonid, 25.04.2014

Kein schöner Studienort

Medieninformatik (B.Sc.)

Bericht archiviert

Das Konzept des Studiengangs und deren Inhalte und die Lehrart überzeugen mich überhaupt nicht. Der Studienort Gummersbach (Fachbereich Informatik FH Köln) ist entsetztlich und ein Campusleben gibt es gar nicht!
Alles in allem kann ich kein gutes Haar daran lassen :-(

Arzu, 15.02.2014

« 1 ... 3 »

5 Sterne 0

4 Sterne	7
3 Sterne	19
2 Sterne	1
1 Stern	1

Studieninhalte

3.9

Dozenten

4.1

Lehrveranstaltungen

3.8

Ausstattung

4.1

Organisation

2.9

Bibliothek

3.8

Gesamtbewertung

3.8

Von den 28 Bewertungen fließen 27 aus den letzten 3 Jahren in dieses Rating ein.

Weiterempfehlungsrate

96% empfehlen den Studiengang weiter

4% empfehlen den Studiengang nicht weiter

StudyCHECK.de

Über Uns

Über StudyCheck.de

FAQ

Kontakt

Für Hochschulen

Hochschulprofil

Studienprofil

Mediadaten

Studiengang hinzufügen

Folge uns auf

157.596

Gefällt mir

© 2017

Datenschutz

Teilnahmebedingungen

Code of Conduct

Rechtliches

Impressum

Studierendenbefragung 2011 bis 2015

Bewertungsergebnisse Medieninformatik

Skala: 1 = sehr zufrieden, 2 = zufrieden, 3 = noch zufrieden, 4 = eher unzufrieden, 5 = unzufrieden, 6 = sehr unzufrieden

	arithmetischer Mittelwert									
	Bachelor					Master				
	2011	2012	2013	2014	2015	2011	2012	2013	2014	2015
Bewertungsaspekt										
Stichprobenumfang	45	110	87	38	*	1	13	9	5	*
Bewertung des Lehrangebotes	**3,03**	**2,85**	**2,96**	**3,00**			**2,60**	**3,50**		
Vermittlung des Lehrstoffes und Engagement der Lehrenden	2,47	2,30	2,78	2,50			2,31	2,83		
Betreuung bei Übungen, Seminaren ... durch Lehrende und WMA	2,70	2,71	2,76	2,92			2,00	2,67		
Berufs- und Praxisbezug der Lehrveranstaltungen	3,22	3,00	2,96	3,08			3,09	4,38		
inhaltliche und zeitliche Abstimmung der Module aufeinander	3,71	3,40	3,34	3,51			3,00	4,11		
Bewertung zusätzlicher Lehrangebote	**2,76**	**3,03**	**3,14**	**3,88**						
Angebot an Fachtutorien	2,65	2,99	3,29	4,37						
Lehrangebot zum Erwerb außerfachlicher Schlüsselqualifikationen										
e-Learning-Angebot u. Bereitstellung v. Lehrmaterialien i. Internet	2,86	3,07	2,99	3,38			2,18	3,75		
Bewertung der Studien- und Prüfungsorganisation in der Fakultät	**3,11**	**2,91**	**3,12**	**3,21**			**2,65**	**3,73**		
Organisation u. aktuelle Infos zu Lehrveranstalt.gen u. Std.plan	3,82	3,26	3,24	3,45			3,08	4,44		
Prüfungsvorbereitung durch die Lehrenden der Fakultät	2,77	2,89	3,20	3,22				2,63		
Organisation der Prüfungen in der Fakultät	2,74	2,57	2,93	2,97			2,22	4,13		
Bewertung der Betreuung in der Fakultät	**2,60**	**2,80**	**2,86**	**3,46**						
Unterstützung und Beratung durch Mentorinnen und Mentoren	2,89	2,66	2,85	3,97						
Erreichbarkeit u. Sprechstundenzeiten d. ProfessorInnen	2,31	2,94	2,87	2,95			2,57	3,20		
Gesamtzufriedenheit	**3,43**	**2,67**	**3,00**	**2,92**			**2,50**	**2,75**		

*** Kein verwertbarer Rücklauf vorhanden**

Leere Felder: Nicht erfasste, nicht zutreffende oder wegen geringer Fallzahlen nicht ausgewertete Merkmale

Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften Statistik 2010/11

Fakultätsstruktur · Studienangebot · Personal · Haushaltsmittel · Kennzahlen

10 Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften

Strukturdaten 2014

Institute	
1	Institut für Informatik (INF)
2	Institut für Electronik & Information Engineering (IEIE)
3	Institut für Automation & Industrial IT (IAT)
4	Institut für Allgemeinen Maschinenbau (IAM)
5	Institut für Werkstoffkunde und Angewandte Mathematik (WAM)
6	Betriebswirtschaftliches Institut Gummersbach (BIG)
7	Institut für Physik (PHY)
8	Institut für Distance Learning und Further Education (IDF)

Studienangebot		
Lehreinheit Informatik		
1	Allgemeine Informatik	Bachelor of Science (B. Sc.)
2	Allgemeine Informatik Teilzeit	Bachelor of Science (B. Sc.)
3	Technische Informatik	Bachelor of Science (B. Sc.)
4	Wirtschaftsinformatik	Bachelor of Science (B. Sc.)
5	Wirtschaftsinformatik (Verbundstudiengang)	Bachelor of Science (B. Sc.)
6	Wirtschaftsinformatik (Verbundstudiengang)	Master of Science (M. Sc.)
7	Medieninformatik	Bachelor of Science (B. Sc.)
8	Medieninformatik	Master of Science (M. Sc.)
9	Informatik, mit den Schwerpunkten Software Engineering & Business Information	Master of Science (M. Sc.)
10	Web Science (Verbundstudiengang - Weiterbildung)	Master of Science (M.Sc.)
Lehreinheit Ingenieurwissenschaften		
11	Ingenieurwissenschaften	
	Elektrotechnik	Bachelor of Engineering (B. Eng.)
	Allgemeiner Maschinenbau	Bachelor of Engineering (B. Eng.)
	Allgemeiner Maschinenbau Teilzeit	Bachelor of Engineering (B. Eng.)
	Wirtschaftsingenieurwesen	Bachelor of Engineering (B. Eng.)
	Wirtschaftsingenieurwesen Teilzeit	Bachelor of Engineering (B. Eng.)
12	Produktdesign und Prozessentwicklung (in Kooperation mit der Fakultät für Kulturwissenschaften)	Master of Science (M.Sc.)
13	Automation & IT	Master of Engineering (M. Eng.)

Personalstellen nach Gruppenzugehörigkeit [1)]		
Gruppe		**Anzahl SOLL**
Professorinnen und Professoren		60,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		1,00
Gesamt		**61,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen (inkl. derer ohne Zuordnung zu einem bestimmten Institut)	76,04	92
Weitere MitarbeiterInnen (inkl. derer ohne Zuordnung zu einem bestimmten Institut)	14,75	17
Gesamt	**90,79**	**109**

Strukturdaten 2014

Institut für Informatik [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		27,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**27,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	31,70	39
Weitere MitarbeiterInnen	1,00	1
Gesamt	**32,70**	**40**

Institut für Electronik & Information Engineering [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		5,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**5,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	6,75	7
Weitere MitarbeiterInnen	1,00	1
Gesamt	**7,75**	**8**

Institut für Automation & Industrial IT [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		4,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**4,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	14,75	18
Weitere MitarbeiterInnen	0,50	1
Gesamt	**15,25**	**19**

Institut für Allgemeinen Maschinenbau [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		7,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**7,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	7,00	9
Weitere MitarbeiterInnen	2,25	3
Gesamt	**9,25**	**12**

Institut für Werkstoffkunde und Angewandte Mathematik [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		5,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**5,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	2,00	2
Weitere MitarbeiterInnen	1,00	1
Gesamt	**3,00**	**3**

Betriebswirtschaftliches Institut Gummersbach (BIG) [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		6,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**6,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	5,78	7
Weitere MitarbeiterInnen	0,00	0
Gesamt	**5,78**	**7**

Institut für Physik [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		3,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**3,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	3,63	4
Weitere MitarbeiterInnen	1,00	1
Gesamt	**4,63**	**5**

Institut für Distance Learning and Further Education (IDF) [1)]

Gruppe		Anzahl SOLL
Professorinnen und Professoren		2,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		0,00
Gesamt		**2,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	0,00	0
Weitere MitarbeiterInnen	2,00	2
Gesamt	**2,00**	**2**

Strukturdaten 2014

Zentrum für Fremdsprachen [1]		
Gruppe		**Anzahl SOLL**
Professorinnen und Professoren		1,00
Lehrkräfte für besondere Aufgaben		1,00
Gesamt		**2,00**
Gruppe	**VZÄ-IST**	**Köpfe**
Wissenschaftliche MitarbeiterInnen	0,00	0
Weitere MitarbeiterInnen	0,00	0
Gesamt	**0,00**	**0**

Budgets in €	
Sachmittel 2014	488.000
Drittmittel 2013	2.246.091

Nutzfläche in qm (Stand: Mai 2014)	
Nutzfläche insgesamt	9.181

1) Die Angaben basieren auf dem Stand: 01.12.2013. Die angegebene Anzahl an Soll-Stellen ist der Fakultät zugeordnet, gibt aber nicht wieder, ob und wie die entsprechende Stelle besetzt oder anderweitig verwendet wird.

Allgemeine Informatik (auslaufend)

Kurzübersicht	
Abschluss	Diplom
Regelstudienzeit	8 Semester
Praxissemester	ja, 5. Semester
Zulassungsverfahren	--
Studienaufnahme	WS
Modularisierung	ja
ECTS	ja

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen

3 Monate Grundpraktikum erforderlich

Gliederung des Studiengangs	
Grundstudium	1. - 3. Sem.
Hauptstudium	4. - 8. Sem

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	196	43	43	183	334	46	102
07/08	0	0	0	123	252	32	101
08/09	0	0	0	50	141	27	116
09/10	0	0	0	16	100	24	115
10/11	0	0	0	1	86	14	122
11/12	0	0	0	0	67	18	143
12/13	0	0	0	0	39	14	149
13/14	0	0	0	0	7	7	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Informatik (bisher: Allgemeine Informatik)

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Science
Regelstudienzeit	6 Semester
Praxissemester	ja, fakultativ
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
6 Semester bzw. mit Praxissemester 7 Semester

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
07/08**	157	60	48	48	48	0	101
08/09**	223	55	69	93	101	0	116
09/10**	164	55	35	96	117	0	115
10/11**	192	34	52	128	171	9	122
11/12**	292	50	81	156	223	14	143
12/13**	325	33	71	173	250	14	149
13/14**	536	32	93	209	302	17	170
14/15**							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

** inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Informatik - Teilzeit (bisher: Allgemeine Informatik - Teilzeit -)

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Science
Regelstudienzeit	8 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
1. - 2. Semester (Vollzeit) 3. - 6. Semester (Teilzeit) 7. Semester (Vollzeit) Bachelorarbeit und Kolloquium: 8. Semester (Vollzeit)

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
11/12**	16	27	4	6	6	0	143
12/13**	14	3	4	11	11	0	149
13/14**	24	2	0	11	11	0	170
14/15**							
15/16**							
16/17**							
17/18**							
18/19**							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

** inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Technische Informatik (auslaufend)

Kurzübersicht	
Abschluss	Diplom
Regelstudienzeit	8 Semester
Praxissemester	ja, 5. Semester
Zulassungsverfahren	--
Studienaufnahme	WS
Modularisierung	ja
ECTS	ja

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen

3 Monate Grundpraktikum erforderlich

Gliederung des Studiengangs	
Grundstudium	1. - 3. Sem.
Hauptstudium	4. - 8. Sem

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	82	33	32	98	150	20	102
07/08	0	0	0	44	96	14	101
08/09	0	0	0	11	62	6	116
09/10	0	0	0	7	47	6	115
10/11	0	0	0	1	41	9	122
11/12	0	0	0	0	30	5	143
12/13	0	0	0	0	19	4	149
13/14	0	0	0	0	3	4	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Technische Informatik

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Science
Regelstudienzeit	6 Semester
Praxissemester	ja, fakultativ
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
6 Semester bzw. mit Praxissemester 7 Semester

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
07/08**	87	10	27	27	27	0	101
08/09**	74	10	11	29	30	0	116
09/10**	71	32	8	24	26	3	115
10/11**	38	10	4	11	25	4	122
11/12**	59	20	19	24	37	3	143
12/13**	91	12	28	46	58	1	149
13/14**	109	12	25	54	77	1	170
14/15**							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

** inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Wirtschaftsinformatik (auslaufend)

Kurzübersicht	
Abschluss	Diplom
Regelstudienzeit	8 Semester
Praxissemester	ja, 5. Semester
Zulassungsverfahren	--
Studienaufnahme	WS
Modularisierung	ja
ECTS	ja

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
3 Monate Grundpraktikum erforderlich

Gliederung des Studiengangs	
Grundstudium	1. - 3. Sem.
Hauptstudium	4. - 8. Sem

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	303	58	60	228	405	66	102
07/08	0	0	0	136	287	39	101
08/09	0	0	0	75	198	38	116
09/10	0	0	0	36	151	38	115
10/11	0	0	0	4	122	34	122
11/12	0	0	0	0	79	16	143
12/13	0	0	0	0	52	18	149
13/14	0	0	0	0	13	11	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Wirtschaftsinformatik

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Science
Regelstudienzeit	6 Semester
Praxissemester	ja, fakultativ
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
6 Semester bzw. mit Praxissemester 7 Semester

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
07/08**	265	75	69	69	69	0	101
08/09**	393	70	118	175	179	0	116
09/10**	357	70	66	218	229	3	115
10/11**	480	78	99	257	321	15	122
11/12**	517	90	114	271	406	25	143
12/13**	727	43	153	328	500	32	149
13/14**	857	64	157	390	592	42	170
14/15**							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

** inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Verbundstudium Wirtschaftsinformatik (auslaufend)

Kurzübersicht	
Abschluss	Diplom
Regelstudienzeit	10 Semester (berufsbegleitend)
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	--
Studienaufnahme	WS
Modularisierung	nein (auslaufend)
ECTS	nein (auslaufend)

Anmerkungen

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Gliederung des Studiengangs	
Grundstudium	1. - 5. Sem.
Hauptstudium	6. - 10. Sem

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	58	30	30	168	230	15	102
07/08	0	0	0	132	199	29	101
08/09	0	0	0	94	151	19	116
09/10	0	0	0	53	120	24	115
10/11	0	0	0	27	106	22	122
11/12	0	0	0	1	84	21	143
12/13	0	0	0	0	56	8	149
13/14	0	0	0	0	43	23	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Verbundstudium Wirtschaftsinformatik

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Science
Regelstudienzeit	9 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Orts-NC
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2019

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
Nachweis über eine 6-monatige berufspraktische Tätigkeit. Gemeinsames Studienangebot mit der Fachhochschule Dortmund und dem Institut für Verbundstudien der Fachhochschulen in NRW (IVS NRW)

Gliederung des Studiengangs	
Studium	1. - 9. Sem.

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	37	20	10	42	43	0	102
07/08**	53	45	38	70	70	1	101
08/09**	111	40	38	78	82	2	116
09/10**	80	40	48	108	120	4	115
10/11**	92	40	42	143	154	4	122
11/12**	110	40	44	176	189	15	143
12/13**	160	40	40	187	211	13	149
13/14**	181	40	39	186	229	17	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

** inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Verbundstudium Wirtschaftsinformatik

Kurzübersicht	
Abschluss	Master of Science
Regelstudienzeit	5 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Orts-NC
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2019

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
Berufsbegleitender Studiengang Einschlägiger berufsqualifizierender Hochschulabschluss (Bachelor oder Diplom) mit einer Gesamtnote von mind. 2,5; Englischkkenntnisse erforderlich Gemeinsames Studienangebot mit der Fachhochschule Dortmund und dem Institut für Verbundstudien der Fachhochschulen in NRW (IVS NRW)

Gliederung des Studiengangs	
Studium	1. - 5. Sem.

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	0	0	0	2	3	1	102
07/08	17	10	14	15	17	0	101
08/09	27	10	23	35	39	1	116
09/10	34	25	10	47	64	10	115
10/11	56	20	19	63	84	8	122
11/12	73	10	48	87	124	11	143
12/13	100	25	54	105	149	12	149
13/14	121	25	25	98	146	17	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Medieninformatik

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Science
Regelstudienzeit	6 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2017

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
Erstmalige Studienaufnahme zum WS 2000/01 Kein Praktikum erforderlich

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	449	43	57	142	281	54	102
07/08**	370	60	63	151	255	29	101
08/09**	421	55	57	133	215	13	116
09/10**	376	55	43	120	220	16	115
10/11**	487	85	92	169	289	35	122
11/12**	579	80	131	240	356	18	143
12/13**	662	55	139	298	416	19	149
13/14**	789	63	156	353	500	18	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

** inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Medieninformatik

Kurzübersicht	
Abschluss	Master of Science
Regelstudienzeit	4 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS + SS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2017

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
Abgeschlossenes einschlägiges Studium erforderlich

Gliederung des Studiengangs	
Studium	1. - 4. Sem.

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
06/07	15	2	12	32	45	6	102
07/08	17	8	10	33	52	14	101
08/09	12	8	9	19	39	8	116
09/10	15	1	6	14	37	10	115
10/11	39	6	15	20	43	6	122
11/12	35	10	17	18	41	12	143
12/13	41	3	17	29	49	4	149
13/14	49	9	18	34	56	7	170

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

10 Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften

Informatik/Computer Science
(bisher: Informatik - mit den Schwerpunkten Software Engineering & Business Informatics -)

Kurzübersicht	
Abschluss	Master of Science
Regelstudienzeit	4 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS + SS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte
Information System (englischsprachig)
Software Engineering (deutschsprachig)

Anmerkungen
Einschlägiges Bachelorstudium mit einer Gesamtnote von mindestens 2,5. TOEFL-Test mit mindestens 550 Punkten erforderlich sowie Nachweis der Motivation durch ein englischsprachiges 2-seitiges Motivationsschreiben.

Gliederung des Studiengangs	
Pflichtbereich (Schwerpunkt-	1. - 4. Sem.
bereich S. oder B)	
Wahlpflichtbereich, Master-	
arbeit und Kolloquium	

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
07/08	11	25	9	6	6	0	101
08/09	12	25	6	11	11	0	116
09/10	20	2	8	12	18	2	115
10/11	37	9	12	18	23	1	122
11/12	47	20	16	16	30	3	143
12/13	31	5	15	26	43	6	149
13/14	117	7	30	37	57	6	170
14/15							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Web Science im Verbund (Weiterbildungsstudiengang)

Kurzübersicht	
Abschluss	Master of Science
Regelstudienzeit	5 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS + SS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2016

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
Berufsbegleitender Studiengang (kostenpflichtig) mit einer Kombination aus Vor-Ort-Präsenzen am FH-Standort Köln mit interaktiven Online-Präsenzen und Selbststudienanteilen. Die Unterrichtssprache ist Englisch. Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss, Berufserfahrung und englische Sprachkenntnisse sind erforderlich.

Gliederung des Studiengangs	
Studium	1. - 5. Sem.

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
11/12	8	--	8	8	8	0	143
12/13	27	--	15	19	19	0	149
13/14	46	--	23	35	35	8	170
14/15							
15/16							
16/17							
17/18							
18/19							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Informatik

Ingenieurwissenschaften

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Engineering
Regelstudienzeit	6 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS + SS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte	
Elektrotechnik	Elektronik
	Automatisierungstechnik
Allgemeiner Maschinenbau	Fertigung Metalle/Kunststoffe
	Konstruktion
	Informatik
Wirtschafts-ingenieurwesen	Elektrotechnik
	Maschinenbau

Anmerkungen
Kein Praktikum erforderlich Seit WS 2001/02 gemeinsames Grundstudium aller ingenieurwissenschaftlichen Bachelor- und Diplomstudiengänge, seit WS 07/08 nur noch Bachelor-Abschluss möglich

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studierende gesamt					
			gemeinsames Grundstudium			Fachrichtung		
			Studien-anfänger	2. Semester	gesamt	Elektro-technik	Maschinen-bau	Wirtschaftsin-genieurwesen
SS 05	183	97	115	170	285	123	144	259
WS 05/06	637	239	227	88	315	134	176	328
SS 06	290	118	138	194	332	128	172	341
WS 06/07	719	216	219	101	320	143	204	372
SS 07	343	106	155	186	341	133	208	391
WS 07/08 *	576	116	253	100	353	204	158	410
SS 08*	343	115	89	206	295	136	188	414
WS 08/09*	933	213	313	91	404	138	267	444
SS 09*	376	142	101	254	355	133	270	428
WS 09/10*	738	226	170	73	243	149	323	454
SS 10*	585	150	172	152	324	149	313	441
WS 10/11*	1.285	234	246	113	359	90	329	437
SS 11 *	840	156	188	215	403	143	310	454
WS 11/12 *	1.761	223	381	137	518	157	331	503
SS 12*	619	149	210	355	565	149	315	579
WS 12/13 *	1.452	161	390	148	538	148	359	697
SS 13 *	825	107	276	372	648	135	371	675
WS13/14 *	1.796	169	390	203	593	143	403	769

* inkl. Erhöhung Hochschulpakt 2020

Ingenieurwissenschaften

Kennzahlen

Studien-jahr	Absolventen						Auslastung % *
	Elektrotechnik		Maschinenbau		Wirtschaftsingenieurwesen		
	Diplom	Bachelor	Diplom	Bachelor	Diplom	Bachelor	
SS 05	3	1	2	0	1	0	
WS 05/06	6	0	10	0	16	0	109
SS 06	11	1	10	0	16	0	
WS 06/07	8	0	7	0	13	0	119
SS 07	7	0	10	1	10	2	
WS 07/08	7	0	17	1	11	1	123
SS 08	21	0	20	0	19	0	
WS 08/09	7	0	12	0	26	0	147
SS 09	11	0	11	0	25	0	
WS 09/10	8	0	13	0	19	0	120
SS 10	12	0	13	0	26	0	
WS 10/11	4	3	24	2	22	9	120
SS 11	10	2	17	6	17	8	
WS 11/12	6	5	19	24	11	12	124
SS 12	1	7	10	19	19	17	
WS 12/13	3	16	8	20	33	27	150
SS 13	3	9	8	28	7	33	
WS 13/14	1	15	0	54	0	59	213

Maschinenbau (flexibel)

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Engineering
Regelstudienzeit	8 Semester
Praxissemester	ja, fakultativ
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS + SS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte
Allgemeiner Maschinenbau
Schwerpunkte:
Fertigung Metall / Kunststoff
Konstruktion
Informatikingenieur

Anmerkungen
Studium in Teil- und Vollzeit möglich Teilzeit: 8 Semester bzw. mit Praxissemester 9 Semester Vollzeit: 6 Semester bzw. mit Praxissemester 7 Semester

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
12/13	291	22	5	7	7	0	150
13/14	540	3	16	10	10	0	213
14/15							
15/16							
16/17							
17/18							
18/19							
19/20							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Ingenieurwissenschaften

Wirtschaftsingenieurwesen (flexibel)

Kurzübersicht	
Abschluss	Bachelor of Engineering
Regelstudienzeit	8 Semester
Praxissemester	ja, fakultativ
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS + SS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte
Elektrotechnik
Maschinenbau

Anmerkungen
Studium in Teil- und Vollzeit möglich Vollzeit: 8 Semester bzw. mit Praxissemester 9 Semester Vollzeit: 6 Semester bzw. mit Praxissemester 7 Semester

Gliederung des Studiengangs
Grund- und Hauptstudium

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
12/13	669	22	10	9	9	0	150
13/14	950	3	8	11	11	0	213
14/15							
15/16							
16/17							
17/18							
18/19							
19/20							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Ingenieurwissenschaften

Produktdesign und Prozessentwicklung

Kurzübersicht	
Abschluss	Master of Science
Regelstudienzeit	4 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte
Technik
Design
BWL

Anmerkungen
Einschlägiger Bachelor-Hochschulabschluss mit einer Gesamtnote von mindestens 2,5. Studiengang in Kooperation mit der Fakultät für Kulturwissenschaften.

Gliederung des Studiengangs	
Studium	1. - 4. Sem.

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
09/10	17	2	15	18	19	0	120
10/11	54	13	7	21	26	4	120
11/12	49	11	10	17	32	15	124
12/13	77	3	15	25	32	5	150
14/15	59	5	15	30	41	7	213
15/16							
16/17							
17/18							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Ingenieurwissenschaften

Automation & IT

Kurzübersicht	
Abschluss	Master of Engineering
Regelstudienzeit	4 Semester
Praxissemester	nein
Zulassungsverfahren	Freie Vergabe
Studienaufnahme	WS
Akkreditierung	ja, bis 30.09.2020

Studienrichtungen /-schwerpunkte

Anmerkungen
Einschlägiger Diplom- oder Bachelorabschluss mit der Gesamtnote von mindestens 2.5. TOEFL-Test mit mindestens 550 Punkten sowie Nachweis der Motivation durch ein englischsprachiges 2-seitiges Motivationsschreiben.

Gliederung des Studiengangs	
Studium	1. - 4. Sem.

Kennzahlen

Studien-jahr	Bewerber	Aufnahme-Kapazität	Studien-anfänger	Studierende in der RSZ	Studierende gesamt	Absolventen	Auslastung % *
09/10	106	2	9	24	24	1	120
10/11	106	8	14	22	37	15	120
11/12	91	23	23	30	36	6	124
12/13	111	5	12	24	38	10	150
13/14	190	4	12	24	39	11	213
14/15							
16/17							
17/18							

* bezieht sich auf die gesamte Lehreinheit Ingenieurwissenschaften

Anstehende Wiederzuweisung von fünf Professuren im Institut für Informatik

Planstelle Nr. 10-002 (NF Prof. Dr. Erwin Holland-Moritz, bisher: „Technische Informatik“)

Planstelle Nr. 10-037 (NF Prof. Dr. Erich Ehses, bisher: „Programmiersprachen und Compiler“)

Planstelle Nr. 10-038 (NF Prof. Dr. Peter Göttel, bisher: „Informatik, Kernkrafttechnik“)

Planstelle Nr. 10-167 (NF Prof. Dr.-Ing. Friedbert P. Jochum, bisher: „Informatik, insb. wissensbasierte Systeme“)

Planstelle Nr. 10-274 (NF Prof. Dr. Horst Stenzel, bisher: „Angewandte Mathematik und Informatik“)

1 Wiederzubesetzende Stellen in der Informatik

In der Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften (F10) steht die Wiederbesetzung von fünf Professuren an. Zwei davon sind derzeit unbesetzt (NF Göttel, NF Holland-Moritz), zwei weitere werden planmäßig in Kürze frei (Stenzel, Ehses) und eine wird etwa gleichzeitig mit dem voraussichtlichen Abschluss des Berufungsverfahrens frei (Jochum).

Die Besetzung der beiden bereits freien Stellen wurde erst jetzt möglich, da zuvor eine intensive, kontrovers und konstruktiv geführte Diskussion im Institut für Informatik und der Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften über die künftige Schwerpunktsetzung abgeschlossen werden musste. Auf deren Ergebnis wird weiter unten noch Bezug genommen. Zusätzlich ergeben sich aufgrund der derzeitigen anhaltenden Überlastsituation (die Studierendenzahl liegt nahezu 100% über der Sollkapazität) noch Erfordernisse für die baldige Besetzung der drei weiteren Stellen. Die Inhaber der beiden bald frei werdenden Stellen konnten zwar dafür gewonnen werden, im Hinblick auf eine zumindest teilweise Überbrückung bis zur Neubesetzung über den Zeitpunkt ihrer planmäßigen Pensionierung hinaus noch weiter in der Lehre zu wirken. Hier sind wir natürlich auf die Unterstützung durch das Präsidium angewiesen. Für alle drei Stellen gilt, dass eine möglichst baldige, dabei auch mit der Tätigkeit des derzeitigen Stelleninhabers leicht überlappende Besetzung – vor allem für die zuletzt erwähnte Stelle – , deren Finanzierung die Fakultät aus HSP-Mitteln sicherstellt, erforderlich ist.

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Inhalte für Lehre und Forschung ist die Neubesetzung einer Professur immer eine besondere Chance. Eine Neuberufung muss daher auf natürliche Weise mit einer nachhaltigen Veränderung im Rahmen der aktuellen Instituts- und Fakultätsziele verbunden werden. Hier steht die Chance zu Weiterentwicklung sogar für fünf Stellen, die allesamt dem Institut für Informatik zugeordnet sind und es bleiben sollen. Für das Institut (und damit die gesamte Fakultät) bietet sich die seltene Möglichkeit, nicht nur eine kleine, sondern eine umfassendere Justierung der Ausrichtung vorzunehmen.

Nach kontroversen, intensiven und konstruktiven Diskussionen wurde über die Ausrichtung der Stellen sowohl im Institut für Informatik als auch in der Fakultät Konsens erzielt. Im Folgenden wird dargestellt, vor welchem aktuellen Hintergrund und mit welcher konkreten Zielsetzung die Wiederbesetzung der Stellen angegangen werden soll. Dabei ist die allgemeine Zielsetzung bestimmt durch die Aufrechterhaltung des geregelten Lehrbetriebs, die Nachjustierung unseres Lehrangebots nebst entsprechender Verbreiterung der Forschungsgebiete und schließlich das Aufgreifen neuer fachlicher Schwerpunkte.

2 Ist-Situation 2013

Die Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften am Campus Gummersbach der Fachhochschule Köln ist mit ca. 3.700 Studierenden die größte Fakultät der Fachhochschule Köln. Rund die Hälfte der Studierenden ist in einem der Informatik-Studiengänge eingeschrieben. Das außergewöhnlich breite und

inhaltlich aktuelle Studienangebot in der Lehreinheit Informatik umfasst (jeweils mit zugehörigem Abschluss):

- [Allgemeine] Informatik[1] (*Bachelor of Science*)
- Wirtschaftsinformatik (*Bachelor of Science*)
- Medieninformatik (*Bachelor of Science*)
- Technische Informatik (*Bachelor of Science*)
- Informatik/Softwaretechnik (*Master of Science*)
- Informatik/Wirtschaftsinformatik (*Master of Science*)
- Medieninformatik (*Master of Science*)
- Web Science (*Master of Science*, Weiterbildung)

sowie die Verbundstudiengänge (Zielgruppe: Berufstätige mit einschlägiger Berufserfahrung)

- Wirtschaftsinformatik (*Bachelor of Science*)
- Wirtschaftsinformatik (*Master of Science*)

Dieses Informatik-Angebot wird im Wesentlichen vom Institut für Informatik realisiert, bei den Studiengängen für Berufstätige und zur Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Distance Learning & Further Education.

Alle aufgeführten Studiengänge basieren auf dem aktuellen Stand von Wissenschaft und Praxis und zeichnen sich durch konsequente Einbeziehung aktueller Themen und Erkenntnisse sowie ein hohes Maß an Praxisorientierung aus. Darüber hinaus orientiert sich das Informatik-Angebot zur Sicherstellung der inhaltlichen Qualität und zur Umsetzung des wissenschaftlichen Anspruchs auch an den aktuellen qualifizierten Vorgaben der GI (Gesellschaft für Informatik e. V.). Damit wird eine hohe Qualität der erworbenen Abschlüsse sichergestellt – auch wenn das Humboldtsche Prinzip der Ausbildung durch Wissenschaft an einer Fachhochschule sicher nur bedingt umsetzbar ist. Wichtige Indizien für die hohe Qualität liefern – neben der problemlosen Reakkreditierung und der sehr guten Auslastung – z. B. Rückmeldungen aus Unternehmen, in denen die Absolventen tätig werden, Absolventenbefragungen sowie entsprechende unabhängige Arbeitgeberbefragungen.

Ein wichtiger Baustein sind hierbei beste Kontakte zur Industrie, die vom Institut für Informatik sowohl regional als auch überregional – u. a. im Rahmen von Abschlussarbeiten, Projekten, Weiterbildungsaktivitäten, Veranstaltungen, Lehraufträgen u. v. m. – gepflegt werden.

Das bisherige Angebot an Informatik-Studiengängen wurde in der Vergangenheit stark nachgefragt. Weiterhin ist ein kontinuierlicher, in den letzten beiden Semestern sprunghafter Anstieg der Studierendenzahlen festzustellen. Die Planzahlen des Hochschulpaktes sowie des Fakultäts-Entwicklungsplanes wurden insgesamt stets deutlich übertroffen.

Um hier die Nachhaltigkeit der Angebots und seiner Weiterentwicklung sicherzustellen, sollen die fünf zu besetzenden Professuren einerseits zwar die unabdingbare Abdeckung der Pflichtfächer gewährleisten, andererseits aber auch aktuelle Entwicklungen aufgreifen und das Informatikangebot entsprechend bedarfsorientiert fortführen.

---

[1] Mit Inkrafttreten der neuen Prüfungsordnung heißt der bisherige Studiengang „Allgemeine Informatik“ künftig „Informatik“.

3 Weiterentwicklung des Informatik-Angebots am Campus Gummersbach

Das Institut für Informatik bietet innerhalb der F10 am Campus Gummersbach auf den Kompetenzfeldern [Allgemeine] Informatik, Medieninformatik, Technische Informatik und Wirtschaftsinformatik ein umfassendes Angebot an Bachelor- und Masterstudiengängen und deckt dabei ein besonders breites Spektrum der Informatik ab. Dieses Angebot wurde in der Vergangenheit und wird aktuell zunehmend stark nachgefragt. Die Planzahlen wurden insgesamt stets deutlich übertroffen. Trotz klaren Profils und erfolgreicher Akkreditierung sind in diesem erfolgreichen Umfeld beim Studiengang Technische Informatik Abstriche in der Nachfrage zu machen. Konnte zunächst von einem kurzfristigen Effekt ausgegangen werden, der durch sehr große Nachfrage bei den anderen Informatik-Studiengängen kompensiert wurde, so wurden nun über mehrere Jahre die Planzahlen des Studiengangs hinsichtlich der Absolventenzahlen nicht ganz erreicht. Dem soll nun mit einer Neuausrichtung des Studiengangs begegnet werden, die gleichzeitig das Themenspektrum der Informatik zukunftsorientiert und nachhaltig ergänzt.

Diese Neuausrichtung fußt auf drei Säulen:

- Abdeckung der durch freie oder frei werdende Stellen betroffenen Pflichtfächer
- Weiterentwicklung der Technischen Informatik hin zum Management komplexer IT-Service-Landschaften
- Aufgreifen eines aktuellen, als zukunftsorientiert angesehen Schwerpunkts im Bereich „Soziotechnischer Systeme“

Diese Säulen werden nun im Detail betrachtet.

3.1 Abdeckung der durch freie oder frei werdende Stellen betroffenen Pflichtfächer

Den freien oder frei werdenden Stellen sind u. a. Pflichtfächer zugeordnet, die für die freien Stellen inzwischen durch Vertretungsprofessuren, Lehrbeauftragte oder Lehrimporte aufrechterhalten werden. Dies kann und sollte nur eine Übergangslösung sein. Um für diese und die durch demnächst frei werdende Stellen dazukommenden Fächer künftige wieder mit eigener Informatik-Kernkompetenz abdecken zu können, wie es bei Pflichtfächern der Regelfall sein sollte, werden die fünf Stellen in ihrer Gesamtheit entsprechend gewidmet.

3.2 Weiterentwicklung des Studiengangs Technische Informatik

Der Studiengang Technische Informatik (*Bachelor of Science*) war immer und ist noch eine wichtige Bereicherung unseres Informatikportfolios. In den vergangenen Jahren hat jedoch das Interesse der Studierwilligen an der hier im Vordergrund stehenden Thematik allgemein abgenommen. Für den Campus Gummersbach kommt erschwerend hinzu, dass am Campus Deutz unserer Fachhochschule unter gleichem Namen ein – wenn auch inhaltlich völlig anderes und nur wenig informatiknahes – weiteres Studienangebot entstanden ist.

Zum Bedeutungsrückgang der Technischen Informatik hat auch beigetragen, dass diese Disziplin für Studierende ganz allgemein an Attraktivität verloren hat. Parallel dazu ist unter den Professorinnen und Professoren die Zahl derer, die sich der Technischen Informatik zugehörig fühlen, zurückgegangen, sei es durch Freiwerden von Stellen oder durch individuelle Weiterentwicklung bei den Lehr- und Forschungsinteressen.

Um nun sein Informatik-Angebot mit neuen, zukunftsorientierten Inhalten zu vervollständigen und die Attraktivität des Angebots insgesamt nachhaltig zu erhöhen, möchte das Institut für Informatik den Studiengang Technische Informatik nun inhaltlich und von der Bezeichnung her weiterentwickeln.

Das Studienangebot des Instituts für Informatik setzt sich aus anwendungsorientierten Informatikstudiengängen (Medieninformatik, Wirtschaftsinformatik) sowie Studiengängen im Kernbereich der Informatik ([Allgemeine] Informatik – Schwerpunkt Softwareentwicklung, Technische Informatik – Schwerpunkt

Hardware) zusammen. Der weiterentwickelte Studiengang soll weniger technisch ausgerichtet und erneut im Kern der Informatik angeordnet sein. Er soll sich inhaltlich mit der Gestaltung, dem Entwurf, dem Betrieb komplexer heterogener verteilter System- und Servicearchitekturen sowie dem Management der darauf aufbauenden Dienste auseinandersetzen.

Diese inhaltliche Weiterentwicklung ist auf ein seit vielen Jahren bestehendes und am Arbeitsmarkt nachgefragtes Berufsbild ausgerichtet. Nahezu alle mittleren bis größeren Unternehmen betreiben eine komplexe heterogene Rechner- und Dienstlandschaft, für die ein oder mehrere IT-Verantwortliche (CIO – *Chief Information Officer*) sowie zugeordnete kompetente Mitarbeiter gebraucht werden. Dazu gehören nicht nur Themen des System- und Servicemanagements, sondern auch aktuelle Problemstellungen, wie sie etwa mit Cloud-Computing, Big Data, dem Paradigma „*Bring your own device*" oder der ausgeprägten Verbreitung mobiler Systeme und Architekturen usw. verbunden sind. Diese spielen auch im Unternehmensumfeld eine wichtige Rolle. Um das erforderliche Kompetenzprofil abzudecken, wurden zwei freie Stellen im Bereich Technische Informatik entsprechend weiterentwickelt (s. Wiederzuweisungsanträge NF Göttel und NF Holland-Moritz).

Die Neuwidmung dieser Professuren (jeweils Informatik mit dem Schwerpunkt Management von IT-Diensten bzw. mobile und verteilte Architekturen) bildet einen zentralen Baustein für den neu ausgerichteten Studiengang, der sich mit IT-Management beschäftigt und einen entsprechenden Namen erhalten sollte. Hierbei bezieht sich der Begriff „Management" zwar auch auf betriebswirtschaftliche Sichtweisen, aber vor allem auf das auf gutem Informatik- und IT-Wissen beruhenden Verständnis der Mechanismen und Konzepte für den erfolgreichen Betrieb hoch komplexer, meist heterogener (sowohl auf Hard-, Soft- und Middleware als auch auf Betreiber, Betriebskonzepte etc. bezogen) Systemlandschaften. Die zu besetzenden Professuren stärken das Profil des Instituts für Informatik im Kernbereich der Informatik und sollen die weiteren Informatik-Studiengänge (sowohl Bachelor als auch Master) durch Bereitstellung wichtiger Inhalte aus diesem Kernbereich bereichern.

Der inhaltlichen Neuausrichtung soll mittelfristig auch durch Umbenennung des bisherigen Studiengangs „Technische Informatik" in „**IT Management**" Rechnung getragen werden.

Der Bedarf an hervorragend ausgebildeten Fachkräften mit Know-how im Bereich IT-Management (Enterprise IT Management, IT Service Management etc.) ist bereits jetzt sehr hoch und wird aus heutiger Sicht weiter anwachsen. So liest man etwa bei der IHK Aachen[2]:

> IT Service Management – (un)brauchbar?!
>
> Das Thema „IT Service Management" spaltet zunehmend die Unternehmen in Deutschland. Während große Unternehmen verstärkt am Ausbau ihrer IT-Prozesse und Systemstrukturen feilen, verlieren oftmals kleinere bis mittlere Unternehmen den Anschluss zum IT Management. Die Gründe hierfür sind vielfältig.
>
> Zum einen ist nach wie vor die Einführung von IT Service Management Prozessen mit relativ hohem Aufwand verbunden, zum anderen fehlt es häufig an fachlichem Know-how infolge einer mangelhaften Ausbildung in Sachen IT Service Management.

Speziell im Bereich des IT Service Managements wird der Bedarf an qualifiziertem Personal weiter zunehmen. Dazu heißt es in einer Studie[3] des weltweit tätigen unabhängigen Consulting-Unternehmens OVUM zu aktuellen Trends im IT-Service-Management „2013 Trends to Watch: IT Service Management" aus dem Jahr 2012 u. a.:

---

[2] http://www.aachen.ihk.de/produktmarken/innovation/zielgruppen_innovation/Neuigkeiten/2441440/IT_Service_Management_un_brauchbar.html (10.06.2013)

[3] http://www.funkschau.de/telekommunikation/services/article/93658/0/Aktuelle_Trends_im_IT-Service-Management/ (04.02.2013)

Mobile und *Social IT* wird neue Möglichkeiten eröffnen, um Service-Bereitstellung und Support weiterzuentwickeln. Neue Technologien, die in ITSM-Lösungen integriert sind, werden diese Entwicklung unterstützen, ebenso wie ausgereifte Mobile-Device-Management (MDM)-Lösungen. Da Social-Media in der Arbeitswelt immer stärker genutzt wird, wird auch der Peer-to-Peer-Support zunehmen.

Das ITIL-Best-Practice-Framework für Prozesse wird sich verbessern, da Unternehmen die ITIL-2011-Überarbeitungen vollständig umsetzen. Es wird auch ein breiteres Verständnis dafür geben, dass Frameworks an die Praktiken und Kultur des Unternehmens angepasst werden sollten. IT-Abteilungen werden auch andere Frameworks wie "COBIT" und "USMBOK" nutzen, um den Mehrwert für das Business weiter zu erhöhen.

Im Service-Management machen die Mitarbeiter den entscheidenden Unterschied. Das Einstellen guter Mitarbeiter und ihre Motivation ist eine sehr wichtige Aufgabe für Verantwortliche, aber neue Technologien werden ebenfalls eine Rolle spielen. Trends wie Gamification werden sich 2013 durchsetzen, um Mitarbeiter besser zu motivieren und zu schulen.

Der CIO wird zum „Chief Innovation Officer": Erfolgreiche CIOs kämpfen heute nicht mehr um jeden Euro, sondern fördern Innovationen. Sie setzen alle Entscheidungen der verschiedenen Abteilungen in eine unternehmensweite Technologieplattform um, die eine starke strategische Basis für die künftige IT-Architektur bildet.

Die IT wird weiterhin einen Consumeration-Ansatz verfolgen, damit die Mitarbeiter in einer reaktionsfähigen Self-Service-Umgebung Hilfe und Dienste anfordern sowie Probleme lösen können.

Mobile Geräte werden im Unternehmen immer häufiger als Plattform für Anwendungen und Informationen genutzt. Dadurch steigt die Bedeutung von HTML5, mit dem Unternehmen native Bedienoberflächen für eine große Bandbreite an Geräten entwickeln können und eine intuitive Nutzung ermöglichen.

Die Konsolidierung hin zu einem einzigen IT-System wird erneut priorisiert, um die immer problematischeren Limitierungen durch System- und Daten-Silos zu reduzieren.

IT-Automatisierung wird 2013 der zentrale Punkt auf der Agenda von CIOs, als Voraussetzung für VM-Provisionierung und Lifecycle-Management.

Die IT stellt zunehmend *social* und *mobile* Anwendungen statt einzelne Services als integrierte Bestandteile bestehender Prozesse bereit, um die Zusammenarbeit und Innovationen zu fördern sowie Geschäftsprozesse zu verschlanken.

Der Servicekatalog-Ansatz, den die IT für ihre eigenen Dienste nutzt, wird immer häufiger von anderen Abteilungen und Geschäftszweigen eingesetzt, um Self-Service-Angebote in weiteren Unternehmensbereichen zu ermöglichen.

IT-Asset-Management wird erneut im Fokus stehen, damit Daten verstärkt konsolidiert werden und Unternehmen nicht nur reagieren, sondern agieren: zum Beispiel mit automatisierten Lizenz-Prüfungen und rechtzeitigen Hinweisen auf Ersatzbestellungen.

Schließlich sei noch auf eine Broschüre[4] „IT Services Made in Germany" des Branchenverbands BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.) aus dem Jahr 2009 verwiesen, in der es u. a. heißt:

> Die Analyse lieferte nicht nur zahlreiche Belege dafür, dass die deutsche IT-Services-Branche eine aktive Rolle im internationalen Wettbewerb spielt und gute Chancen hat, diese Position zukünftig noch zu verbessern. Sie macht auch deutlich, dass weitere Anstrengungen notwendig sind, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen IT-Dienstleister zu sichern und auszubauen. So wurden als Ergebnis der Analyse und der Anbietergespräche im Wesentlichen drei Handlungsfelder mit kritischer Bedeutung für die internationale Wettbewerbsfähigkeit des IT-Services-Standorts Deutschland identifiziert:
>
> - Talente gewinnen, fördern und entwickeln
> - Servicekompetenzen ausbauen
> - Internationalisierunganstrengungen unterstützen.

[4] http://www.bitkom.org/files/documents/it_services_made_in_germany.pdf (15.06.2013)

> Fortschritte in diesen drei Handlungsfeldern werden insbesondere dann zu Erfolgen führen, wenn sie in die Umsetzung der Vorschläge eingebettet werden, die der BITKOM in seiner „Berliner Erklärung der deutschen Hightech-Industrie zur Wirtschaftskrise“ vom 15. Januar 2009 unterbreitet hat.

Die Neuausrichtung hin zu IT Management trifft also – wie nicht nur die obigen Zitate belegen, sondern wie sich aus zahlreichen weiteren Studien ableiten ließe – den Bedarf der Industrie und kann durch das bestehende Know-how im Institut für Informatik in Verbindung zwei passend dazu neu ausgerichteten Professuren qualifiziert umgesetzt werden.

Im Bereich Forschung und Wissenstransfer können die zu besetzenden Professuren in Kooperation mit den Unternehmen der Region Köln und Oberberg einen nennenswerten Beitrag zum Erreichen der im Fakultätsentwicklungsplan formulierten Ziele leisten. Aktuelle Fragestellungen der Unternehmen wären auf Grundlage von Drittmitteln zu bearbeiten. Das Themenfeld „IT-Management“ bietet dazu reichlich Ansatzpunkte.

3.3 Bearbeitung eines neuen zukunftsorientierten Themengebiets

Die Informatik als wissenschaftliche Disziplin allgemein und auch das Institut für Informatik im Besonderen muss sich der Tatsache stellen, dass der technische und wissenschaftliche Fortschrift auf diesem Fachgebiet nach wie vor rasant ist. Dem versucht das Institut nicht nur durch stetige inhaltliche Weiterentwicklung seiner Studiengänge und Module gerecht zu werden, sondern hier werden auch neue, auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Entwicklungen wahrgenommen und bei ausreichender Relevanz in die Überlegungen zur Weiterentwicklung unseres Angebots einbezogen.

Eine solche – aus Sicht des Instituts für Informatik besonders interessante, spannende, wichtige und zukunftsträchtige – zeigt sich aktuell im Themenfeld Soziotechnischer Systeme, hier verallgemeinernd unter dem Begriff „IT für Menschen“ betrachtet, wie u. a. auch aus der oben bereits angegebenen OVUM-Studie zu sehen ist. Folgende Bereiche sind hier u. a. exemplarisch zu nennen:

- Assistenzsysteme für Tätigkeiten: sportliches Training, Navigation, Robotik (Staubsaugen, Lebensrettung, schwierige Umgebungen), Autofahren, Büro, Produktionsumgebungen
- Assistenzsysteme für Bevölkerungsgruppen: alte Menschen, behinderte Menschen, Kinder , Menschen im Alltag
- Kommunikationshilfen: Suchmaschinen, soziale Medien, Sprach-Ein- und Ausgabe, Blindenschrift-Displays und andere spezielle Formen der MCI

In all diesen Bereichen zeichnet sich bereits heute eine große, künftig noch stark zunehmende Bedeutung von IT-Systemen ab, zu deren Funktionen nicht nur technisches Wissen, sondern auch Fach- und Methodenwissen aus unterschiedlichen Spezialgebieten innerhalb der Informatik benötigt wird. Um diesen neuen Entwicklungen gerecht zu werden, soll zunächst ein geringer Anteil der Kapazität für dieses neue Themenfeld zur Verfügung gestellt werden. Entsprechende Lehrveranstaltungen können und sollen dann zunächst in Form von Wahlpflichtfächern angeboten werden. Die entsprechenden Voraussetzung im Modulkatalog werden, sofern erforderlich, kurzfristig geschaffen. Pflichtfächer werden dadurch nicht beeinträchtigt.

Das Themenfeld „IT für Menschen“ wird auf absehbare Zeit als attraktiv angesehen, sowohl für Forscher als auch für Unternehmen und nicht zuletzt vor allem auch für Studieninteressierte. Wegen der nicht nur technischen Ausrichtung ist aufgrund bisheriger Erfahrungen auch ein signifikanter Anteil weiblicher Studierender zu erwarten. Das Themenfeld bietet darüber hinaus viele Anknüpfungsmöglichkeiten an bereits vorhandene Kompetenzen (Datenbanken, Medieninformatik, Softwaretechnik, Ergonomie, MCI, Kommunikationstechnik, technische Spezialthemen, mobile Systeme und Anwendungen u. v. m.)

Die starke Durchdringung der Gesellschaft mit leistungsfähigen, zunehmend mobilen, mit umfangreicher Sensorik ausgestatteten Endgeräten, eröffnet auch hier teilweise völlig neue Fragestellungen und Möglichkeiten. In Kombinationen mit den alten und anderen neuen Schwerpunkten eröffnet der Studienbereich „IT für Menschen“ auch neues Forschungsfeld. Mittelfristiges Ziel ist es, hier ein neues

Studienangebot zu realisieren, dass auch aus den vom Präsidium für solche Zwecke in Aussicht gestellten neuen Professuren gespeist wird und nicht zu Lasten vorhandener Ressourcen – weder in der Lehreinheit Informatik noch in der Lehreinheit Ingenieurwissenschaften – geht. Das benötigte Know-how ist zum großen Teil bereits vorhanden und soll durch Wahlpflichtangebote in diesem Bereich ergänzt werden.

4 Das Stellenportfolio für die fünf Informatik-Professuren

Um die durch freie oder frei werdende Stellen betroffenen Pflichtfächer – auch in ihrer Neuausrichtung im Rahmen der Weiterentwicklung der Technischen Informatik – abdecken und der Idee des neuen Schwerpunkts „IT für Menschen“ Rechnung tragen zu können, werden folgende Stellenzuschnitte vorgeschlagen:

Planstelle Nr. 10-002 (NF Prof. Dr. Erwin Holland-Moritz, bisher: „Technische Informatik“)

Neue Widmung: Informatik, Mobile und Verteilte Architekturen

Fächerkatalog: Architektur verteilter Systeme, Rechnerarchitektur, Einführung in das IT-Management, Mobile Architekturen (jeweils im Studiengang IT Management)

Planstelle Nr. 10-037 (NF Prof. Dr. Erich Ehses, bisher: „Programmiersprachen und Compiler“)

Neue Widmung: Informatik, Soziotechnische Systeme

Fächerkatalog: Algorithmen und Programmierung II (für alle Informatikstudiengänge der Fakultät), Paradigmen der Programmierung (Studiengang Informatik

Planstelle Nr. 10-038 (NF Prof. Dr. Peter Göttel, bisher: „Informatik, Kernkrafttechnik“)

Neue Widmung: Informatik, Management von IT-Diensten

Fächerkatalog: Identity Management, Dienstarchitekturen und Cloud-Computing, System- und Ressourcenmanagement (jeweils im Studiengang IT Management)

Planstelle Nr. 10-167 (NF Prof. Dr.-Ing. Friedbert P. Jochum, bisher: „Informatik, insb. wissensbasierte Systeme und Softwaretechnologie“)

Neue Widmung: Informatik, Softwaretechnik

Fächerkatalog: Softwaretechnik I+II (Informatik Bachelor), Anforderungsmanagement, Fachspezifischer Architekturentwurf (jeweils Informatik Master))

Planstelle Nr. 10-274 (NF Prof. Dr. Horst Stenzel, bisher: „Angewandte Mathematik und Informatik“)

Neue Widmung: Informatik, Computergrafik

Fächerkatalog: Computergrafik und Animation (Medieninformatik Bachelor), Visualistik (Medieninformatik Master), Theoretische Informatik (Medieninformatik, IT-Management)

5 Ergänzende Aspekte

Für Ausführungen zur strategische Bedeutung der Professuren innerhalb und außerhalb der Fakultät, zum Profil und den Planungsvorgaben, zur Einbettung der Professuren und zu Bezügen zu anderen Professuren sowie Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen der einzelnen Professuren sei auf die jeweiligen Wiederzuweisungsanträge nebst Anhängen verwiesen.

Studentenzahlen WS 2016 (Stand 01.12.2016)																					
			Fachsemester								Regelstudienzeit								Toleranzz	Langzeitstud.	Gesamt
Studiengang		**Abk.**	1	2	3	4	5	6	7	8	**ZW-Summe**	9	10	11	12	13	14	15	**eit**	**ZW-Summe**	**Summe**
INF																					
(Allgemeine) Informatik (BA)	ALI/IFB	ALB/IFB	142	2	109	5	77	5	50	4	**340**	27	1	28		11	2	3	**126**	**24**	**490**
(Allgemeine) Informatik flexibel (BA)	ALF/IFF	ALF/IFF	7		7		2		1		**17**	1	1	1					**3**	**0**	**20**
Medieninformatik (BA)	MIF	MIB	222	5	165	3	126	3	92	1	**524**	61		40	2	22		12	**230**	**33**	**787**
Medieninformatik (MA)	MIF	MIM	10	5	6	8	5	5	6	1	**29**	3	2	2		1			**25**	**4**	**58**
Technische Informatik (BA)	TEI	TEB	22		7		10	1	12	1	**40**	8		5		2		1	**29**	**8**	**77**
Wirtschaftsinformatik (BA)	WII	BWI	267	3	194	6	152	3	88	3	**625**	70		45	1	23	1	15	**246**	**42**	**913**
Informatik Master / Informatik Computer Science (MA)	INM/ICS	INM/ISM/SAM	26	20	13	20	19	9	5	5	**79**	3	1	1	1			4	**48**	**3**	**130**
Zwischensumme Präsenz			**696**	**35**	**501**	**42**	**391**	**26**	**254**	**15**	**1654**	**173**	**5**	**122**	**4**	**59**	**3**	**35**	**707**	**114**	**2475**
Wirtschaftsinformatik als Verbundstudiengang (BA)	WVB	BWV	48	1	37	1	45		32	3	**194**	27		15		20		11	**46**	**38**	**278**
Wirtschaftsinformatik als Verbundstudiengang (MA)	WVM	MWV	27	1	29	5	22	1	15	1	**84**	9		22		6	2	1	**57**	**20**	**161**
Web Science (MA)	WEB	SCM	10	12	18	4	11	1	4		**55**	2							**7**	**0**	**62**
Zwischensumme Verbund			**85**	**14**	**84**	**10**	**78**	**2**	**51**	**4**	**333**	**38**	**0**	**37**	**0**	**26**	**2**	**12**	**110**	**58**	**501**
Gesamt INF			**781**	**49**	**585**	**52**	**469**	**28**	**305**	**19**	**1987**	**211**	**5**	**159**	**4**	**85**	**5**	**47**	**817**	**172**	**2976**
Ing. Grd.																					
Ingenieurwissenschaften Grundstudium (Bachelor neu)	IGE	IGB	264	232							496										496
Ingenieurwissenschaften Grundstudium gesamt			**264**	**232**							**496**										**496**
MT																					
Mechanical Engineering/Maschinenbau (BA)	IGE	MAC			64	59	69	28	72	30	**220**	50	12	42	10	6	4	9	**235**	**22**	**477**
Maschinenbau flexibel (BA)	MAF	MAF	7	3	5	1	4	2	5	2	**29**	4							**4**	**0**	**33**
Wirtschaftsingenieurwesen Schwerpunkt Maschinenbau (BA)	IGE	WIM			160	99	117	59	94	50	**435**	85	35	54	20	18	6	11	**373**	**34**	**842**
Wirtschaftsingenieurwesen Schwerpunkt Elektrotechnik (BA)	IGE	WIE			27	33	15	10	21	7	**85**	11	4	9	5	8	2	2	**69**	**6**	**160**
Wirtschaftsingenieurwesen flexibel (BA)	WUF	WUF/ETE/MSB	9	4	6	4	7	3	3	1	**37**	5	1						**6**	**1**	**44**
Produktdesign und Prozessentwicklung (MA)	PPE	PPM	13		17		6		5		**30**	2							**13**	**0**	**43**
Gesamt MT			**29**	**7**	**279**	**196**	**218**	**102**	**200**	**90**	**836**	**157**	**52**	**105**	**35**	**32**	**12**	**22**	**700**	**63**	**1599**
ET																					
Elektrotechnik, Automatisierungstechnik (BA)	IGE	EAU			14	6	13	4	16	4	**37**	8	6	1	3	1	1	3	**43**	**5**	**85**
Elektrotechnik (BA)	IGE	EEL			13	13	16	4	9	7	**46**	3	5	2	3	6		1	**36**	**9**	**91**
Automation and IT (MA)	AIT	AIM	14		13		17		2		**27**	2		2		1			**24**	**0**	**51**
Gesamt ET			**14**	**0**	**40**	**19**	**46**	**8**	**27**	**11**	**110**	**13**	**11**	**5**	**6**	**8**	**1**	**4**	**103**	**14**	**227**
Gesamt ING			**307**	**239**	**319**	**215**	**264**	**110**	**227**	**101**	**1442**	**170**	**63**	**110**	**41**	**40**	**13**	**26**	**803**	**77**	**2322**
Gesamt F10			**1088**	**288**	**904**	**267**	**733**	**138**	**532**	**120**	**3429**	**381**	**68**	**269**	**45**	**125**	**18**	**73**	**1620**	**249**	**5298**

Verbleib und Studienabbruch

Fakultät 10 (Bachelor)

Stichtag: 01.12.2015

Verbleib der Eingeschriebenen

Anfängerkohorte im ...	WS 2010/11			WS 2011/12			WS 2012/13			WS 2013/14			WS 2014/15			Anfängerkohorte im ...
	absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %		
Einschreibungen insgesamt:	568			850			977			1006			1123			Einschreibungen insgesamt:
davon noch im Studium:	145	25,5		458	53,9		515	52,7		611	60,7		784	69,8		davon noch im Studium:
davon Abbruch:	154	27,1		234	27,5		288	29,5		271	26,9		235	20,9		davon Abbruch:
davon erfolgreicher Abschluss:	152	26,8		27	3,2		31	3,2		4	0,4		4	0,4		davon erfolgreicher Abschluss:
davon Hochschulwechsel:	54	9,5		75	8,8		70	7,2		64	6,4		52	4,6		davon Hochschulwechsel:
davon Fachwechsel (FH-intern):	47	8,3		54	6,4		66	6,8		48	4,8		41	3,7		davon Fachwechsel (FH-intern):
davon Studienunterbrechung:	3	0,5		2	0,2		6	0,6		6	0,6		4	0,4		davon Studienunterbrechung:
davon sonstige Gründe:	13	2,3		0	0,0		1	0,1		2	0,2		3	0,3		davon sonstige Gründe:
Kontrollsumme:	568	100,0		850	100,0		977	100,0		1006	100,0		1123	100,0		Kontrollsumme:
Fachsemester bei Abbruch																**Fachsemester bei Abbruch**
	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	
im 1. Fachsemester:	40	7,0	7,0	51	6,0	6,0	62	6,3	6,3	70	7,0	7,0	91	8,1	8,1	im 1. Fachsemester:
im 2. Fachsemester:	21	3,7	10,7	58	6,8	12,8	69	7,1	13,4	88	8,7	15,7	124	11,0	19,1	im 2. Fachsemester:
im 3. Fachsemester:	12	2,1	12,9	27	3,2	16,0	34	3,5	16,9	35	3,5	19,2	11	1,0	20,1	im 3. Fachsemester:
im 4. Fachsemester:	26	4,6	17,4	44	5,2	21,2	60	6,1	23,0	61	6,1	25,2	3	0,3	20,4	im 4. Fachsemester:
im 5. Fachsemester:	12	2,1	19,5	25	2,9	24,1	26	2,7	25,7	2	0,2	25,4	2	0,2	20,6	im 5. Fachsemester:
im 6. Fachsemester:	13	2,3	21,8	20	2,4	26,5	23	2,4	28,0	2	0,2	25,6	1	0,1	20,7	im 6. Fachsemester:
im 7. Fachsemester:	6	1,1	22,9	4	0,5	26,9	3	0,3	28,4	2	0,2	25,8	1	0,1	20,7	im 7. Fachsemester:
im 8. Fachsemester:	10	1,8	24,6	1	0,1	27,1	2	0,2	28,6	0	0,0	25,8	0	0,0	20,7	im 8. Fachsemester:
nach dem 8. Fachsemester:	14	2,5	27,1	4	0,5	27,5	9	0,9	29,5	11	1,1	26,9	2	0,2	20,9	nach dem 8. Fachsemester:
Kontrollsumme:	*154*	*27,1*		*234*	*27,5*		*288*	*29,5*		*271*	*26,9*		*235*	*20,9*		*Kontrollsumme:*

Abbrecherdaten zum Stichtag 01.12.15, Quelle: Verwaltungsdatenbank der TH Köln

Verbleib und Studienabbruch

Medieninformatik (Bachelor)

Verbleib der Eingeschriebenen

Anfängerkohorte im ...	WS 2010/11			WS 2011/12			WS 2012/13			WS 2013/14			WS 2014/15		
	absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %	
Einschreibungen insgesamt:	96			141			144			160			220		
davon noch im Studium:	28	29,2		59	41,8		78	54,2		102	63,8		144	65,5	
davon Abbruch:	30	31,3		48	34,0		42	29,2		52	32,5		62	28,2	
davon erfolgreicher Abschluss:	25	26,0		15	10,6		2	1,4		0	0,0		0	0,0	
davon Hochschulwechsel:	7	7,3		10	7,1		10	6,9		4	2,5		8	3,6	
davon Fachwechsel (FH-intern):	5	5,2		8	5,7		10	6,9		2	1,3		4	1,8	
davon Studienunterbrechung:	0	0,0		1	0,7		2	1,4		0	0,0		2	0,9	
davon sonstige Gründe:	1	1,0		0	0,0		0	0,0		0	0,0		0	0,0	
Kontrollsumme:	96	100,0		141	100,0		144	100,0		160	100,0		220	100,0	
Fachsemester bei Abbruch															
	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert	absolut	in % der Anfängerkohorte	Prozent kumuliert
im 1. Fachsemester:	10	10,4	10,4	12	8,5	8,5	13	9,0	9,0	14	8,8	8,8	20	9,1	9,1
im 2. Fachsemester:	2	2,1	12,5	15	10,6	19,1	9	6,3	15,3	18	11,3	20,0	37	16,8	25,9
im 3. Fachsemester:	2	2,1	14,6	1	0,7	19,9	4	2,8	18,1	9	5,6	25,6	4	1,8	27,7
im 4. Fachsemester:	9	9,4	24,0	6	4,3	24,1	7	4,9	22,9	10	6,3	31,9	0	0,0	27,7
im 5. Fachsemester:	3	3,1	27,1	3	2,1	26,2	6	4,2	27,1	1	0,6	32,5	0	0,0	27,7
im 6. Fachsemester:	0	0,0	27,1	5	3,5	29,8	2	1,4	28,5	0	0,0	32,5	1	0,5	28,2
im 7. Fachsemester:	1	1,0	28,1	1	0,7	30,5	1	0,7	29,2	0	0,0	32,5	0	0,0	28,2
im 8. Fachsemester:	1	1,0	29,2	3	2,1	32,6	0	0,0	29,2	0	0,0	32,5	0	0,0	28,2
nach dem 8. Fachsemester:	2	2,1	31,3	2	1,4	34,0	0	0,0	29,2	0	0,0	32,5	0	0,0	28,2
Kontrollsumme:	*30*	*31,3*		*48*	*34,0*		*42*	*29,2*		*52*	*32,5*		*62*	*28,2*	

Abbrecherdaten zum Stichtag 01.12.15, Quelle: Verwaltungsdatenbank der TH Köln

INCHER-KASSEL
International Centre for
Higher Education Research Kassel

Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen

Analysen der Befragung von Hochschul-absolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011

Bettina Alesi, Sebastian Neumeyer, Choni Flöther

International Centre for Higher Education Research Kassel
(INCHER-Kassel)
Universität Kassel

Kassel, Oktober 2014

UNIKASSEL VERSITÄT

Inhalt

1 Einleitung ... 1

1.1 Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) ... 1

1.2 Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“ ... 2

1.3 Datenbasis und Rücklauf ... 4

1.4 Potential von Absolventenstudien zur Bewertung des Zusammenhangs von Studium und Beruf ... 6

1.5 Analysemodell für Absolventenstudien ... 7

1.6 Aufbau des Berichts ... 8

2 Studiendauer ... 13

2.1 Theoretischer Rahmen ... 15

2.2 Fragestellung und Untersuchungsanlage ... 17

2.3 Hypothesen und Analysemodell ... 18

2.4 Ergebnisse ... 20

2.4.1 Studium in der Regelstudienzeit ... 20

2.4.2 Einflussfaktoren für das Überschreiten der Regelstudienzeit ... 32

2.4.3 Studiendauer ... 40

2.5 Zusammenfassung ... 45

3 Hochschulzugangsbiographie und Studienerfolg ... 47

3.1 Theoretischer Rahmen ... 51

3.2 Fragestellungen und Untersuchungsanlage ... 52

3.3 Hypothesen und Analysemodell ... 52

3.4 Ergebnisse ... 54

3.4.1 Bildungsbiographie ... 54

3.4.2 Examensnoten nach Merkmalen der Studienstruktur ... 57

3.4.3 Unterschiede in den Examensnoten: bivariate Zusammenhänge ... 60

3.4.4 Einflussfaktoren der Examensnote ... 65

3.5 Zusammenfassung ... 73

4 Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium ... 75

4.1 Theoretischer Rahmen ... 77

4.2 Fragestellungen und Untersuchungsanlage ... 78

4.3 Hypothesen und Analysemodell ... 80

4.4 Ergebnisse ... 82

4.4.1 Übergang in ein weiterführendes Studium ... 82

4.4.2 Subjektive Gründe für und gegen ein weiteres Studium ... 92

4.4.3 Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium ... 95

4.4.4 Wahl der Hochschule für das weitere Studium ... 98
4.4.5 Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung für ein weiteres Studium ... 101
4.4.6 Schwierigkeiten beim Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium ... 105
4.5 Zusammenfassung ... 105
5 Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Situation ... 108
Exkurs: Regionaler Verbleib von Absolventinnen und Absolventen ... 111
5.1 Theoretischer Rahmen ... 111
5.2 Fragestellung und Untersuchungsanlage ... 113
5.3 Hypothesen und Analysemodell ... 114
5.4 Ergebnisse ... 116
5.4.1 Tätigkeit anderthalb Jahre nach dem Studium ... 116
5.4.2 Bewältigung des Übergangs vom Studium in den Beruf ... 119
5.4.3 Regionaler Verbleib und Mobilität nach dem Studium ... 121
5.4.4 Beschäftigungssituation: Befristung und Arbeitszeit ... 123
5.4.5 Passung zwischen Studium und Beruf ... 125
5.4.6 Zufriedenheit mit der beruflichen Situation ... 129
5.4.7 Einkommen ... 131
5.5 Zusammenfassung ... 138
6 Zusammenfassung ... 141
Literatur ... 151
Anhang A: Operationalisierung ... 157
Anhang B: Fragebogen (Kernfragebogen NRW) ... 169

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Analysemodell Absolventenstudien ... 7
Abb. 2: Analysemodell Studiendauer und Studienerfolg ... 8
Abb. 3: Analysemodell Bachelor-Master-Übergang ... 9
Abb. 4: Analysemodell Berufserfolg ... 10
Abb. 5: Erweitertes Analysemodell: Determinanten der Regelstudienzeit ... 20
Abb. 6: Regelstudienzeit nach Studienmerkmalen und Bildungsbiographie ... 22
Abb. 7: Regelstudienzeit nach individuellen Startbedingungen und Tätigkeiten im Studium ... 23
Abb. 8: Regelstudienzeit nach Integration und Einstellungen zum Studium ... 25
Abb. 9: Regelstudienzeit nach Bewertung der Studienbedingungen ... 26
Abb. 10: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Abschlussart ... 28
Abb. 11: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Hochschultyp ... 29
Abb. 12: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Fächergruppe ... 29
Abb. 13: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Geschlecht ... 30
Abb. 14: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund ... 31
Abb. 15: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach höchstem beruflichem Abschluss der Eltern ... 31
Abb. 16: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Note der Hochschulzugangsberechtigung ... 32
Abb. 17: Dauer des Referenzstudiums nach Abschlussart ... 41
Abb. 18: Dauer des Referenzstudiums nach Studienfach (nur Staatsexamensabschlüsse, ohne Lehramt) ... 42
Abb. 19: Dauer des Referenzstudiums (nur Lehramtsabschlüsse) ... 42
Abb. 20: Notenverteilung im Prüfungsjahr 2010 nach Abschlussart ... 50
Abb. 21: Erweitertes Analysemodell Studienerfolg ... 54
Abb. 22: Art der Hochschulzugangsberechtigung ... 54
Abb. 23: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Abschluss der Eltern ... 55
Abb. 24: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund ... 55
Abb. 25: Berufsausbildung vor Studium ... 56
Abb. 26: Berufsausbildung vor Studium nach Abschluss der Eltern ... 56
Abb. 27: Berufsausbildung vor Studium nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund ... 57
Abb. 28: Examensnoten nach Merkmalen der Studienstruktur ... 58
Abb. 29: Examensnote (relativiert) nach Bildungsbiographie ... 61
Abb. 30: Examensnote (relativiert) nach individuellen Startbedingungen und Tätigkeiten ... 62
Abb. 31: Examensnote (relativiert) nach Integration und Einstellungen ... 64
Abb. 32: Examensnote (relativiert) nach Bewertung der Studienbedingungen ... 65
Abb. 33: Erweitertes Analysemodell Bachelor-Master-Übergang ... 81
Abb. 34: Aufnahme eines weiteren Studiums ... 82
Abb. 35: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Studienmerkmalen und individuellen Startbedingungen ... 84
Abb. 36: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Leistungen und Tätigkeiten im Bachelorstudium ... 85
Abb. 37: Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums ... 93
Abb. 38: Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums (Indizes; arithmetischer Mittelwert) ... 94
Abb. 39: Gründe gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums ... 95
Abb. 40: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach dem Bachelorstudium ... 95
Abb. 41: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach höchstem Abschluss der Eltern ... 96
Abb. 42: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach Note der Hochschulzugangsberechtigung (kategorisiert) ... 97
Abb. 43: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach Fach des Bachelorstudiums ... 98
Abb. 44: Hochschulwechsel nach Studienmerkmalen ... 99
Abb. 44: Hochschultyp im Masterstudium ... 99
Abb. 45: Hochschultyp im Masterstudium nach Hochschultyp im Bachelorstudium ... 100
Abb. 46: Gründe für die Wahl der Hochschule für das weitere Studium ... 101
Abb. 47: Gründe für die Wahl der Hochschule für das weitere Studium (Indizes) ... 101
Abb. 48: Anzahl Bewerbungen für ein weiteres Studium (kategorisiert) ... 102
Abb. 49: Anzahl Zusagen für ein weiteres Studium (kategorisiert) ... 102
Abb. 50: Anteil Zusagen an Bewerbungen (kategorisiert) ... 103
Abb. 51: Bewerbungen nach Studienmerkmalen ... 104

Abb. 52: Zusagen nach Studienmerkmalen ... 104
Abb. 53: Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums ... 105
Abb. 54: Erweitertes Analysemodell Berufserfolg ... 116
Abb. 55: Tätigkeit 1,5 Jahre nach Studienabschluss (gruppiert) ... 118
Abb. 56: Tätigkeit 1,5 Jahre nach Studienabschluss nach Hochschultyp (gruppiert) ... 118
Abb. 57: Dauer der Beschäftigungssuche ... 119
Abb. 58: Anzahl kontaktierter Arbeitgeber ... 119
Abb. 59: Dauer der Beschäftigungssuche nach Studienmerkmalen und Studienleistungen ... 120
Abb. 60: Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche ... 121
Abb. 61: Regionaler Verbleib ... 121
Abb. 62: Regionaler Verbleib nach Auslandssemester im Studium ... 122
Abb. 63: Regionaler Verbleib nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund ... 122
Abb. 64: Regionaler Verbleib nach Fächergruppe ... 123
Abb. 65: Befristung nach Studienmerkmalen ... 124
Abb. 66: Vollzeitbeschäftigung nach Studienmerkmalen ... 124
Abb. 67: Niveauadäquanz der Beschäftigung 1,5 Jahre nach Studienabschluss ... 125
Abb. 68: Fachadäquanz der Beschäftigung 1,5 Jahre nach Studienabschluss ... 125
Abb. 69: Niveauadäquanz nach Studienmerkmalen ... 127
Abb. 70: Fachadäquanz nach Studienmerkmalen ... 127
Abb. 71: Fach- und Niveauadäquanz nach Fächergruppen ... 128
Abb. 72: Berufszufriedenheit ... 129
Abb. 73: Berufszufriedenheit nach Abschlussart ... 129
Abb. 74: Berufszufriedenheit nach Fächergruppe ... 130
Abb. 75: Berufszufriedenheit nach Arbeitszeit ... 131
Abb. 76: Berufszufriedenheit nach Bruttoeinkommen ... 131
Abb. 77: Bruttoeinkommen nach Studienmerkmalen ... 132
Abb. 78: Bruttoeinkommen nach individuellen Startbedingungen ... 133
Abb. 79: Bruttoeinkommen nach beruflichen Orientierungen ... 133
Abb. 80: Bruttoeinkommen nach beruflichen Merkmalen ... 134

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Grundgesamtheit und Rücklauf ... 4
Tab. 2: Teilnehmende Hochschulen am Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“ ... 5
Tab. 3: Übersicht über die individuellen Startbedingungen (Fallzahlen und Verteilung) ... 11
Tab. 4: Übersicht über die Angaben zum Studium (Fallzahlen und Verteilung) ... 12
Tab. 5: Subjektive Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit ... 27
Tab. 6: Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit: Gesamtmodelle ... 34
Tab. 7: Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit getrennt nach Hochschultyp ... 36
Tab. 8: Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit getrennt nach Abschlussart ... 38
Tab. 9: Einflussfaktoren der Studiendauer getrennt nach Abschlussart ... 43
Tab. 10: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote: Gesamtmodelle ... 67
Tab. 11: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote getrennt nach Hochschultyp ... 68
Tab. 12: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote getrennt nach Abschlussart ... 70
Tab. 13: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote getrennt nach Fächergruppe ... 72
Tab. 14: Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums: Gesamtmodelle ... 88
Tab. 15: Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums getrennt nach Fächergruppe ... 90
Tab. 16: Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums getrennt nach Hochschultyp ... 91
Tab. 17: Tätigkeiten 1,5 Jahre nach Studienabschluss nach Abschlussart (in Prozent; Mehrfachantworten) ... 117
Tab. 18: Zusammenhang von Befristung und Vollzeitbeschäftigung ... 123
Tab. 19: Zusammenhang von Niveauadäquanz und Fachadäquanz ... 126
Tab. 20: Einflussfaktoren des Bruttoeinkommens 1,5 Jahre nach Studienabschluss ... 136
Tab. 21: Übersicht über die unabhängigen Variablen zur beruflichen Situation und Einstellungen ... 158
Tab. 22: Erklärung der Unterschiede in den Examensnoten durch Merkmale der Studiengänge und ihre Kombinationen ... 158
Tab. 23: Abschlussart ... 159
Tab. 24: Fächergruppe ... 159
Tab. 25: Hochschultyp ... 160
Tab. 26: Art der Hochschulzugangsberechtigung ... 160
Tab. 27: Berufsausbildung ... 160
Tab. 28: Note Hochschulzugangsberechtigung (HSZB)(kateg.) ... 161
Tab. 29: Alter (in Jahren; kategorsiert) ... 161
Tab. 30: Geschlecht ... 161
Tab. 31: Höchster beruflicher Abschluss der Eltern ... 162
Tab. 32: Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund ... 162
Tab. 33: Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung ... 163
Tab. 34: Auslandssemester ... 163
Tab. 35: Praktikum im Studium ... 163
Tab. 36: Hilfskraftstelle ... 164
Tab. 37: Kontakte zu Lehrenden ... 164
Tab. 38: Kontakte zu Studierenden ... 164
Tab. 39: Orientierung an Interessen ... 165
Tab. 40: Orientierung am Arbeitsmarkt ... 165
Tab. 41: Studienbedingungen: Ausstattung (Index) ... 165
Tab. 42: Studienbedingungen: Organisation (Index) ... 166
Tab. 43: Wichtigkeit und Aufwand (Index) ... 166
Tab. 44: Vollzeit ... 166
Tab. 45: Befristung ... 167
Tab. 46: Selbständigkeit ... 167
Tab. 47: Sektor der Beschäftigung ... 167
Tab. 48: Kinder 1,5 Jahre nach Abschluss ... 167
Tab. 49: Karriereorientierung(Index) ... 168
Tab. 50: Familien-/Freizeitorientierung (Index) ... 168

1 Einleitung

Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen (StuBNRW)“ ist Teil des Kooperationsprojektes Absolventenstudien, einer der größten bundesweiten Befragungen, in deren Rahmen seit 2007 jährlich Absolventinnen und Absolventen von etwa 70 Hochschulen in verschiedenen Bundesländern ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss sowohl zu ihrer beruflichen Situation als auch retrospektiv zu verschiedenen Aspekten des Studienverlaufs und zur Bildungsbiographie vor Beginn des Studiums befragt werden. Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (im Folgenden KOAB genannt) wird in Kooperation zwischen dem International Center for Higher Education Research (kurz: INCHER-Kassel) und den teilnehmenden Hochschulen durchgeführt.

Im Unterschied zu anderen Bundesländern findet in Nordrhein-Westfalen seit 2012 (beginnend mit der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2011) eine fast flächendeckende Befragung der Absolventinnen und Absolventen staatlicher Hochschulen statt. Diese Sondersituation in NRW ist durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) in Nordrhein-Westfalen und den Hochschulen dieses Bundeslandes begründet.

Diese großflächige Beteiligung an KOAB ermöglicht es nun erstmals, für einen fast vollständigen Prüfungsjahrgang eines Bundeslandes umfassende Aussagen über den beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen und den Zusammenhang zwischen Studium und Beruf zu treffen. Vor diesem Hintergrund entstand die Studie „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“, die durch das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) in Nordrhein-Westfalen finanziell gefördert und am INCHER-Kassel im Zeitraum April 2013 bis September 2014 durchgeführt wurde. Der Studie liegen zehn übergeordnete Fragestellungen (sogenannte Metafragen) zugrunde, die aktuelle Diskussionen aufgreifen und danach fragen, wie bestimmte Merkmale des Studienangebots (beispielsweise Internationalität) in Kombination mit individuellen Faktoren (beispielsweise sozioökonomischer Hintergrund, motivationale Faktoren, Bildungsbiographie) auf Studien- und Berufserfolg wirken.

1.1 Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)

Das INCHER-Kassel führt seit 2007 in Kooperation mit ca. 70 Hochschulen jährlich Absolventenbefragungen an den teilnehmenden Hochschulen durch. Ziel des Projektes ist es, sowohl auf der individuellen Ebene einzelner Hochschulen als auch auf einer aggregierten Ebene mehrerer Hochschulen die Wirkung von Studienangeboten und -bedingungen auf den beruflichen Einstieg und Erfolg zu untersuchen.

Der besondere Charakter des Kooperationsprojektes besteht darin, dass diese Analysen in Kooperation mit „Praktikern" in den einzelnen Hochschulen erfolgen und dabei neben wissenschaftlichen Forschungsergebnissen auch positive Effekte auf die Qualitätsentwicklung der Hochschulausbildung (Studiengangsentwicklung, Qualitätssicherung, Akkreditierung) zeitigen. Hiermit wird der konzeptionelle Ansatz verfolgt, hochschulspezifische Absolventenstudien in einem bundesweit koordinierten Projekt durchzuführen, das sowohl wissenschaftlichen Ansprüchen als auch dem gewachsenen Bedarf individueller Hochschulen gerecht wird (vgl. Janson 2014, Schomburg 2012; Heidemann und Janson 2009).

Die KOAB-Studien decken folgende zentrale Themen ab:

- Studienverlauf;
- retrospektive Bewertung der Studienangebote und -bedingungen;
- (selbstbewertete) Kompetenzen bei Studienabschluss;
- Beschäftigungssuche;
- Qualität der ersten und der derzeitigen Beschäftigung;
- Kompetenzanforderungen;
- horizontale und vertikale Passung von Studium und Beruf;
- Berufszufriedenheit;
- regionale und internationale Mobilität.

Die teilnehmenden Hochschulen werden in allen Phasen der Implementation der Absolventenstudien durch das Projektteam des INCHER-Kassel beraten und unterstützt. Es geht dabei sowohl darum, die Vergleichbarkeit des Vorgehens innerhalb des Forschungsprojekts zu gewährleisten als auch effiziente Lösungen für praktische Fragen der Durchführung der Studien (u. a. Adressenbeschaffung und -aktualisierung; Sicherstellung einer hohen Beteiligung) umzusetzen sowie anerkannte Qualitätsstandards für die Durchführung von Absolventenstudien an den einzelnen Hochschulen anzuwenden. Die Beratung erstreckt sich auch auf die Auswertung der Daten, die Berichterstellung und die Interpretation der Ergebnisse.

Das Projektteam des INCHER-Kassel und Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Hochschulen haben im Kooperationsprojekt Konzepte (Anlage der Studien, Fragebogen, statistische Auswertung) für die gemeinsam durchgeführten Absolventenstudien erarbeitet und diese im Laufe des Projektes weiterentwickelt. Dazu gehört ein Kern von Fragen, die von allen Hochschulen im Kooperationsprojekt eingesetzt werden und die auch in anderen Studien Verwendung finden können, um dadurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Sinne eines Benchmarking zu ermöglichen. Daneben kommen die Besonderheiten von Hochschulen und Studiengängen zur Geltung, indem hochschulspezifische Fragen entwickelt und eingesetzt werden.

INCHER-Kassel führt die Befragungsdaten der einzelnen Hochschulen zu einem gemeinsamen (vergleichbaren) Datensatz zusammen. Auf der Basis dieses Datensatzes werden anschließend vertiefende wissenschaftliche Analysen (z.B. im Rahmen von wissenschaftlichen Artikeln, die spezifischer Einzelfragestellungen analysieren) durchgeführt, um systematisch und vergleichend neue Erkenntnisse über die Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen für den Übergang in den Beruf und die weitere berufliche Entwicklung in den ersten Jahren nach Studienabschluss zu erlangen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Analyse des INCHER-Kassel gehen in die Beratung und Unterstützung der Hochschulen bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ein.

1.2 Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“

INCHER-Kassel nutzt die Daten der Absolventenbefragungen auch, um spezifische Fragestellungen im Rahmen von öffentlich geförderten Forschungsprojekten zu bearbeiten.[1] Um eine solche sekundäranalytische Auswertung von KOAB-Daten handelt es sich auch bei der Studie „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen (StuBNRW)“, die durch das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) in Nordrhein-Westfalen finanziell gefördert wurde und die eine Auswertung von Daten des Prüfungsjahrgangs 2011 an 25 nordrhein-westfälischen Hochschulen entlang von folgenden zehn übergeordneten Fragestellungen (sogenannte Metafragen) vorsieht:

1. Wie heterogen sind die Studienanfängerinnen und Studienanfänger in ihrer Hochschulzugangsbiographie und wirkt sich dies auf den Studienverlauf und -erfolg aus?
2. Welche Faktoren beeinflussen die Fachstudiendauer und den Studienerfolg? Wie wirken sich der Bildungshintergrund der Eltern, die Finanzierung des Studiums und die internationale Mobilität aus?
3. Welche Gründe führen zu einer Verlängerung der Studiendauer?
4. Wie gestaltet sich der Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium (direkter Anschluss, Pausen, Hochschulwechsel etc.)?
5. Wie sind die Studienverläufe von Hochschul- und Studienfachwechslern gestaltet?

---

[1] Z.B. die Studie für die Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), in der mit Hilfe von KOAB-Daten des Prüfungsjahrgangs 2007 Fragen nach den sogenannten „Humankapitalpotenzialen der gestuften Studienabschlüsse“ in Deutschland beantwortet werden sollten (vgl. Alesi, Schomburg, Teichler 2010) sowie Datenanalysen zur beruflichen Situation promovierter Absolventinnen und Absolventen (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013) .

6. Wie werden die Studienangebote und -bedingungen durch die Absolventinnen und Absolventen beurteilt?
7. Wie ist die Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf?
8. Wie bewältigen die Absolventinnen und Absolventen den Eintritt in den Arbeitsmarkt?
9. Wo verbleiben die Absolventinnen und Absolventen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium?
10. Wie international ist das Studium in NRW ausgerichtet und welchen Einfluss hat dies auf den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen?

Die Studie verfolgt bei der Beantwortung dieser Fragen eine doppelte Zielsetzung: Zum einen sollen auf einer breiten empirischen Grundlage Gesamtergebnisse für das Bundesland erarbeitet werden und zum anderen sollen die einzelnen Hochschulen Vergleichswerte erhalten, mit deren Hilfe sie sich im Gesamtkontext verorten können.

Die Auswertungen der oben genannten zehn Metafragen fließen daher in zwei verschiedene Arten von Berichten ein:

- Ein Gesamtbericht für das Bundesland Nordrhein-Westfalen, der eine Auswertung der zehn Metafragen durch statistische Verfahren auf Landesebene vorsieht; die Darstellung geschieht vor dem Hintergrund theoretischer Erklärungsansätze und schließt die Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Stand der Forschung ein.
- 25 Hochschulberichte, in denen die Tabellen und Graphiken des Gesamtberichts anhand von Daten der jeweiligen Hochschule, soweit es möglich ist, repliziert werden. Dieses Prozedere findet seine Grenze in der Sinnhaftigkeit der Anwendung bestimmter statistischer Verfahren in Abhängigkeit von Fallzahlen auf der Ebene der einzelnen Hochschulen, so dass insbesondere für kleine Hochschulen ein Teil der Analyseverfahren nicht repliziert werden kann. Auch beschränken sich die Hochschulberichte auf die Präsentation der Kennzahlen in Form von Graphiken und Tabellen und enthalten keine (hochschulspezifischen) Interpretationen. Ein vorgeschaltetes Kapitel gibt jedoch Hinweise und Hilfen zur Interpretation statistischer Kennzahlen. Die 25 teilnehmenden Hochschulen erhalten somit die Möglichkeit, durch einen Vergleich zwischen Gesamtbericht und dem eigenen Bericht auf bestimmte positive aber auch negative Entwicklungen an ihrer Hochschule aufmerksam zu werden. Der hochschulspezifische Bericht geht ausschließlich an die jeweilige Hochschule, ein Ranking zwischen verschiedenen Hochschulen wird dadurch ausgeschlossen.

Ein weiteres Ergebnis des StuBNRW-Projekts sind tabellarische Auswertungen für das gesamte Bundesland Nordrhein-Westfalen, die unabhängig von den zehn Metafragen erfolgen (kurz: NRW-Tabellenbände). Hierbei handelt es sich um deskriptive Auswertungen aller Fragen des KOAB-Fragebogens anhand jeweils einer Auswertungsvariable (sogenannte Breakvariablen). Diese NRW-Tabellenbände sind ebenso aufgebaut wie die Hochschultabellenbände und können von den teilnehmenden Hochschulen genutzt werden, um ihre hochschulspezifischen Ergebnisse mit Gesamtergebnissen für Nordrhein-Westfalen zu vergleichen. Für das StuBNRW-Projekt wurden die tabellarischen Gesamtauswertungen studienfach- und studienbereichsspezifisch[2] aufbereitet und enthalten als Breakvariablen eine Kombination von Abschlussarten und Hochschultyp. Es wurden insgesamt 79 NRW-Tabellenbände erstellt, wobei 43 Tabellenbände studienfachspezifisch und 36 Tabellenbände studienbereichsspezifisch sind.

[2] Die Unterscheidung zwischen Studienfächern, Studienbereichen und Fächergruppen folgt der Fächersystematik des Statistisches Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2013): Die höchste Aggregatsstufe bilden die Fächergruppen (beispielsweise Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). Eine Ebene tiefer befinden sich die Studienbereiche (beispielsweise Sozialwissenschaften) und die unterste Ebene sind die Studienfächer (beispielsweise Soziologie).

1.3 Datenbasis und Rücklauf

Im Wintersemester 2012/2013 wurden bundesweit an 72 Hochschulen Absolventenbefragungen im Rahmen des KOAB-Projekts durchgeführt. Bei 25 dieser teilnehmenden Hochschulen handelt es sich um NRW-Hochschulen, deren Ergebnisse im Folgenden für die statistischen Analysen herangezogen werden (vgl. Tab. 2).

Die Befragung wurde in der Regel als Vollerhebung durchgeführt, d.h. die teilnehmenden Hochschulen haben keine Stichprobe gezogen, sondern alle Absolventinnen und Absolventen in die Befragung einbezogen: Befragt wurden somit sowohl Absolventinnen und Absolventen auslaufender Diplom- und Magisterstudiengänge als auch Bachelor- und Master-Absolventinnen und -absolventen sowie Personen mit abgeschlossenen Promotionen in dem betreffenden Prüfungszeitraum.[3]

Von insgesamt 58.518 Personen, die an den teilnehmenden NRW-Hochschulen im Prüfungsjahrgang 2011 einen Abschluss erworben haben, haben sich 23.066 Absolventinnen und Absolventen an der KOAB-Befragung beteiligt (vgl. Tab. 1). Bei 4.450 Personen konnte keine aktuelle Kontaktadresse ermittelt werden (acht Prozent). 23.066 Absolventinnen und Absolventen aus Nordrhein-Westfalen haben den Fragebogen ausgefüllt, so dass sich die Netto-Antwortquote[4] auf 43 Prozent beläuft. Da Teilnehmer mit nicht zuordenbaren Abschlussarten oder Studienfächern sowie Teilnehmer, die vor September 2010 oder nach Oktober 2011 ihr Studium abschlossen, entfernt wurden, beruhen die Auswertungen in dieser Studie auf den Antworten von insgesamt 20.648 Absolventinnen und Absolventen.

Tab. 1: Grundgesamtheit und Rücklauf

	KOAB-Gesamt	NRW
Grundgesamtheit		
Anzahl der Hochschulen	72	25
Anzahl der Absolventen/innen	159.142	58.518
Adressqualität		
Gültige Adressen (inkl. Nachrecherche)	141.064	54.068
Rücklauf		
Anzahl Antworten (unbereinigt)	62.115	23.066
Anzahl auswertbare Fälle	53.578	20.648
Antwortquote (Antworten(unber.)/gültige Adressen)	44,0%	42,7%

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011

Die 25 teilnehmenden Hochschulen repräsentieren nahezu alle öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen, ausgenommen sind lediglich die Fernuniversität Hagen sowie die Kunst- und Musikhochschulen. Aufgrund dessen und angesichts der Anlage der Studie als Vollerhebung kann von weitgehend repräsentativen Ergebnissen für das Bundesland Nordrhein-Westfalen ausgegangen werden. Einschränkungen (Verzerrungen) ergeben sich allerdings durch die Unterrepräsentanz der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft, die vor allem an den nicht teilnehmenden Kunst- und Musikhochschulen angeboten werden, zudem ist in Absolventenstudien grundsätzlich von einer leichten Unterrepräsentanz hochmobiler Personen auszugehen, da diese schwieriger erreicht werden können. Diese Verzerrung ist vergleichsweise geringer als in anderen Absolventenstudien, da in KOAB die teilnehmenden Hoch-

[3] In einzelnen Fällen wurden bestimmte Fachbereiche und Abschlussarten nicht einbezogen.

[4] Anzahl Antworten (unbereinigt) bezogen auf die Anzahl eingeladener Absolventinnen und Absolventen mit gültiger Adresse.

schulen zu einer aufwändigen Adressaktualisierung angehalten sind und neben postalischen Einladungen teilweise auch E-Mails als Kontaktmedium genutzt werden. Dennoch sollten diese Verzerrungen berücksichtigt werden: so wird bei Aussagen zum regionalen Verbleib die Mobilität, insbesondere ins Ausland, tendenziell unterschätzt.

Tab. 2: Teilnehmende Hochschulen am Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen"

Hochschule	**Anzahl auswertbarer Fälle pro Hochschule**
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	2.000
Universität Bielefeld	1.145
Ruhr-Universität Bochum	976
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	501
Technische Universität Dortmund	967
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	534
Universität Duisburg-Essen	1.563
Deutsche Sporthochschule Köln	378
Universität zu Köln	1.741
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	2.880
Universität Paderborn	727
Universität Siegen	843
Bergische Universität Wuppertal	468
Fachhochschule Aachen	692
Fachhochschule Bielefeld	381
Hochschule Bochum	169
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	378
Fachhochschule Dortmund	458
Fachhochschule Düsseldorf	535
Fachhochschule Köln	629
Fachhochschule Münster	852
Hochschule Niederrhein	482
Hochschule Ostwestfalen-Lippe	399
Fachhochschule Südwestfalen	506
Westfälische Hochschule	444
Gesamt	**20.648**

Quelle: eigene Darstellung

1.4 Potential von Absolventenstudien zur Bewertung des Zusammenhangs von Studium und Beruf

Absolventenstudien werden durchgeführt, um Informationen über den Berufserfolg und zuweilen auch den Berufsverlauf zu erhalten. Neben dieser primären Funktion können Absolventenstudien, wenn sie entsprechende Fragestellungen enthalten, auch eine evaluative Funktion aufweisen, da Absolventen, die ihre Studienerfahrungen und -bedingungen retrospektiv bewerten, auch zugleich ein Urteil über die Qualität oder Nützlichkeit des Studiums für die spätere Berufstätigkeit abgeben können (vgl. Janson, Schomburg, Grühn 2006).

Absolventenstudien haben in Deutschland eine lange Tradition, allerdings waren sie in der Vergangenheit primär auf die Befragung von Absolventinnen und Absolventen einzelner Studiengänge oder Fachbereiche fokussiert. Diese Befragungen entstanden i.d.R. durch das Engagement einzelner Personen an bestimmten Fachbereichen, was zu einer großen Variation hinsichtlich der Zielgruppe, des Befragungszeitpunkts, des Erhebungsinstruments und der methodischen Qualität führte. Auch die Zugänglichkeit dieser Daten für Außenstehende war zumeist schwierig, da sie häufig lediglich in Form „grauer Literatur" veröffentlich wurden.[5] Sie waren somit wenig geeignet, interinstitutionelle Vergleiche oder gar Vergleiche auf der Ebene eines Bundeslandes vorzunehmen.

Die Relevanz von Absolventenstudien ist seit der Umsetzung der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen jedoch enorm gestiegen. Im Unterschied zu früher müssen Hochschulen heutzutage ihre Beratungs- und Betreuungsleistungen für ihre Studierenden im Hinblick auf den Arbeitsmarktübertritt intensivieren und nachweisen, dass sie die Berufswege ihrer Absolventinnen und Absolventen im Blick behalten. Absolventenstudien werden beispielsweise als Pflichtelement im Rahmen von Reakkreditierungen verlangt, um Curricula hinsichtlich ihrer Bedarfs- und Praxisorientierung zu überprüfen (vgl. Akkreditierungsrat 2004). Eine weitere Verpflichtung der Hochschulen zur Durchführung von Absolventenstudien gibt es im Bundesland Nordrhein-Westfalen durch die Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

In einer Befragung des INCHER-Kassel Mitte der 2000er Jahre wurde ein großer Bedarf der Hochschulen an Informationen über die Durchführung von Absolventenstudien festgestellt: Aus der Sicht der Hochschulen fehlten häufig Standards und Empfehlungen zur methodischen Anlage von Absolventenstudien, zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und zu methodischen Aspekten zur Erreichung einer hohen Rücklaufquote (vgl. Janson 2014). Dieses Defizit gab den Anlass zur Gründung des Kooperationsprojekts Absolventenstudien, an dem sich in der Zwischenzeit jährlich ca. 70 Hochschulen beteiligen und das vom INCHER-Kassel konzipiert und von Jahr zu Jahr weiterentwickelt wurde. Als wesentliches Ziel des Projekts gilt die Verbindung von zwei zentralen Forderungen: sowohl eine hohe interinstitutionelle Vergleichbarkeit der Ergebnisse (durch das Instrument eines Kernfragebogens, den alle Hochschulen verpflichtend einsetzen) als auch die Berücksichtigung von Spezifika der einzelnen Hochschulen (durch die Möglichkeit der Entwicklung eigener hochschulspezifischer Fragen und die Integration sogenannter optionaler Fragen).

Diese Möglichkeit der Generierung von ähnlichen Daten über mehrere Hochschulen hinweg und der Auswertung wichtiger Variablen auf der Ebene eines ganzen Bundeslandes war auch Anlass und Ziel des StuBNRW-Projekts: Um eine ausreichend große Datenbasis für die Beantwortung der zehn Metafragen zu erhalten, wurde für die 25 teilnehmenden NRW-Hochschulen ein stärker standardisierter Fragebogen verwendet, der aus den für alle Hochschulen vorgegebenen Kernfragen sowie einem Set zusätzlicher Kernfragen besteht, die für alle anderen (nicht-NRW-Hochschulen) Hochschulen optionalen Charakter haben.[6] Die NRW-Hochschulen konnten jedoch auch weiterhin ihre hochschulspezifischen Fragen integrieren.

---

[5] Vgl. dazu die Studie von Burkhardt, Schomburg und Teichler (2000), in der eine Auswertung von 80 deutschen Absolventenstudien vorgenommen wurde.

[6] Es handelt sich um optionale Fragen, die für die Beantwortung der Metafragen notwendig sind.

1.5 Analysemodell für Absolventenstudien

Das Potential von Absolventenstudien zur Messung des Berufserfolgs sowie des Zusammenhangs zwischen Studium und Beruf lässt sich anhand eines von Schomburg entwickelten Modells zur Analyse der Daten von Absolventenstudien aufzeigen:

Abb. 1: Analysemodell Absolventenstudien

Quelle: Schomburg (2003)

Das Modell veranschaulicht, dass Absolventenstudien nicht von einer einfachen Abhängigkeit zwischen Studienerfolg und beruflicher Situation ausgehen. Vielmehr wird von einem mehrdimensionalen Zusammenhang ausgegangen, in dem sowohl der individuelle Hintergrund und institutionelle Bedingungen als auch der Lehr- und Lernprozess zusammenspielen und auf den „Output“ wirken. Der Übergang vom Studium in den Beruf („Outcome“) wird durch zusätzliche Faktoren beeinflusst, beispielsweise regionale Arbeitsmarktentwicklungen.

In vielen Absolventenstudien werden daher mehr oder weniger detaillierte sozioökonomische Daten, individuelle Motive und Einstellungen, kognitive Fähigkeiten (beispielswiese über die Note der Hochschulzugangsberechtigung) und Daten zur vorgelagerten Bildungsbiographie erhoben. Diese Vielfalt der erhobenen Variablen ermöglicht es, über Zusammenhangs- oder Kausalanalysen eine Antwort darauf zu finden, welche Faktoren es im Einzelnen sind, die den Berufserfolg erklären.

Es verdeutlicht zudem, dass das sogenannte evaluative Potential von Absolventenstudien auch seine Grenzen hat, nämlich dann, wenn aufgezeigt werden kann, dass bestimmte „Output“- oder „Outcome“-Variablen gerade nicht durch Studienangebote und -bedingungen wesentlich beeinflusst werden, sondern in viel stärkerem Maße personalen oder sozioökonomischen Faktoren geschuldet sind, auf die die Hochschule nur sehr begrenzt einwirken kann (vgl. Janson 2014, S. 38).

Ein weiterer Vorteil von Absolventenstudien ist, dass häufig über die rein objektiven Indikatoren wie Einkommen, Position, Beschäftigungsbedingungen hinaus auch weiche Faktoren erhoben werden, wie Berufszufriedenheit, subjektiv empfundene Angemessenheit der Beschäftigung usw., so dass mit Hilfe von Absolventenstudiendaten wesentlich tiefergehende Analysen durchgeführt werden können als mit Daten der Arbeitsmarktstatistik, die in der Regel nur die objektiven Kriterien des Berufserfolgs misst.

Dennoch lassen sich nicht alle Bedingungen des Berufserfolgs alleine durch Absolventenstudien analysieren. Diese bleiben vielfach beschränkt auf die Perspektive eines Akteurs des Matching-Prozesses, sprich die befragten Absolventen. Individuelle Präferenzen und organisational bestimmte Rekrutierungsstrategien der Arbeitgeber leisten jedoch einen ebenso wichtigen Erklärungsbeitrag zur beruflichen Plat-

zierung. Auch können durch Absolventenstudien die Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt nicht erfasst werden, wie beispielswiese allgemeine konjunkturelle Hochs oder Tiefs oder auch Angebots-Nachfrage-Schwankungen in bestimmten Teilarbeitsmärkten.

1.6 Aufbau des Berichts

Die in Kapitel 1.2 genannten Fragestellungen des StuBNRW-Projekts werden mit Hilfe des von Schomburg (2003) entwickelten Analysemodells bearbeitet, welches jedoch in einigen Punkten modifiziert wurde. So sind einzelne Fragestellungen auf Determinanten des Studienoutputs (Hochschulzugangsbiographie, Bildungshintergrund der Eltern, Finanzierung des Studiums) ausgerichtet, andere auf Einflussfaktoren für den beruflichen Verbleib (z.B. Internationalität des Studiums). In Kapitel 4 wird hingegen nach Studienverläufen (Bachelor-Master-Übergang) gefragt. Aus diesem Grund bietet es sich an, Metafragen hinsichtlich ihrer Untersuchungsperspektive zu gruppieren und mithilfe eines gemeinsamen Analyseschemas zu bearbeiten.

Beispiel 1: Analyse der Studiendauer und des Studienerfolgs

Studienerfolg und Studiendauer werden im Rahmen dieser Untersuchung als ein erstes zentrales Set von abhängigen Variablen betrachtet. Die Studiendauer wird im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht, wie es in anderen Untersuchungen der Fall ist,[7] als ein Unterfall von Studienerfolg aufgefasst, sondern Studiendauer[8] und Studienerfolg[9] werden als zwei getrennte Konzepte behandelt.

Abb. 2: Analysemodell Studiendauer und Studienerfolg

Quelle: Eigene Darstellung

[7] Vgl. z.B. Lorson et al. 2011: Hier wird die Studiendauer, ähnlich wie die Abschlussnote, als Indikator für den Studienerfolg verwendet.
[8] Bei der Betrachtung der Studiendauer wird zum einen auf die nominale Studiendauer zurückgegriffen und zum anderen der Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit herangezogen.
[9] Studienerfolg wird im Rahmen dieser Studie ausschließlich über die Abschlussnote operationalisiert.

Unseres Erachtens ist es problematisch, die Studiendauer in gleicher Weise wie die Abschlussnote als Erfolgsindikator des Studiums heranzuziehen, da die Studiendauer in viel stärkerem Maße von persönlichen (z.B. Erwerbstätigkeit während des Studiums) und institutionellen Faktoren (z.B. schlechte Koordination der Studienangebote) mitbestimmt wird, so dass eine kurze Studiendauer zwar in der Regel mit einem erfolgreichen Studium assoziiert werden kann, eine längere Studiendauer jedoch nicht notwendigerweise als Misserfolg gewertet werden muss. Zudem ist die Beurteilung der Studiendauer in viel stärkerem Maße von politischen Moden abhängig und auch stark von außerwissenschaftlichen, meist ökonomischen, Argumenten durchsetzt. Eine kurze Studiendauer ist demnach kein Wert an sich, sondern sie erhält erst dann eine positive Konnotation, wenn sie in einen gesellschaftlichen Diskurs der Studienzeitverkürzung – wie beispielsweise gegenwärtig im Rahmen des Bologna-Prozesses – eingebettet ist. Diese Einschränkung bedeutet jedoch nicht, dass sie Studiendauer und Studienerfolg in der Realität nicht auch miteinander korrelieren können.

Beide Variablen können als ein mögliches Ergebnis des Studierverhaltens aufgefasst werden und sind demnach ein „Output“ des Studiums, der sich auch im Abschlusszertifikat wiederfindet. Beide Variablen werden von zwei Gruppen von Faktoren beeinflusst: Faktoren, die eher den Studierenden zugerechnet werden („Input“-Balken in der Grafik: individuelle Bildungswege und Motive, Bildungsherkunft) und organisationale Faktoren im Umfeld der Hochschulen („Studienangebote und -bedingungen“). Beide wirken, vermittelt über das Studierverhalten, auf die Studiendauer und den Studienerfolg.

Für die Analyse der Determinanten der Studiendauer und des Studienerfolgs wird daher lediglich ein Ausschnitt des Absolventenstudien-Analysemodells betrachtet, nämlich ausschließlich die Einflussfaktoren des Studien-Outputs.

Beispiel 2: Analyse des Bachelor-Master-Übergangs

Abb. 3: Analysemodell Bachelor-Master-Übergang

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Analyse der Studienverläufe einschließlich des Bachelor-Master-Übergangs wird das Analysemodell von Schomburg um das Feld „Weiteres Studium“ erweitert: Dabei wird angenommen, dass im Wesentlichen die Abschlussnote eine wichtige Determinante für die Aufnahme eines weiteren Studiums ist.

Individuelle Startbedingungen und Bildungsbiographie wirken sowohl direkt als auch vermittelt über die Abschlussnote. Auch die Erfahrungen mit studienorganisatorischen Aspekten dürften eine wichtige Rolle spielen für die Frage, ob nach dem Bachelor weiterstudiert wird oder nicht.

Beispiel 3: Analyse des Berufserfolgs

Für die Bestimmung des Berufserfolgs ist dann wiederum das gesamte Modell relevant: sowohl individuelle Input-Variablen (die direkt oder vermittelt über Studiendauer und Studienerfolg wirken) als auch Kontextfaktoren des Studienangebots fließen als mögliche Faktoren ein. Das Studienergebnis, sei es nun auf Bachelor- oder Master-Niveau, das in unseren Analysen auf die Studiendauer und die Abschlussnote beschränkt bleibt, wird im Rahmen dieses Modell im Unterschied zu Modell 1 auch als Prädiktor für den Berufserfolg einbezogen.

Ein zentrales Ergebnis der Absolventenforschung ist, dass es Studienfächer gibt, die unter vielerlei Bedingungen (individuelle Faktoren, wirtschaftliche Rahmenbedingungen, Qualität der Studienangebote) bessere Berufschancen ermöglichen als andere. Auch sind Berufschancen zuweilen eng mit bestimmten Studienabschlüssen verkoppelt, wie beispielsweise im öffentlichen Dienst.

Abb. 4: Analysemodell Berufserfolg

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden sind die Verteilungen der Variablen zu sehen, die für die Auswertungen genutzt wurden (siehe Tab. 3 und Tab. 4). Die Input-Variablen unterteilen sich in individuelle Startbedingungen (einschließlich der Bildungsbiographie) sowie die Merkmale der Studienstruktur (z.B. Studienfach, Hochschultyp). Variablen, die zur Darstellung des Studienprozesses herangezogen werden, beinhalten u.a. die Art der Studienfinanzierung, Auslandssemester oder auch die Einstellungen zum Studium (detaillierte Angaben zur Operationalisierung siehe Anhang). Die Output- und Outcome-Variablen (Studienerfolg, berufliche Situation) sind in der Übersichtstabelle nicht enthalten, da sie die abhängigen Variablen darstellen, deren Ergebnisse Inhalt der folgenden Kapitel sein werden.

Der Bericht widmet sich zunächst den Fragestellungen, die sich auf den Abschluss des Studiums beziehen: der Studiendauer (einschließlich des Abschlusses in Regelstudienzeit) (Kapitel 2), dem Studienerfolg, der anhand der Abschlussnote des Studium dargestellt wird (Kapitel 3), und dem Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium (Kapitel 4). Anschließend ist der Übergang in den Arbeitsmarkt und die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen in Nordrhein-Westfalen dargestellt (Kapitel 5).

Tab. 3: Übersicht über die individuellen Startbedingungen (Fallzahlen und Verteilung)

Variable	Fallzahl	Anteil/ Mittelwert	Standard-abweichung	Minimum	Maximum
BILDUNGSBIOGRAPHIE					
Art der Hochschulzugangsberechtigung:	20.248				
Allgemeine Hochschulreife	16.950	83,7 %			
Fach-/fachgebundene Hochschulreife	2.989	14,8 %			
Sonstige Hochschulzugangsberechtigung	309	1,5 %			
Note Hochschulzugangsberechtigung (HSZB)	20.278	2,4	0,6	1	4
Berufsausbildung vor Studium:	20.409				
Nein	15.367	75,3 %			
Ja	5.042	24,7 %			
SOZIODEMOGRAPHISCHE ANGABEN					
Geschlecht:	17.150				
weiblich	8.637	50,4 %			
männlich	8.513	49,6 %			
Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund:	16.614				
Deutsche	13.097	78,8 %			
Doppelte Staatsbürgerschaft	406	2,4 %			
Deutsche mit Elternteil im Ausland geboren	2.316	13,9 %			
Bildungsinländer	341	2,1 %			
Bildungsausländer	454	2,7 %			
Höchster beruflicher Abschluss der Eltern:	16.352				
Ohne Abschluss	367	2,2 %			
Lehre/Berufsfachschule	5.732	35,1 %			
Meister-/Technikerausbildung	1.603	9,8 %			
Fachschul-/Fachhochschulabschluss	2.327	14,2 %			
Universitätsabschluss	6.323	38,7 %			
Alter (kateg.):	17.115				
20-23 Jahre	2.940	17,2 %			
24-25 Jahre	5066	29,6 %			
26-27 Jahre	4.327	25,3 %			
>27 Jahre	4.782	27,9 %			

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 4: Übersicht über die Angaben zum Studium (Fallzahlen und Verteilung)

Variable	Fallzahl	Anteil/ Mittelwert	Standard-abweichung	Minimum	Maximum
MERKMALE DER STUDIENSTRUKTUR					
Hochschultyp:	20.648				
Universität	14.723	71,3 %			
Fachhochschule	5.925	28,7 %			
Art des Abschlusses:	20.648				
Bachelor	10.437	50,5 %			
Master (ohne Lehramt)	1.852	9,0 %			
Traditionelle Abschlüsse (Diplom, Magister)	4.921	23,8 %			
Lehramt (Master, 1. Staatsexamen; ohne BA)	1.805	8,7 %			
1. Staatsexamen (ohne Lehramt)	1.004	4,9 %			
Promotion	629	3,0 %			
Fächergruppe:	20.648				
Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKul)	2.803	13,6 %			
Erziehungswissensch./Psychologie (PädPsy)	1.041	5,0 %			
Sportwissenschaften (Sport)	516	2,5 %			
Sozialwissenschaften (SoWi)	891	4,3 %			
Sozialwesen (SozWes)	839	4,1 %			
Rechtswissenschaften (Recht)	672	3,3 %			
Wirtschaftswissenschaften (WiWi)	3.083	14,9 %			
Mathematik/Naturwissenschaften (MatNat)	3.394	16,4 %			
Medizin/Gesundheitswissenschaften (Med)	829	4,0 %			
Ingenieur- und Agrarwissenschaften/Informatik (IngAgrInf)	5.956	28,8 %			
Kunst/Kunstwissenschaften (Kunst)	624	3,0 %			
STUDIERVERHALTEN					
Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung:	19.931				
Nein	14.856	74,5 %			
Ja	5.075	25,5 %			
Auslandssemester im Studium:	20.368				
Nein	17.625	86,5 %			
Ja	2.743	13,5 %			
Praktikum im Studium:	19.959				
Nein	5.254	26,3 %			
Ja	14.705	73,7 %			
Tätigkeit als studentische Hilfskraft (Hilfskraftstelle):	19.854				
Nein	12.121	61,1 %			
Ja	7.733	38,9 %			
Kontakte:					
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden	19.054	3,6	1,1	1	5
Bewertung der Kontakte zu Studierenden	19.047	4,2	0,8	1	5
EINSTELLUNGEN ZUM STUDIUM:					
Wichtigkeit und Aufwand bzgl. Studium	19.948	3,5	0,9	1	5
Orientierung an Interessen	20.047	3,7	1,0	1	5
Orientierung am Arbeitsmarkt	20.003	2,5	1,1	1	5
STUDIENBEDINGUNGEN					
Bewertung der Ausstattung	18.547	3,6	0,9	1	5
Bewertung der Organisation	19.131	3,5	0,8	1	5

Einstellungen zum Studium, Bewertung der Studienbedingungen: Antworten auf einer Skala von 1 (Sehr wichtig/sehr gut) bis 5 (Überhaupt nicht wichtig/Sehr schlecht).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

2 Studiendauer

Die Studiendauer kann definiert werden als die für ein erfolgreiches Studium eines Studiengangs notwendige Zeit. Sie beginnt mit der Aufnahme eines Studiums und endet mit seinem erfolgreichen Abschluss. Die Studiendauer ist also ein empirischer Wert, der auf Individualebene erhoben wird. Davon abzugrenzen ist die Regelstudienzeit als der Zeitraum, in dem das Studium eines Studiengangs erfolgreich abgeschlossen werden kann. Die Regelstudienzeit ist ein normativ gesetzter Wert, der nicht per se empirisch fundiert ist, aber sein kann, wenn sie zum Beispiel an Erfahrungswerten vergleichbarer Studiengänge mit vergleichbarer Studierendenpopulation ausgerichtet ist.

Die Studiendauer ist zunächst einmal als zeitlicher Kostenfaktor relevant: Für die Studierenden bestimmt die reale Studiendauer einen Teil der Kosten des Studiums, da ein längeres Studium mit höheren Kosten (für Lebenshaltung und Studium) und einem späteren Berufseinstieg (also auch geringerem kumulierten Gesamtlebenseinkommen) einhergeht. Die Kosten für ein Studium werden jedoch nicht ausschließlich individuell getragen, sondern schlagen über die von den Hochschulen getragen Kosten (Infrastruktur, Personalkosten für Lehre, Verwaltung etc.) auch gesamtgesellschaftlich zu Buche. Insofern sind längere Studienzeiten tendenziell auch mit höheren gesellschaftlichen Kosten verbunden.[10]

Die Studiendauer verliert ihre Bedeutung nicht mit dem Abschluss, sondern kann auch für den Berufseinstieg bedeutsam sein: Sie stellt, formal gesehen, ein standardisiertes Datum dar, das sich relativ leicht aus Lebensläufen ablesen und damit auch über Bewerberinnen und Bewerber hinweg vergleichen lässt. Es liegt nahe, ein zügiges Studium eher mit Erfolg zu assoziieren. Dadurch kann die Studiendauer ein potenzielles Signal für zukünftige Arbeitgeber darstellen, die eine geringe Studiendauer als Zeichen für Leistungsfähigkeit, Zielstrebigkeit oder Arbeitstempo und somit als prognostischen Faktor für berufliche Leistung interpretieren können (vgl. Spence 1973). Auch wenn weder Studierende noch Arbeitgeber eine solche Interpretation verabsolutieren, müssen Bewerberinnen und Bewerber zumindest damit rechnen, mit diesem Aspekt konfrontiert zu werden (vgl. z.B. Teichler, Buttgereit, Holtkamp 1984, S. 93 ff.).

Die Regelstudienzeit als vorgegebener Richtwert spiegelt den Bedarf wieder, die Studiendauer planbar zu machen: zum einen für die Studierenden und Studieninteressierten, um individuelle Studienkosten abzuschätzen und die weitere Biographie planen zu können, zum anderen für die Hochschulen, die dadurch Bedarfe und Kapazitäten besser vorveranschlagen können. Insofern sind Regelstudienzeit und Studiendauer individuell und strukturell wichtige Planungsgrößen.

Darüber hinaus können beide Merkmale auch in ihrem Verhältnis relevant sein, z.B. für die Bewilligung von Ausbildungsförderungen (z.B. BAföG oder Stipendien): Individuelle Studiendauer und institutionell vorgegebene Regelstudienzeit ergeben, zueinander ins Verhältnis gesetzt, die individuelle relative Abweichung von der Regelstudienzeit. Wenn die individuelle Studiendauer die Regelstudienzeit deutlich überschreitet, wird dies als individuelles Versäumnis gesehen, das der Förderungswürdigkeit entgegensteht und somit im Einzelfall auch die Finanzierbarkeit des Studiums beeinträchtigen kann. Wegen dieser institutionellen Verankerung der beiden Merkmale ist es umso wichtiger, dass die Regelstudienzeit als normative Vorgabe verwirklichbar ist, also von einer breiten Mehrheit der Studierenden eingehalten wird. Falls dies nicht so ist, muss geklärt werden, ob individuelle Faktoren (z.B. die für das Studium bzw. für konfligierende Tätigkeiten aufgewendete Zeit) oder strukturelle Faktoren (der Hochschule oder des Studiengangs) diese Abweichungen erklären können und inwieweit Hochschulen diese Erkenntnisse umsetzen können.

Untersuchungen zur Studiendauer bzw. auch Daten der amtlichen Statistik rekurrieren in der Regel auf die sogenannte mittlere Fachstudiendauer: Fachstudiendauer bezeichnet die Dauer der Immatrikulation

---

[10] Hierbei darf nicht vergessen werden, dass sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich ein Nutzen durch ein Studium besteht und dieser Nutzen auch aus späteren Semestern gezogen werden kann, obgleich anzunehmen ist, dass mit zunehmender Studiendauer der Grenznutzen des Studiums im Sinne von Kompetenz- und Qualifikationserwerb abnehmen sollte.

in einem bestimmten Studiengang bis zum Ablegen der Prüfung, einschließlich Semester, die in einem anderen Studiengang absolviert und bei einem Fachwechsel für den neuen Studiengang anerkannt wurden. Nicht berücksichtig werden Urlaubssemester oder Exmatrikulationen.[11]

Gesellschaftspolitische Bedeutung der Studiendauer

Studiendauer als gesellschaftspolitisches Thema, insbesondere die Diskussion um überlange Studienzeiten, lässt sich bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen (Dichgans 1965). Ein wichtiges Dokument in der Diskussion um die Studienzeitverkürzung waren die 1986 vom Wissenschaftsrat veröffentlichten „Empfehlungen zur Struktur des Studiums" in denen eine Studienzeit von vier Jahren plus drei Monate Prüfungszeit vorgeschlagen wurde und die in der Folgezeit eine rege Diskussion in hochschulpolitischen Kreisen in Gang setzte (Wissenschaftsrat 1986). In den 1990er Jahren wurde es um das Thema zwar etwas ruhiger, allerdings gab es in einigen Bundesländern Initiativen, die Studienzeit zu verkürzen, wie beispielsweise die Freiversuchsregelung in der ersten juristischen Staatsprüfung in Bayern. Die Argumente, die seit nunmehr einem halben Jahrhundert gegen lange Studiendauern angeführt werden, lassen sich dabei wie folgt zusammenfassen:

- In der Phase der Hochschulexpansion in den 1960er Jahren wurde v.a. das Argument ins Feld geführt, dass überlange Studienzeiten die Hochschulexpansion in finanzieller Hinsicht gefährdeten (vgl. Griesbach 1988, S. 70).
- Später wurden stärker volkswirtschaftliche und private Kosten angemahnt: Das relativ späte Berufseintrittsalter deutscher Absolventinnen und Absolventen wirke sich negativ auf die Konkurrenzfähigkeit deutscher Unternehmen aus, da Kreativität und Flexibilität mit zunehmendem Alter nachließen (z.B. BDA 1988, S. 10). Überlange Studienzeiten stellten auch eine Belastung des Gemeinwesens durch die längere Inanspruchnahme studentischer Tarife dar. Als individuelle Nachteile wurden die längere Unselbständigkeit und die materielle Abhängigkeit vom Elternhaus genannt (Gieseke 1988, S. 23).

In jüngster Zeit ist das Thema Studiendauer im Zuge der Bologna-Reform wieder verstärkt thematisiert worden: Obwohl nicht Teil der originären Ziele des Bologna-Prozesses, wurde die Umstellung der traditionellen Studiengänge auf ein zweistufiges System von Bachelor- und Master-Studiengängen hierzulande häufig mit der Erwartung einer Studienzeitverkürzung verknüpft (Wissenschaftsrat 2011a). Als mögliches Instrument wird vorwiegend die Modularisierung der Studiengänge diskutiert. Laut Terhart (2005, S. 87) wird mit dem Begriff Modularisierung unter anderem eine stärkere Strukturierung der Lehrangebote und des Ablaufmusters im Studiengang und damit zusammenhängend auch eine höhere Verbindlichkeit für Lehrende und Studierende verknüpft, was sich studienzeitverkürzend auswirken sollte.

In der politischen Diskussion um die Studiendauer lassen sich im Laufe der Zeit auch unterschiedliche Schuldzuweisungen finden. Maßnahmen wie die Zwangsexmatrikulation beim Überschreiten der Regelstudienzeit oder Studiengebühren für Langzeitstudierende zielten in Richtung Studierende. Später wurden verstärkt die Studienorganisation und die Studienbedingungen ins Visier genommen, um nach Ursachen für lange Studienzeiten zu fahnden. Als Konsequenz dieses veränderten Blickwinkels wurden Anstrengungen auf organisationaler Ebene unternommen, um Studienzeiten zu verkürzen, wie beispielsweise die Einführung von Lehrevaluationen.

Analog zur politischen Diskussion gab es auch in der Forschung unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema Studiendauer. Zu Beginn standen eher individuelle Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften, Haltungen, Fähigkeiten und die finanzielle Lage der Studierenden im Vordergrund, später folgten Studien, die standortbezogene und hochschul- und fachbereichsbezogene Aspekte untersuchten, wie das

[11] Ein weiteres Konzept ist die Verweildauer: Hiermit ist die Studiendauer nach Hochschulsemestern, d. h. einschließlich Studienfachwechsel und Wechsel der Hochschule gemeint (siehe Wissenschaftsrat 2011a, S. 166).

städtische Umfeld, die Strukturiertheit und Breite des Studienangebots oder die Studienorganisation (vgl. Schaeper und Minks 1997, S. 4f.).

Bereits Ende der 1990er Jahre resümierten Schaeper und Minks (1997, S. 5), dass die Untersuchung der Studiendauer eines multifaktoriellen Modells bedarf:

> *„In der wissenschaftlichen Diskussion ist es mittlerweile ein Gemeinplatz, dass das Phänomen „Studiendauer" zu komplex ist, um es auf eine einzige Ursachendimension zurückführen zu können, und dass Studiendauer ein Produkt des Zusammenspiels mehrerer auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelter Faktoren ist."*

Schaeper und Minks verweisen auf eine Systematisierung von Artur Friedrich (1990, S. 57 ff., zitiert in Schaeper und Minks 1997, S. 10), wonach für die Erklärung der Studiendauer vier Ebenen relevant seien:

- gesellschaftliche Ebene (z.B. Normen und Werte, wirtschaftliche Entwicklung, Arbeitsmarktsituation);
- institutionelle Ebene (z.B. Studienaufbau- und Studienorganisation, Größe und Ausstattung, Beratungsangebote);
- Interaktionsebene (z.B. Persönlichkeit, Kompetenz, Didaktik der Lehrenden, Kommunikationsklima);
- individuelle Ebene (z.B. Studienstrategie, Einstellungen zum Studium, Leistungsfähigkeit, persönliche und soziale Lage).

2.1 Theoretischer Rahmen

Erklärungsansätze für die individuellen Einflussfaktoren der Studiendauer

Für die Frage, wie individuelle Startbedingungen – in Kombination mit dem Studierverhalten – auf die Studiendauer wirken, können folgende Erklärungsansätze herangezogen werden:

- Aus dem Konzept des kulturellen Kapitals nach Bourdieu (1983), insbesondere seiner Untervariante, dem inkorporierten Kulturkapital,[12] leiten sich Hypothesen ab, wie sich der Bildungshintergrund der Eltern insbesondere bezüglich eines Studiums an einer Universität auf die Studiendauer auswirkt. Studierende, deren Eltern selbst nicht an einer Hochschule studiert haben, dürften es demnach schwerer haben, sich an einer Universität zurechtzufinden und die Vermutung liegt nahe, dass sie alleine aus diesem Grund etwas länger studieren werden als Studierende aus bildungsnahen Schichten, die gewisse Kenntnisse und Hilfestellung im Hinblick auf eine effiziente und zügige Studiengestaltung bereits durch das Elternhaus mitbringen.
- Mit Hilfe von Modellen sozioökonomischer Ungleichheit, zu denen auch oben genanntes Konzept von Bourdieu zählt, können zudem in einer stärker ressourcentheoretischen Perspektive Entscheidungen für studienzeitverlängernde Tätigkeiten wie Erwerbsarbeit modelliert werden. So ist davon auszugehen, dass Studierende aus bildungsfernen Schichten über weniger ökonomische Ressourcen verfügen als Studierende aus gehobenen Schichten, so dass bei Ersteren ein wesentlich größerer Druck vorhanden ist, ihr Studium durch eigene Erwerbstätigkeit zu finanzieren und einer solchen in weit höherem Maße auch dann nachgegangen werden muss, wenn sie keinerlei Bezug zum Studium aufweist.
- Das Modell sozioökonomischer Ungleichheit greift in ähnlicher Weise bei Studierenden mit Migrationshintergrund, da in der Regel eine hohe Korrelation zwischen Migrationshintergrund und

[12] „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person', zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben' ist ‚Sein' geworden" (Bourdieu, 1983, S. 196). Bourdieu verweist auf die Wichtigkeit der Primärerziehung in der Familie, die in Bezug auf den Erwerb von Bildung in Rechnung gestellt werden muss, entweder positiv, als gewonnene Zeit oder Vorsprung, oder negativ, als doppelt verlorene Zeit.

sozioökonomischem Hintergrund besteht (vgl. Tinto 1993). Es sei jedoch angemerkt, dass der Terminus „Studierende mit Migrationshintergrund“ eine sehr heterogene Population umfasst, so dass nicht für alle Untergruppen eine hohe Korrelation zwischen Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status unterstellt werden kann. Deutliche Unterschiede bestehen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen/Staatsbürgerschaften (vgl. beispielsweise Kristen und Granato 2007). Ein weiterer entscheidender Einfluss auf die Bildungsbiographie ist auch der Rechtsstatus von Personen mit Migrationserfahrung (vgl. Söhn 2012).

- Tintos Modell der Determinanten für einen erfolgreichen Studienabschluss können auch auf das Konzept der Studiendauer übertragen werden (Tinto 1975, 1982, 1993). In Tintos Modell werden sozioökonomische Ressourcen und die akademische und soziale Integration der Studierenden ins akademische Umfeld als Hauptprädiktoren für einen erfolgreichen Studienabschluss eingeführt. Da Tintos Modell für die Situation in den Vereinigten Staaten entwickelt wurde, lässt es sich auf deutsche Verhältnisse jedoch nur bedingt übertragen. Insbesondere die soziale Integration dürfte an deutschen Universitäten eine wesentlich geringere Rolle spielen als in den USA, wo Studierende in der Regel auf dem Campus leben und somit in weit höherem Maße als deutsche Studierende darauf angewiesen sind, im neuen Umfeld auch neue soziale Beziehungen aufzubauen. Die akademische und soziale Integration als Prädiktor für einen erfolgreichen Studienabschluss (und somit auch für eine kurze Studiendauer) dürfte in Deutschland jedoch in ähnlicher Weise relevant sein.
- Konflikttheoretische Modelle leisten einen Beitrag zur Erklärung, warum Studierende aus bildungsnahen Schichten häufiger tendenziell studienzeitverlängernde Aktivitäten während des Studiums praktizieren wie beispielsweise einen Auslandsaufenthalt oder (hochwertige) Praktika. Die zentrale These lautet, dass im Zuge der Expansion und Ausdifferenzierung des Bildungssystems die oberen Schichten ihre Führungsrolle durch ausdifferenziertere Signale in den Bildungszertifikaten zu sichern suchen. Da der Abschluss alleine kein Distinktionsmerkmal mehr ist, gewinnen zusätzliche Aspekte an Bedeutung wie Zusatzqualifikationen, Reputation der besuchten Hochschule etc. (vgl. z.B. Windolf 1996).

Erklärungsansätze für die organisationalen Einflussfaktoren der Studiendauer

Unter organisationale Faktoren fallen die Merkmale der Studienstruktur wie Studienfach, Hochschultyp und Abschlussart, die zum Teil auch einen Einfluss auf Studienangebote und –bedingungen haben.

Studienfach:

Hinsichtlich der Studienfächer gibt es verschiedene Systematisierungsversuche, die in der Regel daran anknüpfen, wie eng oder wie lose Bildungs- und Beschäftigungssystem miteinander verkoppelt sind. Der Wissenschaftsrat (1999, S. 19 ff.) beispielsweise trifft folgende Unterscheidung:

- Studienfächer mit klarem Bezug zu stark regulierten Berufen für die in der Regel ausschließlich an Universitäten ausgebildet wird, und mit traditionell hoher Bedeutung des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber (darunter befinden sich die Staatsexamensfächer Medizin, Pharmazie, Rechtswissenschaften und die Lehramtsstudiengänge);
- Studienfächer mit klaren beruflichen Tätigkeitsfeldern und feingegliederter aber durchlässiger beruflicher Struktur , die in der Regel sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen vertreten sind (darunter fallen die Wirtschaftswissenschaften, die Ingenieur-, Agrarwissenschaften, Informatik und ein Teil der Naturwissenschaften);
- Fächer ohne klare Berufsfelder und mit offener Beziehung zwischen Studium und Beruf, die hauptsächlich an Universitäten angeboten werden (darunter fallen klassischerweise die Geistes- und Sozialwissenschaften mit Ausnahme der Lehramtsstudiengänge).

Da es sich hierbei um eine idealtypische Unterscheidung handelt, ist es schwierig, daraus Hypothesen für einzelne Fächer abzuleiten. In Bezug auf die Studiendauer könnte vermutet werden, dass in Fächern mit einem strukturierten Ablauf die vorgegebene Studiendauer tendenziell stärker eingehalten wird als in Fächern, die ein freies Studieren ermöglichen.

Hochschultyp:

Im Rahmen dieser Untersuchung werden staatliche Universitäten und Fachhochschulen eines Bundeslandes einbezogen (keine Kunst- und Musikhochschulen, kirchlichen Hochschulen oder privaten Hochschulen). Als ein Unterscheidungsmerkmal der Hochschultypen gilt, dass Studiengänge an Fachhochschulen in der Regel eine stärkere Strukturierung aufweisen als an Universitäten. Somit wird die „Taktung" des Studiums also stärker von außen vorgeben (welche Lehrveranstaltungen in welcher Reihenfolge zu besuchen sind, welche Scheine in welcher Zeit und in welcher Reihenfolge zu erwerben sind). In Bezug auf die Studiendauer kann daher vermutet werden, dass Studierende an Fachhochschulen häufiger in der Regelstudienzeit studieren, als Studierende an Universitäten.

Abschlussart:

Ein Ziel bei der Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland war es, die im internationalen Vergleich überlangen Studienzeiten zu reduzieren. Dies sollte im Wesentlichen über das Instrument der Modularisierung erfolgen. Insofern ist aufgrund dieser stärkeren Strukturierung der Bachelor- und Masterstudiengänge mit positiven Effekten auf die Einhaltung der Regelstudienzeit zu rechnen. Besonders deutliche Effekte sollten sich bei den vormals eher unstrukturierten geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zeigen. Bachelor-Absolventinnen und -absolventen in diesen Fächern sollten im Vergleich zu denen mit Magister signifikant häufiger in der Regelstudienzeit abschließen. Dabei ergibt sich jedoch folgendes methodisches Problem:

Absolventinnen und Absolventen traditioneller Studiengänge werden vermutlich allein schon aus dem Grund tendenziell seltener einen Abschluss in Regelstudienzeit erreichen, weil die Studiengänge häufig auslaufen: Wenn z. B. ein Magisterstudium bereits seit sechs Jahren nicht mehr aufgenommen werden kann, enthält die Absolventenbefragung nur Absolventinnen und Absolventen mit einer Studiendauer von mindestens 13 Semestern und kann keine Schnellstudierenden mit z.B. acht Semester Studiendauer enthalten. Analog dazu sind Absolventinnen und Absolventen gestufter Studiengänge eher in Regelstudienzeit, da diese Studiengänge neu sind. Wenn man im Extremfall nur den ersten möglichen Abschlussjahrgang eines Studiengangs untersucht, also z.B. den Abschlussjahrgang drei Jahre nach der ersten möglichen Studienaufnahme des Studiengangs bei einem sechssemestrigen Studiengang, befinden sich alle bis zu diesem Zeitpunkt untersuchbaren Absolventinnen und Absolventen auch in der Regelstudienzeit. Deswegen ist es anzuraten, nur Studiengänge mit vergleichbarem Etablierungsgrad zu untersuchen, also keine Studiengänge, die gerade erst angelaufen sind (und daher noch kein Überschreiten möglich ist) oder bereits seit mehreren Jahren vor dem untersuchten Abschlussjahr nicht mehr aufgenommen werden können (und daher keine Absolventinnen und Absolventen in Regelstudienzeit enthalten können). Da keine Liste aller Studiengänge mit ihrem aktuellen Etablierungsgrad vorliegt, können die zu untersuchenden Daten nicht studiengangspezifisch ausgewählt werden. Aufgrund dieser Problematik werden in den folgenden Analysen die traditionellen auslaufenden Diplom- und Magisterstudiengänge aus den Analysen meistens ausgeschlossen.

2.2 Fragestellung und Untersuchungsanlage

In diesem Kapitel werden die folgenden Fragen behandelt:

- Wie lange dauerte das Studium der Absolventinnen und Absolventen, wie häufig wurde es in der Regelstudienzeit abgeschlossen?

- Welche Gründe werden für ein längeres Studium angegeben und welche weiteren Faktoren lassen sich feststellen?
- Hierbei stellt sich im Besonderen die Frage, wie sich der Bildungshintergrund, die Studienfinanzierung aber auch zusätzliche Aktivitäten wie internationale Mobilität auf eine Verlängerung des Studiums auswirken.

Die Untersuchung trägt dem Grundsatz eines multifaktoriellen Ursachenkomplexes, wie im einleitenden Abschnitt beschrieben, Rechnung und bezieht dabei vor allem individuelle Startbedingungen als auch Merkmale der Studienstruktur und des Studierverhaltens ein.

Bei der Ergebnisdarstellung ist zunächst von Interesse, wie viele Absolventinnen und Absolventen ihr Studium in Regelstudienzeit beendet haben bzw. wie viel Zeit die Absolventinnen und Absolventen im Schnitt für ihr Studium benötigten. Danach werden bivariate Analysen durchgeführt, um zu untersuchen, ob sich die Absolventinnen und Absolventen abhängig von ihren Startbedingungen und ihrer Studiengestaltung unterscheiden. Auch die Gründe, die Absolventinnen und Absolventen für das Überschreiten der Regelstudienzeit angeben, werden daraufhin untersucht, inwiefern sie gruppenspezifisch vorkommen. Die gefundenen Gruppenunterschiede werden in einem letzten Schritt multivariat untersucht, und zwar mit logistischen Regressionsmodellen. Hierbei ist es wichtig, die Mehrebenenstruktur der Absolventendaten zu berücksichtigen (auch wenn keine expliziten Hochschuleinflüsse untersucht werden), insbesondere wenn die zu untersuchenden Merkmale mit den übergeordneten Einheiten, in diesem Fall den Hochschulen, kovariieren können. Die Regressionsmodelle wurden, soweit sinnvoll, für alle Absolventinnen und Absolventen gemeinsam und zudem getrennt nach Hochschultyp und Abschlussart durchgeführt, um mögliche Unterschiede in den Einflussfaktoren zwischen diesen Absolventengruppen zu untersuchen. Die Unterscheidung nach Abschlussart ermöglicht somit auch eine differenzierte Betrachtung der neuen Abschlussarten Bachelor und Master.

2.3 Hypothesen und Analysemodell

Im Folgenden werden die zu untersuchenden Hypothesen dargestellt und begründet, auf denen das angepasste Analysemodell basiert. Die genaue Operationalisierung der verschiedenen Dimensionen und Variablen ist im Anhang dargestellt.

Individuelle Startbedingungen:

Herkunftshypothesen:

- Studierende aus bildungsnahen Schichten schließen ihr Studium an einer Universität häufiger in der Regelstudienzeit ab als Studierende aus bildungsfernen Schichten. Hierfür sind zwei Gründe ausschlaggebend: Erstere sind mit der Studienkultur an Universitäten aufgrund ihrer familiären Sozialisation besser vertraut als Studierende mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft. Diese habituelle Passung führt dazu, dass Studierende aus bildungsnahen Schichten sich im universitären Milieu einfacher und schneller orientieren können, und sie dadurch seltener Fehlentscheidungen treffen, die sich studienverlängernd auswirken. Erstere verfügen zudem über günstigere finanzielle Voraussetzungen (aufgrund der vermuteten hohen Korrelation zwischen Bildungshintergrund und hohem ökonomischen Status), so dass sie seltener dem Zwang ausgesetzt sind, neben dem Studium erwerbstätig zu sein, was sich studienzeitverlängernd auswirkt.
- Studierende mit Migrationshintergrund schließen das Studium seltener in der Regelstudienzeit ab als Studierende ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied ist über die Bildungsherkunft und häufigere Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung vermittelt.

Leistungshypothese:

- Je besser die Note der Hochschulzugangsberechtigung (Abiturnote) ist, desto eher schließen Studierende ihr Studium in der Regelstudienzeit ab. Die Abiturnote gibt unter anderem die Leistungs-

fähigkeit innerhalb einer Bildungsinstitution wieder und sollte insofern auch die Leistungsfähigkeit in der nächsten Bildungsphase beeinflussen.

Kompetenzhypothesen:

- Der Abschluss einer Berufsausbildung vor dem Studium erhöht die Wahrscheinlichkeit, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen (solche Studierende sind zielstrebiger, motivierter und verfügen bereits über bestimmte Fachkenntnisse, die ihnen das Studium erleichtern).[13]

Merkmale der Studienstruktur:

Arbeitsmarktbezugshypothesen:

- Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit einem starken Arbeitsmarktbezug und einer strukturierten Organisation (z.B. ingenieurwissenschaftliche Fächer, Medizin und Jura) schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit ab als Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit keinem direkten Arbeitsmarktbezug und einer offenen Studiengestaltung (z.B. Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst). Diese Argumente greifen ebenfalls für ein Studium an Fachhochschulen.

Vorselektionshypothese:

- Absolventinnen und Absolventen von Master-Studiengängen schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit ab als Bachelor-Absolventen. Begründung: Masterabsolventinnen und -absolventen sind in höherem Maße vorselektiert als Bachelorabsolventinnen und -absolventen (tendenziell studieren eher die erfolgreichen Bachelorabsolventinnen und -absolventen weiter).

Studierverhalten:

Finanzierungshypothese:

- Wer sein Studium hauptsächlich durch Erwerbstätigkeiten finanziert, schließt seltener in der Regelstudienzeit ab als Personen, die über eine andere finanzielle Unterstützung verfügen.

Zusatztätigkeitshypothesen:

- Ein Auslandsstudium erhöht tendenziell die Studiendauer, so dass Personen, die ein solches absolvieren, seltener in der Regelstudienzeit abschließen.
- Wer während seines Studiums Praktika absolviert, schließt seltener in der Regelstudienzeit ab als Personen, die während ihres Studiums kein Praktikum absolvieren.

Integrationshypothesen:

- Eine hohe akademische Integration (Hilfskraftstelle, Kontakte zu Lehrenden) wirken sich studienzeitverkürzend aus, so dass hier häufiger die Einhaltung der Regelstudienzeit gelingt.
- Dies trifft ebenfalls auf die soziale Integration zu (Kontakte zu Studierenden).

Motivationshypothese:

- Je höher der Aufwand für und die Wichtigkeit des Studiums ist, desto eher wird das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen.

Orientierungshypothesen:

- Je höher die Orientierung des Studierverhaltens an Arbeitsmarkt und Beruf ist, desto eher wird das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen.
- Je höher die Orientierung des Studierverhaltens an eigenen Interessen ist, desto seltener wird in der Regelstudienzeit abgeschlossen.

---

[13] Diese Hypothese wurde in früheren Studien bestätigt (Schaeper und Minks 1997, S. 15).

Abb. 5: Erweitertes Analysemodell: Determinanten der Regelstudienzeit

Quelle: Eigene Darstellung

2.4 Ergebnisse

2.4.1 Studium in der Regelstudienzeit

Von den Absolventinnen und Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2011 liegen von fast allen Befragten Antworten vor, ob das in diesem Jahr abgeschlossene Studium in Regelstudienzeit absolviert wurde. Insgesamt schaffte dies weniger als die Hälfte (46 Prozent, N = 19.927). Wenn traditionelle Abschlüsse (Diplom und Magister) sowie Promotionen, die mit den übrigen Abschlüssen nur eingeschränkt vergleichbar sind, ausgeschlossen und somit nur Staatsexamen, Bachelor und Master berücksichtigt werden, erhöht sich der Anteil auf 55 Prozent (N = 14.913).[14]

Einflüsse der Studienmerkmale und der Bildungsbiographie

Zunächst stellt sich die Frage, inwieweit ein Studienabschluss in der Regelstudienzeit vom gewählten Studiengang selbst abhängt, also von Studienfach, Abschlussart und Hochschultyp.

Der Hochschultyp hat einen geringen Einfluss: Die Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen halten die Regelstudienzeit häufiger ein als die Absolventinnen und Absolventen von Universitä-

[14] Im Folgenden wird, wenn nicht anders beschrieben, nur diese Gruppe berücksichtigt. Die traditionellen Abschlüsse sowie die Promotionen werden nur beim bivariaten Vergleich der Abschlussarten sowie bei den abschlussartspezifischen Modellen der Regelstudienzeit und der Studiendauer einbezogen, um Besonderheiten in den Determinanten innerhalb dieser Abschlussarten zu untersuchen.

ten (58 Prozent vs. 54 Prozent, N = 14.913), was ein leichtes Indiz für die Hypothese der höheren Strukturiertheit des Fachhochschulstudiums darstellt (vgl. Abb. 6).

Betrachtet man die Abschlussarten der Absolventen, zeigt sich zunächst, dass die Befragten der traditionellen Abschlüsse Magister und Diplom nur zu einem sehr geringen Anteil die Regelstudienzeit einhielten. Es war zu erwarten, dass deren Wert unter dem der neuen Abschlussarten liegt, zumal diese unter anderem auch eine Verkürzung der Studiendauer zum Ziel hatten. Der Wert ist jedoch mit äußerster Vorsicht zu genießen, da ein Vergleich der Studiendauern vergleichbare Gruppen voraussetzt. Wie bereits beschrieben, kann man diese Vergleichbarkeit bei den traditionellen Studiengängen aber nicht mehr annehmen.

Die Unterschiede zwischen Bachelor und Master können durch den gleichzeitigen Vergleich des Hochschultypus weiter ausdifferenziert werden: Es gibt kaum einen Unterschied zwischen Bachelor-Absolventinnen und -absolventen an Universitäten und Fachhochschulen, was für eine ähnlich hohe Strukturiertheit des Bachelorstudiums an beiden Hochschultypen spricht.

Bei den Master-Abschlüssen gibt es deutlichere Unterschiede: Wesentlich mehr Absolventinnen und Absolventen an Fachhochschulen als an Universitäten schließen ihr Studium in der Regelstudienzeit ab (69 Prozent vs. 55 Prozent). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es sich bei den Masterabsolventinnen und -absolventen der Fachhochschulen um einen anderen Studierendentypus handelt als an Universitäten (eher Berufstätige in weiterbildenden Master-Studiengängen, die noch zielstrebiger ihren Abschluss verfolgen). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass bisher nur eine sehr kleine Gruppe von Masterabsolventinnen und -absolventen der NRW-Fachhochschulen untersucht wird (N = 631), was auch daran liegt bzw. darauf verweist, dass die untersuchten Fachhochschulstudiengänge in NRW noch relativ jung sind. Etwa die Hälfte der hochschulspezifischen Fächer weist nur eine sehr geringe Teilnehmerzahl auf (unter zehn) und somit vermutlich auch maximal 30-40 Absolventinnen und Absolventen in einem Masterstudiengang dieser Fachgruppe insgesamt. Der Anteil derjenigen in Regelstudienzeit liegt in der Hälfte dieser gering besetzten Studiengänge bei mindestens 80 Prozent, ist also überdurchschnittlich hoch. Dies stellt einen Hinweis darauf dar, dass ein Teil der Master-Studiengänge an Fachhochschulen noch nicht vollständig von den ersten Studienkohorten durchlaufen wurde.

Das Studienfach ist ebenfalls bedeutsam: Die Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppen Sport, Sprach- und Kultur-, Sozial-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften/Informatik und Kunst schließen seltener in der Regelstudienzeit ab (45 Prozent bis 51 Prozent), als in den übrigen Fächern (59 Prozent bis 66 Prozent). Dieses Ergebnis entspricht zum Teil den vermuteten Unterschieden. Fächer mit höherer Strukturiertheit und relativ starkem Arbeitsmarktbezug werden im Schnitt schneller absolviert. Offensichtlich gehören auch Sozialwesen und Naturwissenschaften hierzu, die nicht mit einem derart ausgeprägten Berufsbezug einhergehen, wie beispielweise Medizin oder Rechtswissenschaften. Sozialwissenschaften und Sport sind eher der unteren Gruppe zuzuordnen. Der geringe Anteilswert bei den Ingenieuren widerspricht der oben genannten Arbeitsmarktbezugs-Hypothese, könnte aber auch durch andere Besonderheiten dieses Studiums, z.B. hohe Leistungsanforderungen, erklärt werden.

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung korreliert deutlich mit dem Einhalten der Regelstudienzeit: Während Absolventinnen und Absolventen, die ihr Studium mit einem Einser-Abitur begonnen hatten, mehrheitlich ihr Studium in Regelstudienzeit absolviert haben, schaffte dies nur etwa ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen mit einem relativ schlechten Abitur. Die Abiturnote korreliert auch in ihrer metrischen Form deutlich mit dem Absolvieren in Regelstudienzeit (r = 0,18). Dies spricht dafür, dass sowohl Erfolg als auch Leistungsfähigkeit in Schule und Studium korrelieren. Der bivariate Befund kann aber andererseits auch durch Selektionseffekte (z.B. die Studienwahl und -zulassung) oder Zusammenhänge mit relevanten Drittvariablen (z.B. Herkunft und Studienfinanzierung) verstärkt sein.

Eine Berufsausbildung vor dem Studium zeigt keinen nennenswerten Unterschied bei der Frage, ob die Regelstudienzeit eingehalten wurde, der Anteil liegt nur einen Prozentpunkt höher (56 Prozent vs. 55 Prozent, N = 14.759).

Abb. 6: Regelstudienzeit nach Studienmerkmalen und Bildungsbiographie

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 7: Regelstudienzeit nach individuellen Startbedingungen und Tätigkeiten im Studium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Einflüsse der individuellen Startbedingungen und der Zusatztätigkeiten

Mehr als die Hälfte der Frauen (58 Prozent) hat ihr Studium in Regelstudienzeit absolviert, bei den Männern lag dieser Anteil niedriger (53 Prozent). Dies kann aber auch ein Resultat unterschiedlichen Studienwahlverhaltens darstellen, was im Rahmen der später folgenden multivariaten Analysen noch überprüft wird.

Je nach Staatsangehörigkeit und Migrationsgeschichte bestehen ähnlich ausgeprägte Unterschiede: Absolventinnen und Absolventen mit doppelter Staatsbürgerschaft, Deutsche mit Elternteil im Ausland geboren (jeweils 50 Prozent in RSZ) und Bildungsinländer (46 Prozent in RSZ) überschreiten die Regelstudienzeit häufiger als Deutsche (57 Prozent in RSZ).

Wenn die Eltern keinen beruflichen Abschluss hatten, hat nur ein Drittel (42 Prozent) das Studium in Regelstudienzeit absolviert. In allen anderen Gruppen lag der Anteil etwa im Durchschnitt oder leicht darüber. Dieser Befund ist überraschend. Absolventinnen und Absolventen mit einem akademischen Bildungshintergrund sollten über eine bessere Orientierung im System Hochschule verfügen (und damit über bessere Chancen, ihr Studium zügig zu durchlaufen), als alle anderen Absolventengruppen, die nicht im gleichen Maße von Hause aus diese Hilfestellungen erhalten können, da ihre Eltern das System Hochschule nicht durch eigene Erfahrung kennen. Bei der Frage der Regelstudienzeit geht es aber womöglich weniger um akademische Herkunft als um Benachteiligungen, die entstehen, wenn Bildung – und auch die damit verbundenen ökonomischen Chancen – nur in geringstem Maße vorhanden sind. Wenngleich die so identifizierte Gruppe der Bildungsherkunft relativ gesehen nur einen kleinen Teil der Absolventenstichprobe ausmacht (niedrige Gruppe der Bildungsherkunft: zwei Prozent), macht dies die Unterschiede nicht gesellschaftlich irrelevant.

Andere Tätigkeiten während des Studiums beeinflussen über die zur Verfügung stehende Zeit, ob das Studium in Regelstudienzeit absolviert wurde: Für Auslandssemester lässt sich dies aber nicht feststellen (55 Prozent in Regelstudienzeit). Wer während des Studiums ein Praktikum absolvierte, schließt das Studium etwas seltener in der Regelstudienzeit ab (54 Prozent vs. 60 Prozent). Ähnlich ist die Differenz zwischen denjenigen, die ihr Studium hauptsächlich durch Erwerbsarbeit finanzierten, und den übrigen Absolventinnen und Absolventen: Wenn das Studium durch eigene Erwerbsarbeit finanziert wurde, wird es auch seltener in der Regelstudienzeit abgeschlossen (50 Prozent vs. 57 Prozent). Der Unterschied zu den beiden anderen Tätigkeiten liegt darin, dass die zur Finanzierung notwendige Erwerbsarbeit nur in geringem Maße an verfügbare Zeitbudgets angepasst werden kann, während Auslandsaufenthalte und Praktika häufiger freiwillige Zusatztätigkeiten darstellen.

Einflüsse der Integration und der Einstellung zum Studium

Das berichtete Studierverhalten hängt wie erwartet mit dem Überschreiten der Regelstudienzeit zusammen. Je höher die Wichtigkeit des Studiums im Vergleich zu anderen Lebensbereichen und je höher der damit verbundene Aufwand für das Studium, desto eher wird das Studium in Regelstudienzeit absolviert. Zwischen beiden Merkmalen besteht eine schwache Korrelation (Pearsons $r = 0{,}14$). Wer sich bei der inhaltlichen Studiengestaltung vergleichsweise stark an eigenen Interessen orientiert hat, hat seine Regelstudienzeit etwas häufiger überschritten, wobei die Korrelation nur sehr schwach ist.[15] Wer sein Studium stärker an den Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet hat, schafft das Studium häufiger in Regelstudienzeit (der Unterschied beträgt jedoch nur etwa drei Prozentpunkte).

---

[15] Zusammenhangsmaße der Einstellung zum Studium und einem Abschluss in der Regelstudienzeit: Wichtigkeit und Aufwand ($r = 0{,}13^*$; $N = 14.508$), Orientierung an eigenen Interessen ($r = -0{,}02^*$; $N = 14.559$), Orientierung am Arbeitsmarkt ($r = 0{,}03^*$; $N = 14.531$). Nur Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor, Master oder Staatsexamen. $^*p < 0{,}05$.

Abb. 8: Regelstudienzeit nach Integration und Einstellungen zum Studium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Dieser geringfügige Zusammenhang lässt sich inhaltlich dadurch erklären, dass ein Teil der Studierenden relativ konkrete arbeitsmarktbezogene Vorstellungen hat, die zielstrebig umgesetzt werden sollen, was sich in der inhaltlichen Ausrichtung des Studiums und auch in der Studiengeschwindigkeit abzeichnet. Eine hohe akademische Integration ist mit einer kürzeren Studiendauer verbunden. Dies zeigt sich sowohl hinsichtlich der Kontakte zu Lehrenden als auch einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft. Auch die soziale Integration (Kontakte zu Studierenden) weist einen schwachen Zusammenhang mit der Studiendauer auf (Korrelation r = 0,10 gegenüber r = 0,07).

Einflüsse der Studienbedingungen

Die Bewertungen der Studienbedingungen korrelieren ebenfalls mit dem Abschluss in Regelstudienzeit: die Absolventinnen und Absolventen, welche die Ausstattung und die Studienorganisation besser bewerten, schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit ab. Allerdings ist es denkbar, dass die Bewertung der Studienbedingungen nach Abschluss des Studiums auch vom Studienergebnis beeinflusst wird (erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen bewerten die Studienbedingungen tendenziell besser).

Abb. 9: Regelstudienzeit nach Bewertung der Studienbedingungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Zusammenhangsmaße: Bewertung der Ausstattung (r = 0,05*; N = 13.794), Bewertung der Organisation (r = -0,21*; N = 14.222). *p < 0,05.

Subjektive Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit

Absolventinnen und Absolventen, die ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit beendet haben, wurden nach den Gründen für ein längeres Studium gefragt. Die angegebenen Gründe haben in mehrerer Hinsicht einen Erkenntniswert: Erstens zeigen sie auf, welche Mechanismen aus Sicht der Befragten für die Studienverzögerung relevant waren. Zweitens lassen sich diese Mechanismen für bestimmte Teilgruppen darstellen, um zu untersuchen, ob einzelne Absolventengruppen ihr Studium aus anderen Gründen nicht in Regelstudienzeit schaffen, was auf besondere Situationen dieser Gruppen hinweist. Drittens verweisen die subjektiven Gründe möglicherweise auf objektive Merkmale, die zusätzlich im theoretischen und statistischen Modell berücksichtigt werden können, um das zu untersuchende Phänomen besser zu erklären.

Zunächst sei jedoch auf mögliche Einschränkungen der Interpretation der Ergebnisse hingewiesen: Obgleich die berichteten Gründe Hinweise auf Besonderheiten der Studiensituation einzelner Subgruppen geben können, sind sie nicht geeignet, um Einflussfaktoren für das Einhalten der Regelstudienzeit zu messen. Ob die berichteten Verzögerungsgründe der Absolventinnen und Absolventen außerhalb der Regel-

studienzeit auch die Situation aller Absolventinnen und Absolventen widerspiegeln, also auch derjenigen Studierenden, die ihr Studium in Regelstudienzeit absolvieren, ist zwar in einigen Punkten plausibel und vermutbar, aber anhand der verwendeten Daten nicht beantwortbar, da es sich eben nur um Angaben einer Teilgruppe handelt.

Bei der Frage nach den Gründen für ein Überschreiten der Regelstudienzeit konnten die Befragten mehrere Gründe angeben (Mehrfachantworten). Zunächst ist festzuhalten, dass im Durchschnitt fast drei Gründe (2,86) aus den Antwortmöglichkeiten angegeben wurden. Dies weist darauf hin, dass in vielen Fällen kein singulärer Grund als ausschlaggebend gesehen wird, sondern eher die Kombination mehrerer Gründe in der Summe eine Schwelle überschreitet, die ein planmäßiges Studium erschwert.

Tab. 5: Subjektive Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit

Antwortkategorien und Dimensionen	Anteil
Organisation	**30,9 %**
Nichtzulassung zu Lehrveranstaltungen (z. B. wegen fehlender räumlicher oder personeller Kapazitäten)	11,4 %
Nichtzulassung zu einer/mehreren Prüfung(en) (z. B. wegen fehlender personeller Kapazitäten oder Überschneidung von Prüfungsterminen)	4,1%
Änderung/Umstellung der Prüfungs-, Studienordnung bzw. -struktur	9,0 %
Schlechte Koordination der Studienangebote (Überschneidung von Lehrveranstaltungen etc.)	21,0 %
Leistungsanforderungen	**58,6 %**
Nicht bestandene Prüfungen	29,8 %
Hohe Anforderungen im Studiengang	19,6 %
Abschlussarbeit	28,0 %
Wahrnehmung von Optionen	**36,0 %**
Auslandsaufenthalt(e)	17,1 %
Fach-/bzw. Schwerpunktwechsel	6,1 %
Hochschulwechsel	4,0 %
Zusätzliche Praktika	17,7 %
Persönliche Gründe	**18,9 %**
Persönliche Gründe (z. B. fehlendes Studieninteresse, Motivation, Studienplanung etc.)	18,9 %
Besonderes Engagement	**23,3%**
Zusätzliches Studienengagement (habe mich um über den Studiengang hinausgehende Qualifikationen bemüht)	10,6 %
Breites fachliches (inhaltliches, wissenschaftliches) Interesse (habe Veranstaltungen außerhalb meines Studienganges besucht)	11,7 %
Engagement in Selbstverwaltungsgremien meiner Hochschule	4,2 %
Gesellschaftspolitisches Engagement außerhalb des Studiums	6,4 %
Eingeschränkte zeitliche Ressourcen	**44,9%**
Erwerbstätigkeit(en)	35,0 %
Familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)	11,4 %
Krankheit	7,8 %
Sonstiges	**11,7 %**
Summe (Mehrfachantwort)	285,7 %
Anzahl Absolventen	10.745

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Wie häufig verschiedene Aspekte genannt wurden, ist in Tab. 11 ersichtlich: Ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen gab Erwerbstätigkeiten als Verlängerungsgrund an. Nicht bestandene Prüfungen sowie die Abschlussarbeit waren ebenfalls bei fast 30 Prozent ein Problem. Insgesamt gaben 59 Prozent hohe Leistungsanforderungen als Grund an. Ein Fünftel der Befragten nannte als einen Grund für Verlängerungen die schlechte Koordination der Studienangebote. Die konkrete Nichtzulassung zu Lehrveranstal-

tungen oder Prüfungen aus Mangel an Kapazitäten stellte nur für einen Teil der Absolventinnen und Absolventen ein Problem dar. Ein Fünftel nannte die relativ unspezifischen persönlichen Gründe für eine Verzögerung. Neben den häufig notwendigen Erwerbstätigkeiten wurden von einigen Absolventinnen und Absolventen weitere, jedoch freiwillige Zusatztätigkeiten zu Zwecken eines vertieften Studiums, Zusatzqualifikationen (Praktika, Auslandsaufenthalte) oder zivilgesellschaftliches Engagement (jeweils vier bis 18 Prozent). Als vertiefendes Studium können auch Wechsel des Schwerpunktes oder der Hochschule gesehen werden, die aber nur bei jeweils etwa jeder/jedem zwanzigsten Absolventin oder Absolventen die Regelstudienzeit beeinflussten. Neben Erwerbstätigkeiten können auch Krankheit und familiär bedingte Pflichten die für das Studium verfügbare Zeit stark einschränken.

Die Kategorien wurden in sieben Dimensionen zusammengefasst (vgl. Tab. 5). So wird deutlich, dass insbesondere Leistungsanforderungen und durch andere Pflichten eingeschränkte zeitliche Ressourcen quantitativ am häufigsten als Begründungen herangezogen werden. Die Wahrnehmung von Optionen im Studienverlauf sowie besonderes Engagement stellen Zusatztätigkeiten dar und sind als weniger problematisch zu sehen, da sie in der Regel freier gewählt werden können. Sie sollten nur dann keine verzögernden Faktoren darstellen, wenn sie obligatorische Bestandteile des Studiums sind. Fast ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen berichteten von Problemen mit der Organisation oder den Kapazitäten der Hochschule. Bei den Absolventinnen und Absolventen des Lehramts (nur Staatsexamen und Master) führten Probleme mit der Organisation häufiger zur Verzögerung des Studiums, hohe Anforderungen spielen in dieser Gruppe nur eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Abb. 10: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Abschlussart

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Der Vergleich zwischen den Abschlussarten ergibt Besonderheiten der traditionellen Abschlüsse, die durch das Erhebungsdesign selektiv in der Stichprobe enthalten sind. Diplom- oder Magisterabsolventinnen und -absolventen berichten häufiger von ressourcenorientierten Gründen, aber auch Optionen im Studium und zusätzlichem Engagement als Befragte mit anderen Abschlüssen. Promovierte nennen nur wenige Gründe. Vor allem Anforderungen und Ressourcen verzögern hier das Studium, andere Gründe spielen fast keine Rolle. Beide Gruppen werden wegen ihrer eingangs beschriebenen Besonderheiten auch in den Analysen der Verzögerungsgründe nicht berücksichtigt.

Differenziert man bei der Frage nach den Gründen nach Hochschultyp, so zeigt sich, dass an den Fachhochschulen Leistungsanforderungen eine größere Rolle für das Überschreiten der Regelstudienzeit

spielen, als an Universitäten. An den Universitäten wird hingegen eine schlechte Studienorganisation wesentlich häufiger genannt als an den Fachhochschulen. Universitätsabsolventinnen und -absolventen geben ebenfalls häufiger die Wahrnehmung von zusätzlichen Optionen und Engagement an.

Abb. 11: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Hochschultyp

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 12: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Fächergruppe

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Es lassen sich schwache bis mittlere Fächerunterschiede in der Häufigkeit der Nennung von Gründen beobachten: Die maximalen Prozentsatzdifferenzen liegen je nach Begründungskategorie etwa zwischen sechs Prozent und 35 Prozent. Die Fächer unterscheiden sich aber nicht derart, dass man von klaren fächerspezifischen Profilen sprechen könnte, was daran liegt, dass das Fach nur einen Teil der Bedingungen bestimmt, die für die Studiengestaltung bedeutsam sind.

Dennoch können die nach Fächern unterschiedlich genannten Gründe teilweise erklären, weshalb in manchen Fächern die Regelstudienzeit häufiger oder seltener eingehalten wird. In den Ingenieur- und Agrarwissenschaften/Informatik wird die Regelstudienzeit seltener eingehalten, obwohl es sich dabei um relativ stark strukturierte Studiengänge mit hohem Berufsbezug handelt. Die Begründungen der Absolventinnen und Absolventen entsprechen der Interpretation, dass womöglich höhere Studienanforderungen einen Einfluss haben. Gleichzeitig spielen andere Gründe, vor allem Probleme mit der Studienorganisation, eine geringe Rolle. Dies weist wiederum auf eine höhere Strukturiertheit des Studiums hin. Bei den ebenfalls eher länger studierenden Sprach- und Kulturwissenschaftlern wurden häufiger solche Gründe angegeben, die in der Studienorganisation, in der Wahrnehmung von Optionen (z.B. Praktika) und auch in den zeitlichen Ressourcen liegen. Solche Optionen wurden auch in den Wirtschaftswissenschaften überdurchschnittlich häufig genannt, in Naturwissenschaften und Sozialwesen spielten sie hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Zusätzliches Engagement (z.B. breites fachliches Interesse oder Gremienarbeit) wurde in den Sozialwissenschaften häufiger als ein Grund für das verzögerte Studium genannt, als in den anderen Fächern.

Betrachtet man die subjektiven Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Geschlecht, zeigt sich, dass Absolventinnen – die insgesamt seltener die Regelstudienzeit überschreiten – in geringerem Maße Anforderungen und persönliche Gründe als studienverlängernd berichten. Sie nennen jedoch häufiger geringere zeitliche Ressourcen (durch Erwerbsarbeit, Familie, Krankheit) als Grund.

Abb. 13: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Geschlecht

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Absolventinnen und Absolventen mit doppelter Staatsbürgerschaft und Bildungsinländer berichten seltener als Deutsche, dass organisatorische Probleme der Hochschule für die Studienverlängerung relevant waren. Ein ähnlicher Befund ist für die Bildungsausländer festzustellen. Hier spielen möglicherweise andere Erwartungshaltungen im Umgang mit Verwaltungsabläufen eine Rolle. Alle drei Migrationsgruppen sowie die Bildungsausländer verzögern ihr Studium seltener aufgrund zusätzlichen Engagements (Wechsel, Ehrenamt, vertieftes Studium etc.) als Deutsche, aber häufiger aufgrund mangelnder Ressourcen. Zu hohe Studienanforderungen werden von Befragten mit Migrationshintergrund häufiger als von Deutschen und Bildungsausländern genannt.

Abb. 14: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 15: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach höchstem beruflichem Abschluss der Eltern

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Mit unterschiedlicher Bildungsherkunft sind auch unterschiedliche Gründe für ein Überschreiten der Regelstudienzeit verbunden: Dies zeigt sich besonders bei zusätzlichem Engagement und mangelnden Ressourcen. Während zusätzliches Engagement von 13 Prozent der Absolventinnen und Absolventen aus der niedrigsten Gruppe der Bildungsherkunft genannt wird, sind es bei der höchsten Gruppe der Bildungsherkunft 23 Prozent. Eingeschränkte zeitliche Ressourcen waren nur bei 35 Prozent von den Akademikerkindern ein Grund, bei 40 Prozent der Kinder ungelernter Eltern und bei 45 Prozent der Kinder von Eltern mit Meister-/Technikerabschluss. Dies zeigt, wie die Bildungsherkunft und die damit verbundenen finanziellen Unterstützungsleistungen durch das Elternhaus im Studium über individuelle Ressourcen und das Studierverhalten wirksam werden. Das Studium stellt eine Bildungsinvestition dar, die ihrerseits unterteilt werden muss: Es ist möglich, viel oder wenig Zeit in das Studium und etwaige Zusatzqualifikationen zu

investieren. Wer seinen Lebensunterhalt selbst finanzieren muss, hat weniger Zeit für das Studium und zusätzliches Engagement. Wer sich ein längeres und vertieftes Studium leisten kann, wird dies eher tun, sofern ein erwartbarer Nutzen damit verbunden ist.

Die Leistungsfähigkeit, gemessen an der Note der Hochschulzugangsberechtigung, zeigt einen sehr deutlichen Einfluss auf die angegebenen Verlängerungsgründe: Erwartungsgemäß berichten diejenigen mit unterdurchschnittlichen Noten häufiger von Problemen mit den Studienanforderungen. Gleichzeitig sind mangelnde Ressourcen in dieser Gruppe ebenfalls häufiger, was zum Teil auf die Bildungsherkunft als gemeinsame Ursache zurückzuführen ist. Gleichzeitig wurden von dieser Gruppe aber auch organisatorische Versäumnisse der Hochschulen wie auch persönliche Gründe (z.B. Studienmotivation) berichtet. Zusätzliches Engagement spielt bei Absolventinnen und Absolventen mit unterdurchschnittlichen Noten nur eine geringe Rolle für das Überschreiten der Regelstudienzeit.

Abb. 16: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit nach Note der Hochschulzugangsberechtigung

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

2.4.2 Einflussfaktoren für das Überschreiten der Regelstudienzeit

Im Folgenden werden die eingangs genannten Hypothesen multivariat überprüft. Dadurch kann erstens die Stärke der jeweiligen Einflussfaktoren unter Kontrolle der jeweils anderen Einflussfaktoren geschätzt werden. Dies lässt sich anhand der vollständigen Modelle ablesen (Modell VII), die alle potentiellen Einflussfaktoren berücksichtigen. Zweitens lässt sich zeigen, inwieweit die individuellen Startbedingungen (Geschlecht, Bildungsherkunft und Migrationshintergrund) direkt oder indirekt über andere Merkmale wirken. Hierfür werden sie zunächst nur unter Kontrolle der objektiven Studienmerkmale getestet (Modell II) und in weiteren Schritten auch unter Kontrolle weiterer Variablen des Studierverhaltens. So kann überprüft werden, inwieweit sich die Effektkoeffizienten nach Hinzunahme der theoretisch vermuteten Mediatorvariablen verändern.

In Modell I (Tab. 6[16]) werden lediglich Fächergruppen und Hochschultyp kontrolliert. Referenzkategorie der Fächergruppen sind die technischen Fächer (Ingenieurwissenschaften etc.). Die Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppen Sprach-/Kulturwissenschaften, Sport, Sozialwissenschaften und Kunst haben ihr Studium vergleichbar häufig in der Regelstudienzeit absolviert, in der Gruppe der relativ stark strukturierten medizinischen Fächer liegt der Anteil deutlich höher (v.a. Recht, Medizin, aber auch Sozialwesen, Naturwissenschaften und Pädagogik/Psychologie). Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen haben ihr Studium nicht signifikant häufiger in der Regelstudienzeit absolviert. Bezieht man weitere mögliche Erklärungsfaktoren in die Analyse ein, so wird ein Teil der Fächerunterschiede durch die individuellen Startbedingungen und soziodemographische Faktoren erklärt. Aber auch unter dieser Kontrolle der unterschiedlichen Zusammensetzung der Absolventinnen und Absolventen bleiben Fächerunterschiede bei der Regelstudienzeit bestehen. Die bivariaten Effekte der individuellen Startbedingungen können auch in der multivariaten Analyse bestätigt werden (Modell II). Die Unterschiede sind sehr ähnlich und bleiben über die Modelle hinweg weitgehend konstant. Männer, Studierende mit Migrationshintergrund sowie Kinder von Eltern ohne berufliche Bildung sind deutlich häufiger unter den Absolventinnen und Absolventen zu finden, die ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit geschafft haben. Bei der Bildungsherkunft zeigt sich allerdings kein systematischer Unterschied zwischen den Absolventinnen und Absolventen akademischer oder mittlerer Bildungsherkunft.

Der Geschlechtseffekt ist zu einem kleinen Teil durch die Abiturnote zu erklären, die bei Frauen im Durchschnitt besser ist, steigt nach Kontrolle der weiteren Studientätigkeiten wieder leicht, da Frauen häufiger Praktika oder Auslandsaufenthalte in ihre Studienzeit integriert haben. Wenn man die berichteten Einstellungen zum Studium kontrolliert (Modell VI), sinkt der Geschlechtseffekt wiederum geringfügig, was daran liegt, dass Absolventinnen ihr Studium als wichtiger ansehen. Erwerbstätigkeiten zur Finanzierung des Studiums sowie Studienbedingungen leisten keinen Beitrag zur Erklärung der Geschlechtsunterschiede.

Die Koeffizienten für die Migrationsgruppen sind ebenfalls weitgehend konstant. Lediglich die Note der Hochschulzugangsberechtigung ändert die Effektstärke etwas. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse für Deutsche mit im Ausland geborenen Eltern und Bildungsausländer: Bei den Deutschen mit im Ausland geborenen Eltern erklärt die Abiturnote einen sehr geringen Anteil des Nachteils, d.h. Deutsche mit im Ausland geborenen Eltern haben tendenziell etwas schlechtere Noten bei der Hochschulzugangsberechtigung, was zum Teil das häufigere Überschreiten der Regelstudienzeit erklären kann. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich bei den Bildungsausländern: Hier nimmt bei Berücksichtigung der Note die Effektstärke zu, was darauf hinweist, dass ihre Noten der Hochschulzugangsberechtigung tendenziell besser waren und deshalb keine Erklärung für das häufigere Überschreiten der Regelstudienzeit bieten. Bei Gleichheit der Noten wäre bei Bildungsausländern ein noch größerer Unterschied zu den Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund vorhanden.

Bei der Untersuchung der Bildungsherkunft zeigt sich, dass diejenigen mit mittlerer oder hoher beruflicher Bildungsherkunft das Studium eher in der Regelstudienzeit abschließen, als jemand, dessen Eltern keine berufliche Ausbildung hatten. Wie bereits bei den bivariaten Befunden berichtet, unterscheiden sich die Herkunftsgruppen nur im untersten Bereich. Die beiden anderen Gruppen mit mittlerer und hohe Bildungsherkunft, die die Masse der Absolventinnen und Absolventen ausmachen, unterscheiden sich quasi überhaupt nicht in der Hinsicht, ob sie ihr Studium in der Regelstudienzeit absolviert haben. Die Her-

---

[16] Berichtet werden mittlere marginale Effekte (auch: average marginal effects oder AME). Positive Zusammenhänge werden durch positive, negative Zusammenhänge durch negative Werte angezeigt. Bei Werten gleich null liegt kein Zusammenhang vor. Die Werte geben jeweils an, wie sich die Wahrscheinlichkeit der abhängigen Variablen verändert, wenn sich die jeweilige unabhängige Variable um eine Einheit erhöht (bei metrischen unabhängigen Variablen) bzw. wenn die jeweilige Kategorie anstatt der Referenzkategorie zutrifft (bei kategorialen unabhängigen Variablen). Interpretationsbeispiele: Ein AME von 0,03 (Tab. 6, Modell I) für die Kategorie Fachhochschule bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Studium in Regelstudienzeit abgeschlossen zu haben, bei Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen drei Prozentpunkte höher ist als bei Absolventinnen und Absolventen von Universitäten.

kunftseffekte – insbesondere der Eltern mit Hochschulabschluss – können zum Teil durch die Leistungsfähigkeit, gemessen anhand der Abiturnote, erklärt werden. Die Herkunftseffekte bleiben weitestgehend konstant, sind aber nicht mehr signifikant, wenn weitere Tätigkeiten, Studierverhalten, Integration und Studienbedingungen kontrolliert werden. Dies verdeutlicht, dass die Bildungsherkunft nicht direkt, sondern vermittelt über ihre Auswirkung auf eben diese Faktoren wirkt.

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung hat – wie auch die bivariaten Analysen gezeigt haben – einen sehr deutlichen Einfluss, der nicht substanziell durch andere Kovariaten erklärt werden kann. Im letzten Modell sinkt der Effekt leicht, was ein Hinweis darauf ist, dass die Bewertung der Organisation mit der Abiturnote zusammenhängt. Es ist denkbar, dass eine bessere Abiturnote (als Indikator für Leistungsfähigkeit innerhalb des Bildungssystems) dazu führt, dass man besser mit organisatorischen Anforderungen zurechtkommt. Da es sich bei den Fragen zu den Studienbedingungen (wie auch zu den Einstellungen zum Studium) um retrospektiv erhobene Bewertungen handelt, können hier aber keine verlässlichen Aussagen über systematische Unterschiede getroffen werden.

Tab. 6: Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit: Gesamtmodelle

Abschluss in RSZ	**H**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**
Hochschultyp								
Universität (Ref.)								
Fachhochschule	+	0,03	0,03	0,05	0,05+	0,04	0,04	0,03
Fächergruppen								
Ing/Agr/Inf (Ref.)								
Sprach/Kultur	--	0,03	0,00	0,01	0,02	0,03	0,04	0,04+
Päd/Psy	-	0,18**	0,14**	0,14**	0,15**	0,16**	0,17**	0,18**
Sport	-	0,04	0,02	0,05	0,06	0,05	0,06	0,07
SoWi	-	0,02	0,01	0,01	0,03	0,04	0,05	0,05
SozWes	-	0,17**	0,14**	0,15**	0,16**	0,17**	0,19**	0,20**
Recht	0	0,26**	0,24**	0,24**	0,25**	0,27**	0,27**	0,24**
Wirtschaft	-	0,08*	0,06+	0,07*	0,07*	0,09**	0,09**	0,08*
Mathe/Natur	-	0,18**	0,16**	0,15**	0,14**	0,14**	0,14**	0,13**
Medizin	0	0,26**	0,23**	0,21**	0,22**	0,21**	0,23**	0,20**
Kunst	--	0,02	-0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,02
Abschlussart								
Bachelor (Ref.)								
Master (ohne LA)	+	0,03	0,04	0,03	0,03	0,02	0,01	0,00
Lehramt (ohne BA)	?	-0,21**	-0,21**	-0,19**	-0,18**	-0,17**	-0,18**	-0,16**
Staatsexamen (ohne LA)	?	-0,15*	-0,16*	-0,18**	-0,18**	-0,17**	-0,18**	-0,19**
Geschlecht								
männlich (Ref.)								
weiblich	?		0,05**	0,04**	0,04**	0,04**	0,03**	0,04**
Staatsang. und MigHg.								
Deutsche (Ref.)								
Doppelte Staatsbürgerschaft	-		-0,09**	-0,10**	-0,10**	-0,09**	-0,09**	-0,08**
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-		-0,06**	-0,05**	-0,05**	-0,04**	-0,05**	-0,05**
Bildungsinländer	-		-0,12**	-0,13**	-0,12**	-0,11**	-0,13**	-0,12**
Bildungsausländer	-		-0,03	-0,09**	-0,08**	-0,06+	-0,06*	-0,06*
Höchster Abschluss der Eltern								
ohne Abschluss	-		-0,08+	-0,05	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)								
Meister/Techniker	+		0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
Fachschule/FH	+		-0,02	-0,02+	-0,02+	-0,02+	-0,02+	-0,02*
Uni	+		0,02	0,00	0,00	0,00	0,01	0,01

Berufsausbildung								
Keine Berufsausbildung (Ref.)								
Berufsausb. vor Stud.	+			0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Note HSZB (hohe Werte gut)	+			0,13**	0,13**	0,13**	0,12**	0,10**
Erwerbstätigkeit zur Studienfin.								
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)								
Erwerbstätigkeit zur Fin.	-				-0,05**	-0,05**	-0,04**	-0,04**
Auslandssemester im Studium								
kein Auslandssemester (Ref.)								
Auslandssemester	-				-0,02	-0,02	-0,02	-0,03+
Praktikum im Studium								
kein Praktikum (Ref.)								
Praktikum	-				-0,04*	-0,04*	-0,04**	-0,04*
Hilfskraftstelle								
Keine Hilfskraftstelle (Ref.)								
Hilfskraftstelle	+					0,02*	0,01	0,01
Kontakte								
Kontakte zu Lehrenden	+					0,02**	0,01*	-0,01
Kontakte zu Studierenden	+					0,04**	0,04**	0,03**
Einstellung zum Studium								
Wichtigkeit und Aufwand	+						0,06**	0,06**
Ori. an Interessen	-						-0,02**	-0,02**
Ori. am Arbeitsmarkt	+						0,01**	0,01**
Studienbedingungen								
STB: Ausstattung	+							-0,02**
STB: Organisation	+							0,11**
McFaddens Pseudo-R²		0.030	0.035	0.055	0.057	0.063	0.071	0.092

Berichtet werden gemittelte marginale Effekte (AME); (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, ? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01; N = 10657.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die bivariaten Befunde für die negativen Effekte von Zusatztätigkeiten während des Studiums lassen sich bestätigen. Nach Kontrolle von Zusatztätigkeiten und Startbedingungen (Modell IV) besteht ein nicht signifikanter negativer Effekt von Auslandsaufenthalten während des Studiums. Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung und Praktika führen zu einem verlängerten Studium.

Die akademische Integration zeigt ebenfalls einen deutlichen Effekt, der zum Teil durch Studierverhalten und -bedingungen erklärt werden kann. Gute Kontakte zu Lehrenden gehen nur insofern mit einem kürzeren Studium einher, als sie auch Ausdruck von guten Studienbedingungen sind. Hilfskraftstellen sind auch deswegen bedeutsam, als ihre Inhaber eine höhere Studienmotivation an den Tag legen. Die soziale Integration in Form guter Kontakte zu Studierenden weist einen deutlichen eigenständigen Effekt auf und stellt das Merkmal der Integration dar, das am wichtigsten für ein zügiges Studium ist.

Von den retrospektiv gemessenen Einstellungen zum Studium hat vor allem der berichtete Stellenwert des Studiums einen deutlichen Einfluss. Wer eigenen inhaltlichen Interessen bei der Studiengestaltung gefolgt war, erwarb den Abschluss seltener in der Regelstudienzeit. Der Effekt der Ausrichtung am Arbeitsmarkt ist nur minimal. Von den Studienbedingungen hat erwartungsgemäß die Organisation einen deutlichen Einfluss, was nicht verwunderlich ist, da hierbei neben „System und Organisation von Prüfungen“ und „Aufbau und Struktur des Studiums“ die „zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen“, „die Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen“ sowie der „Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare, Übungen)“ bewertet wurden. Dabei handelt es sich um grundlegende Bedingungen für ein planmäßiges Studium. Es ist aber auch erwartbar, dass Verzögerungen im Studienverlauf für diese Faktoren sensibilisieren, da Abweichungen vom geplanten Normalstudienverlauf organisatorische Ausnahmefälle darstellen. Es wäre zudem möglich, dass Verzögerungen sys-

tematisch eher auf Studienbedingungen, also eher external attribuiert werden als auf internale Faktoren wie Einstellungen zum Studium oder Leistungsfähigkeit.

Überschreiten der Regelstudienzeit an Universitäten und Fachhochschulen

Der Vergleich von Fachhochschulen mit Universitäten soll Aufschluss darüber geben, ob die gefundenen Effekte für beide Hochschultypen in gleicher Weise gelten. Die Modelle sind analog zu den Gesamtmodellen (siehe Tab. 6) nummeriert.

Ein kürzeres Studium in Rechtswissenschaften (im Vergleich zu Ingenieurs- und Agrarwissenschaften/Informatik) lässt sich nur bei Absolventinnen und Absolventen der Universitäten feststellen. Ebenso haben Kunstabsolventinnen und -absolventen nur an Fachhochschulen – also vornehmlich Designstudenten – signifikant seltener als Ingenieurinnen und Ingenieure das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen. Die Effekte der Bildungsherkunft sind in den Teilanalysen ebenfalls nicht signifikant. Die Bildungsherkunft kann also durchaus beeinflussen, ob sich Studierende für eine Fachhochschule oder Universität entscheiden, innerhalb eines Hochschultyps zeigt sie dann aber keine Auswirkung auf die Regelstudienzeit. An den Universitäten lässt sich der Effekt der Bildungsherkunft zu einem kleinen Teil durch Erwerbstätigkeiten erklären. Bei den Zusatztätigkeiten zeigen sich weitere Besonderheiten nach Hochschultyp: Praktika, die an Fachhochschulen einen höheren Stellenwert haben, haben dort auch einen stärkeren negativen Einfluss auf das Studium in der Regelstudienzeit, als dies an der Universitäten der Fall ist. Dahingegen sind Erwerbstätigkeiten und Auslandsaufenthalte an Universitäten häufiger mit Studienverzögerungen verbunden, an Fachhochschulen nicht. Die soziale Integration ist an Universitäten bedeutsamer. Hinsichtlich des Studierverhaltens bestehen nur geringe Unterschiede: Die Orientierung am Arbeitsmarkt ist nur an Universitäten ein Differenzierungsmerkmal für ein Studium in der Regelstudienzeit, an Fachhochschulen orientieren sich Studierende im Allgemeinen stärker am Arbeitsmarkt. Die Studienbedingungen sind an beiden Hochschultypen relevant, an Fachhochschulen ist ihr Effekt jedoch etwas deutlicher.

Tab. 7: Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit getrennt nach Hochschultyp

Abschluss in RSZ	**H**	**Uni II**	**Uni VII**	**FH II**	**FH VII**
Fächergruppen					
Ing/Agr/Inf (Ref.)					
Sprach/Kultur	--	-0,01	0,05*	0,08	0,05
Päd/Psy	-	0,14**	0,18**	0,14	0,18*
Sport	-	0,02	0,08		
SoWi	-	0,00	0,06	0,14+	0,14*
SozWes	-	0,12	0,21*	0,16**	0,20**
Recht	0	0,29**	0,31**	0,15	0,11
Wirtschaft	-	0,04	0,07	0,09*	0,07+
Mathe/Natur	-	0,16**	0,13**	0,16**	0,13**
Medizin	0	0,25**	0,23**	0,26	0,23
Kunst	--	0,12	0,15*	-0,11	-0,09
Abschlussart					
Bachelor (Ref.)					
Master (ohne LA)	+	-0,04	-0,06**	0,16**	0,12**
Lehramt (ohne BA)	?	-0,23**	-0,17**		
Staatsexamen (ohne LA)	?	-0,21**	-0,24**		
Geschlecht					
männlich (Ref.)					
weiblich	?	0,05**	0,03**	0,05**	0,05**

Staatsang. und MigHg.					
Deutsche (Ref.)					
Doppelte Staatsbürgerschaft	-	-0,08*	-0,08**	-0,12**	-0,09**
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-	-0,07**	-0,05**	-0,05	-0,04
Bildungsinländer	-	-0,15**	-0,12**	-0,09*	-0,10*
Bildungsausländer	-	-0,02	-0,05	-0,01	-0,07
Höchst. ber. Abschl. d. Eltern					
ohne Abschluss	-	-0,09	-0,05	-0,07	-0,06
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)					
Meister/Techniker		0,03	0,03	-0,00	-0,00
Fachschule/FH		-0,03*	-0,04**	0,01	0,00
Uni	+	0,03	0,00	0,00	-0,00
Berufsausbildung					
Keine Berufsausbildung (Ref.)					
Berufsausb. vor Stud.	+		0,05*		-0,03*
Note HSZB (hohe Werte gut)	+		0,12**		0,08**
Erwerbstätigkeit zur Studienfin.					
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)					
Erwerbstätigkeit zur Fin.	-		-0,07**		-0,00
Auslandssemester im Studium					
Kein Auslandssemester (Ref.)					
Auslandssemester	-		-0,05**		0,01
Praktikum im Studium					
kein Praktikum (Ref.)					
Praktikum	-		-0,03		-0,06*
Hilfskraftstelle					
Keine Hilfskraftstelle (Ref.)					
Hilfskraftstelle	+		0,01+		0,00
Kontakte					
Kontakte zu Lehrenden	+		-0,01+		0,01
Kontakte zu Studierenden	+		0,03**		0,01
Einstellung zum Studium					
Wichtigkeit und Aufwand	+		0,05**		0,06**
Ori. an Interessen	-		-0,02**		-0,01
Ori. am Arbeitsmarkt	+		0,02**		0,00
Studienbedingungen					
STB: Ausstattung	+		-0,01+		-0,03**
STB: Organisation	+		0,10**		0,14**
N		7281	7281	3376	3376
McFaddens Pseudo-R²		0.042	0.103	0.035	0.092

Berichtet werden gemittelte marginale Effekte (AME); (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang, ? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Überschreiten der Regelstudienzeit in traditionellen und neuen Studiengängen

Wie eingangs beschrieben, war mit der Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge auch die Erwartung verbunden, dass durch eine stärkere Strukturierung und mehr Transparenz der Studienanforderungen, das Studium häufiger in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden sollte. Da anhand aktueller Absolventenstudien ein direkter Vergleich zwischen neuen und traditionellen Studiengängen wenig zielführend ist, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob die Realisierung der Regelstudienzeit in den unterschiedlichen Abschlussarten von gleichen oder unterschiedlichen Faktoren abhängt. Hierfür wer-

den die Regressionen separat für die Abschlussarten untersucht. Ausgenommen wurden Abschlussarten, für die nur geringe Fallzahlen vorlagen (Staatsexamen in Medizin, Jura und Pharmazie (N = 683; Promotionen N = 64). Zum Vergleich der alten mit der neuen Studienstruktur wurde die in den vorangegangenen Analysen ausgeschlossene Gruppe der traditionellen Studiengänge (Magister und Diplom) an dieser Stelle mit ausgewertet.

Wie bereits bei den bivariaten Zusammenhängen, zeigt sich auch in den multivariaten Modellen, dass in den Masterstudiengängen an Fachhochschulen die Regelstudienzeit deutlich häufiger eingehalten wird als an den Universitäten. Bei den Bachelorstudiengängen zeigt sich dies nicht. Wie bereits diskutiert, wird der Unterschied bei den Masterstudiengängen zumindest teilweise auf den Etablierungsstatus der Studiengänge zurückzuführen sein. Hierfür spricht auch, dass der Effekt weder bei anderen Studiengängen im neuen System (Bachelor) noch bei anderen Studiengängen mit vergleichbarer Abschlusshöhe (Diplom/Magister) auftritt, es sich also nicht um ein durchgängiges Charakteristikum von Fachhochschul-Studiengängen handelt. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass auch dann ein signifikanter Resteffekt des Hochschultyps bestehen bliebe, wenn nur etablierte Master-Studiengänge untersucht werden würden.

Die Effekte der Studienfächer unterscheiden sich je nach Abschlussart zum Teil deutlich. Bei Lehramtsabsolventinnen und -absolventen zeigen sich nur geringe Effekte zwischen den Fächern, da im Lehramt die Abschlussart die Strukturiertheit des Studiums bereits weitestgehend vorgibt und die Fachwahl nur mit relativ geringen Differenzierungen verbunden ist. Im Master ist ein Teil der Fächerkoeffizienten geringer ausgeprägt als im Bachelor, was daran liegt, dass technische Fächer im Master nicht unterdurchschnittlich in der Regelstudienzeit absolviert werden, während dies im Bachelor der Fall ist. Im Master liegen Sozialwesen, Natur- und Rechtswissenschaften ebenfalls eher in der Regelstudienzeit, ebenso auch die Absolventinnen und Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Fächer, während in den Sozialwissenschaften sowie der Pädagogik/Psychologie im Master häufiger länger studiert wird.

Absolventinnen studierten in den Bachelorstudiengängen signifikant häufiger in der Regelstudienzeit als ihre männlichen Kommilitonen, während sich in den Master- und Lehramtsstudiengängen keine signifikanten Unterschiede zeigen. Beim Migrationshintergrund zeigt sich beim Bachelor ein durchgängig hoher negativer Effekt, Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund studieren also im Bachelor länger als Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund. In den Masterstudiengängen findet sich dieser Effekt nur für die Gruppe der Deutschen mit im Ausland geborenen Eltern, allerdings weniger ausgeprägt als bei den Bachelorstudiengängen.

Tab. 8: Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit getrennt nach Abschlussart

Abschluss in RSZ	**H**	**BA**	**BA**	**MA**	**MA**	**Dipl. / Mag.**	**Dipl. / Mag.**	**LA**	**LA**
		II	**VII**	**II**	**VII**	**II**	**VII**	**II**	**VII**
Hochschultyp									
Universität (Ref.)									
Fachhochschule	+	0,02	0,01	0,14**	0,16**	-0,01	0,02		
Fächergruppen									
Ing/Agr/Inf (Ref.)									
Sprach/Kultur	--	0,00	0,05	-0,04	-0,02	0,02	0,03	-0,15+	-0,06
Päd/Psy	-	0,19**	0,23**	-0,09	-0,08	0,08**	0,11**	-0,11	0,01
Sport	-	0,03	0,08	0,00	0,03	0,04*	0,11**	-0,10	0,00
SoWi	-	0,04	0,08	-0,19*	-0,16*	-0,01	0,01	0,02	0,11+
SozWes	-	0,16**	0,22**	0,04	0,07	-0,07	-0,01	-0,16*	-0,04
Recht	0	0,19	0,16	0,14	0,18*	0,07	0,08		
Wirtschaft	-	0,06	0,07*	0,17**	0,16**	0,03	0,05	0,05	0,10+
Mathe/Natur	-	0,21**	0,16**	0,09+	0,08	0,02	0,01	-0,08	-0,04
Medizin	0	0,36**	0,33**	-0,06	-0,06	0,22**	0,18**		
Kunst	--	-0,02	0,00	0,03	0,03	-0,01	-0,01	-0,08	-0,00

Geschlecht									
männlich (Ref.)									
weiblich	?	0,06**	0,05**	-0,01	-0,02	0,01	-0,00	0,10*	0,08
Staatsang. und MigHg.									
Deutsche (Ref.)									
Doppelte Staatsbürgerschaft	-	-0,10**	-0,09**	-0,02	-0,02	-0,01	-0,01	-0,08	-0,09
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-	-0,05**	-0,04**	-0,07*	-0,07+	-0,02	-0,01	-0,03	-0,03
Bildungsinländer	-	-0,10**	-0,09*	-0,07	-0,09	-0,08*	-0,08*	-0,34+	-0,38*
Bildungsausländer	-	-0,03	-0,07+	-0,02	-0,02	0,04	0,04	0,03	0,04
Höchster Abschluss der Eltern									
ohne Abschluss	-	-0,14**	-0,11*	0,12	0,13	-0,09	-0,08	0,01	0,02
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)									
Meister/Techniker		0,01	0,01	0,02	0,02	0,00	-0,00	0,08+	0,09+
Fachschule/FH		-0,01	-0,02	-0,10**	-0,10**	0,01	0,00	0,05*	0,05*
Uni	+	0,02+	0,00	-0,04	-0,03	0,05**	0,02*	0,02	0,02
Berufsausbildung									
Keine Berufsausbildung (Ref.)									
Berufsausb. vor Stud.	+		-0,00		-0,00		0,02		0,10+
Note HSZB (hohe Werte gut)	+		0,12**		0,02		0,06**		0,10**
Erwerbstätigkeit zur Studienfin.									
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)									
Erwerbstätigkeit zur Fin.	-		-0,04+		-0,06+		-0,02*		-0,05+
Auslandssemester im Studium									
Kein Auslandssemester (Ref.)									
Auslandssemester	-		-0,04+		0,00		0,05**		-0,06
Praktikum im Studium									
kein Praktikum (Ref.)									
Praktikum	-		-0,04**		-0,02		0,01		-0,02
Hilfskraftstelle									
keine Hilfskraftstelle (Ref.)									
Hilfskraftstelle	+		0,02		0,04		0,03*		-0,05*
Kontakte									
Kontakte zu Lehrenden	+		-0,00		-0,03*		-0,00		-0,01
Kontakte zu Studierenden	+		0,03**		0,02+		-0,00		0,02
Einstellung zum Studium									
Wichtigkeit und Aufwand	+		0,06**		0,05**		0,05**		0,06**
Ori. an Interessen	-		-0,02**		-0,00		0,00		-0,03**
Ori. am Arbeitsmarkt	+		0,01*		0,00		0,01+		0,03**
Studienbedingungen									
STB: Ausstattung	+		-0,02**		-0,03**		-0,01+		0,00
STB: Organisation	+		0,12**		0,07**		0,07**		0,09**
N		7487	7487	1328	1328	3504	3504	1158	1158
McFaddens Pseudo-R²		0.034	0.104	0.055	0.074	0.020	0.097	0.018	0.076

Berichtet werden gemittelte marginale Effekte (AME); (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang,? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01; gering besetzte Zellen (Fallzahl ≤ 20): MA Jura (7) Sport (15), LA SozWes (3), Dipl./Mag. Med (19); LA doppelte SBS. (14) Bildungsinländer (9) Bildungsausländer (2); MA Bildungsinländer (19).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die Bildungsherkunft wirkt in den verschiedenen Abschlussarten noch differenzierter: Im Bachelor zeigt sich das Muster, das auch in den Gesamtanalysen durchschien: Die Gruppe mit Eltern ohne berufliche Bildung studiert im Bachelor häufiger länger als die beiden höheren Herkunftsgruppen, die sich ihrerseits nicht signifikant unterscheiden. Beim Master besteht ein gegenteiliger, aber nicht signifikanter Effekt, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass zwischen Bachelor und Master in der niedrigeren Her-

kunftsgruppe eine stärkere Positivselektion auftreten könnte als in den anderen Herkunftsgruppen (dies wird in Kapitel 4 thematisiert). Zusätzlich fällt auf, dass Absolventinnen und Absolventen aus akademischem Elternhaus im Master seltener in der Regelstudienzeit studieren, als die Vergleichsgruppen. Dieser Effekt kann nicht durch Unterschiede im Studierverhalten, z.B. häufigere Auslandsaufenthalte, erklärt werden, sondern erhöht sich noch weiter, wenn die Tätigkeit als studentische Hilfskraft kontrolliert wird, die bei niedriger Bildungsherkunft im Allgemeinen geringer ausfällt. Diese Gruppe lässt sich also im Masterstudium mehr Zeit als die Vergleichsgruppen, was beim Bachelorstudium nicht der Fall ist. Im Lehramt existiert kein Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und dem Absolvieren des Studiums in der Regelstudienzeit. In traditionellen Studiengängen ist dies anders: Alle drei Herkunftsgruppen unterscheiden sich tendenziell signifikant voneinander, diejenigen aus der niedrigeren Gruppe der Bildungsherkunft überschreiten die Regelstudienzeit häufig, diejenigen mit hoher Bildungsherkunft liegen eher in der Regelstudienzeit. Der Vorsprung der Akademikerkinder kann in traditionellen Studiengängen zum Teil durch bessere Abiturnoten und seltenere Erwerbstätigkeiten erklärt werden, bliebt aber auch unabhängig davon bestehen.

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung hat sowohl bei Bachelor-, Lehramts- und Absolventinnen und Absolventen traditioneller Studienabschlüsse einen Einfluss auf einen Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit. Nur in den Masterstudiengängen findet man keinen positiven Effekt bei besserer Note der Hochschulzugangsberechtigung. Die Vermutung, dass Master etwas homogener hinsichtlich ihrer Abiturnoten sind – weil diese mit der Bachelornote zusammenhängen, welche wiederum ein Selektionskriterium für die Zulassung zu einem Masterstudium sein kann – trifft nur in Ansätzen zu (Note der Hochschulzugangsberechtigung Master: 2,31 Bachelor 2,38). Es ist denkbar, dass die zusätzliche Studienphase des Bachelors für Masterstudierende der zentrale Bezugspunkt für Leistungserwartungen ist, die sich in der weiteren Studiengeschwindigkeit bemerkbar machen.

In Master- und Lehramtsstudiengängen spielt von den Zusatztätigkeiten nur die zur Finanzierung aufgenommene Erwerbstätigkeit eine Rolle für die Studiengeschwindigkeit. In traditionellen Studiengängen sind Auslandsaufenthalte positiv mit dem Abschluss in der Regelstudienzeit assoziiert. Dies könnte daran liegen, dass in traditionellen Studiengängen in besonderem Maße solche Absolventinnen und Absolventen im Ausland waren, die allgemein bessere Leistungen zeigten. Die Integration zeigt im Master einen schwächeren und uneinheitlicheren Einfluss als im Bachelor, die Studienorientierung spielt keine Rolle.

Die Wichtigkeit des Studiums sowie der dafür betriebene Aufwand spielen weiterhin, wie bereits in den bivariaten Ergebnissen eine Rolle. Auch die Studienbedingungen zeigen quer über alle Abschlussarten signifikante Ergebnisse: sowohl eine bessere Bewertung der Studienausstattung als auch der Studienorganisation erhöhen die Wahrscheinlichkeit, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen.

2.4.3 Studiendauer

Die Analyse der Studiendauer verlangt eine andere Herangehensweise als die Analyse des Abschlusses in der Regelstudienzeit. Während Letztere immer die Relation aus vorgegebener und realisierter Studiendauer wiedergibt und daher unabhängig vom konkreten Studiengang beantwortet werden kann, hängt die Studiendauer per se von der Abschlussart des Studiengangs ab. So sind Masterstudiengänge – im Falle dass es sich um weiterführende Abschlüsse handelt – von Vornherein kürzer angelegt als Bachelorstudiengänge oder gar traditionelle Studiengänge. Daher müssen die Analysen der Studiendauer abschlussartspezifisch erfolgen.

Methodische Bewertung der Angaben zur Studiendauer

Bei der Studiendauer stellt sich zusätzlich die Frage, wie gut (valide) diese in der vorliegenden Studie erhoben wurde. Anhand des verwendeten Fragebogens gibt es zwei Möglichkeiten, die Studiendauer zu

bestimmen: zum einen eine direkte Frage nach der Fachstudiendauer[17], zum anderen eine berechnete Variable aus der Zeitangabe des Studienbeginns und des Studienendes.[18] Im Folgenden wurde die zweite Möglichkeit genutzt, aber bei beiden Möglichkeiten ist offen, in wie fern die Fragen von den Absolventinnen und Absolventen richtig verstanden wurden. Das Hauptproblem stellt dabei die Wahrnehmung eines konsekutiven Studiums mit mehreren Studienstufen dar. Durch die Einführung der zweistufigen Studienstruktur stellt sich in besonderem Maße die Frage, in wie weit Masterabsolventinnen und -absolventen ihr Masterstudium als eigenständige Studienphase wahrnehmen oder Bachelor- und Masterstudium gemeinsam als ein einziges Studium angeben. Hierzu wird überprüft, ob sich bei der Verteilung der Angaben unplausible Werte häufen. Die Verteilungen werden grafisch mit sogenannten Violinen-Plots dargestellt, die zum einen die Quartile abbilden (als äußere Grenzen der Box, Median als Punkt), zum anderen die vollständige Verteilung in geglätteter Form (vgl. Hintze und Nelson 1998). Hierdurch wird veranschaulicht, in wie weit durch eine reine Darstellung des Mittelwertes mehrere Gipfel in der vollständigen Verteilung übersehen werden könnten.

Abb. 17: Dauer des Referenzstudiums nach Abschlussart

Elemente der Violin-Plots: die Fläche stellt die Kerndichte dar; der dunkle waagerechte Balken innerhalb der Fläche stellt die mittleren 50 Prozent dar; der weiße Punkt ist der gruppenspezifische Median.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW).

[17] Frage Z19: „Wie viele Fachsemester haben Sie insgesamt in diesem Studiengang studiert? (ohne Urlaubssemester; einschließlich Semester im selben Fach an einer anderen Hochschule im In- und Ausland)“

[18] Frage Z130: „Wann haben Sie Ihr Studium aufgenommen? (Monat/Jahr)“ und Frage Z9: „Wann haben Sie diesen Abschluss erworben? (Monat/Jahr)“.

Die Angaben der Promovierten sowie der Absolventinnen und Absolventen von Diplom- und Magisterstudiengängen (trad.) sind annähernd normalverteilt. In diesen beiden Gruppen befinden sich die meisten Personen mit sehr langen Studiendauern. Bei den Staatsexamen ohne Lehramt gibt es eine Häufung bei zwölf Semestern, die durch das Studienfach Medizin erklärt werden kann (siehe Abb. 18). Bei den Lehramtsabsolventinnen und -absolventen unterscheiden sich die Angaben zwischen Master und Staatsexamen: Der Großteil der traditionellen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen gibt eine Studiendauer zwischen neun und 13 Semestern an. Bei den Masterabsolventinnen und -absolventen im Lehramt würde man als Studiendauer für den Master die meisten Angaben bei ca. vier Semestern erwarten. Tatsächlich gibt dies aber nur ein kleiner Teil an, während die große Mehrheit für ihren Lehramtsmaster eine Dauer von acht bis elf Semestern angibt (vgl. Abb. 19). Dies weist darauf hin, dass beim Lehramtsmaster Studienphasen subjektiv häufig nicht nach Abschlüssen getrennt wahrgenommen werden, sondern die inhaltlich aufeinander aufbauenden Teilabschnitte werden als das gesamte Studium wahrgenommen. Beim Lehramt ist diese Tendenz sehr stark ausgeprägt, bei den übrigen Masterstudiengängen findet man diese Verteilung hingegen nicht in einer starken Ausprägung. Aber auch bei diesen Masterabsolventinnen und -absolventen sind die Angaben zur Studiendauer deutlich zweigipflig. Bei den Bachelorabsolventinnen und -absolventen findet sich die geringste Streuung, wobei die Verteilung eher linkssteil ist.

Abb. 18: Dauer des Referenzstudiums nach Studienfach (nur Staatsexamensabschlüsse, ohne Lehramt)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 19: Dauer des Referenzstudiums (nur Lehramtsabschlüsse)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Eine weitere mögliche Erklärung für diese Unterschiede könnte bei systematischen Fächerunterschieden in der objektiven Studiendauer liegen. Dies ist aber nicht der Fall, auch innerhalb der Fächer finden sich bimodale Verteilungen. Es bleibt festzuhalten, dass Masterstudenten sich bei ihrer Angabe zum Beginn ihres Studiums teilweise auf den Beginn ihres vermutlich fachgleichen Bachelorstudiums beziehen. Die Verteilung enthält somit unterschiedliche Angaben. Die Ergebnisse legen nahe, Masterabsolventinnen und -absolventen (insbesondere im Lehramt) im Folgenden auszuschließen und die anderen Abschlussarten aufgrund ihrer deutlichen Niveauunterschiede getrennt auszuwerten.

Multivariate Analysen der Studiendauer

Für die Studiendauer werden die gleichen Hypothesen geprüft wie für das Modell der Regelstudienzeit, nur dass sich die erwartete Richtung bei der Untersuchung der Studiendauer umkehrt. Da es sich bei der Studiendauer um eine metrisch erhobene Größe handelt, werden lineare Regressionen gerechnet.

Insgesamt ähneln die Ergebnisse der multivariaten Analyse sehr stark den Ergebnissen zur Vorhersage eines Abschlusses in der Regelstudienzeit (vgl. Tab. 9). Es finden sich nur punktuelle Unterschiede. Bei Bachelorabsolventinnen und -absolventen hatten die doppelte Staatsbürgerschaft, Praktika und eine niedrige Orientierung am Arbeitsmarkt einen negativen Effekt auf das Absolvieren in der Regelstudienzeit, wirken sich aber nicht verlängernd auf die Studiendauer in Semestern aus. Denkbar ist, dass die Effekte dieser Faktoren nicht linear sind, sondern im unteren Bereich, der für die Differenzierung der Regelstudienzeit relevant ist, negativ und im darüber liegenden, ebenfalls stark besetzten Bereich, positiv. Das würde zum Beispiel bedeuten, dass Studierende mit einem Praktikum eher die Regelstudienzeit überschreiten, aber unter den Absolventen, die die Regelstudienzeit nicht einhalten, die Studierenden mit einem Praktikum dann schneller sind als ihre Kommilitonen ohne Praktikum. Im Lehramt benötigen Frauen weniger Semester für den Abschluss, während sie das Studium nicht häufiger in der Regelstudienzeit absolvieren. Dies ist möglicherweise darin begründet, dass Frauen häufiger ein Lehramtsstudium für die Primarstufe – mit kürzerer Regelstudienzeit – wählen als Männer. Ein Auslandssemester führt im Lehramt zu einer erhöhten Studiendauer, aber nicht zu einem Überschreiten der Regelstudienzeit. Ebenso sind gute Kontakte zu Studierenden zwar nicht mit einem Abschluss in der Regelstudienzeit assoziiert, aber besser integrierte Studenten weisen seltener sehr lange Studienzeiten auf.

In den traditionellen Studiengängen findet man zudem kürzere Studiendauern bei Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen und Wirtschaftswissenschaftlern und keinen verkürzenden Effekt eines Auslandssemesters.

Tab. 9: Einflussfaktoren der Studiendauer getrennt nach Abschlussart

Studiendauer in Semestern	**H**	**BA**		**LA (ohne MA)**		**Dipl./ Mag.**	
		II	**VII**	**II**	**VII**	**II**	**VII**
Hochschultyp							
Universität (Ref.)							
Fachhochschule	-	-0,04	-0,07			-1,26**	-1,70**
Fächergruppen							
Ing/Agr/Inf (Ref.)							
SpKul	++	0,15	-0,07	1,03	0,15	0,95**	0,64+
Päd/Psy	+	-0,74**	-0,86**	0,37	-0,42	-0,66	-1,01*
Sport	+	-0,49	-0,70+	4,18*	3,10*	-1,06+	-1,71**
SoWi	+	-0,18	-0,38*	-0,07	-0,76	0,65*	0,09
SozWes	+	-0,68**	-0,94**	-4,99**	-4,90**	0,30	-0,47
Recht	0	-0,84	-0,83			-0,13	-0,28
WiWi	+	-0,41*	-0,52**	-0,42	-0,59	-0,49*	-0,76**
Mathe/Nat	+	-0,75**	-0,57**	0,01	-0,39	-0,07	-0,05
Med	0	-0,97*	-0,97*			-2,71**	-2,40**

Kunst	+	-0,26	-0,35	0,69	0,12	-0,39	-0,34
Geschlecht							
männlich (Ref.)							
weiblich	?	-0,31**	-0,25**	-0,98**	-0,81*	-0,44*	-0,24
Staatsang. und MigHg.							
Deutsche (Ref.)							
Doppelte Staatsbürgerschaft	+	0,13	0,08	-0,53	-0,52	0,09	0,14
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	+	0,25**	0,21*	-0,40	-0,31+	0,06	0,00
Bildungsinländer	+	0,45*	0,36*	-2,01*	-1,97*	0,77*	0,83*
Bildungsausländer	+	0,25	0,27	-4,05*	-3,66*	0,13	0,07
Höchster Abschluss der Eltern							
ohne Abschluss	+	0,53**	0,45*	1,12	0,69	1,08*	0,88*
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)							
Meister/Techniker		-0,02	-0,02	-0,47+	-0,58+	-0,33	-0,31
Fachschule/FH		-0,00	0,03	-0,39	-0,36	-0,36+	-0,21
Uni	-	-0,05	0,03	-0,09	-0,17	-0,70**	-0,28
Berufsausbildung							
Keine Berufsausbildung (Ref.)							
Berufsausb. vor Stud.	-		0,01		-1,16		-0,05
Note HSZB (hohe Werte gut)	-		-0,37**		-0,42		-0,76**
Erwerbstätigkeit zur Studienfin.							
keine Erwerbstät. zur Fin. (Ref.)							
Erwerbstätigkeit zur Fin.	+		0,43**		0,95**		1,52**
Auslandssemester im Studium							
Kein Auslandssemester (Ref.)							
Auslandssemester	+		0,26**		1,57**		-0,19+
Praktikum im Studium							
kein Praktikum (Ref.)							
Praktikum	+		0,15		0,21		-0,23
Hilfskraftstelle							
keine Hilfskraftstelle (Ref.)							
Hilfskraftstelle	-		-0,06		0,42+		-0,18+
Kontakte							
Kontakte zu Lehrenden	-		0,05*		0,00		0,09
Kontakte zu Studierenden	-		-0,21**		-0,27*		-0,16+
Einstellung zum Studium							
Wichtigkeit und Aufwand	-		-0,25**		-0,41**		-0,62**
Ori. an Interessen	+		0,05*		0,30*		-0,05
Ori. am Arbeitsmarkt	-		-0,02		-0,32**		-0,19**
Studienbedingungen							
STB: Ausstattung	-		0,03		0,20		0,10+
STB: Organisation	-		-0,33**		-0,59*		-0,60**
Interzept		7,32**	7,15**	10,96**	10,66**	13,38**	13,14**
N		7172	7172	866	866	3408	3408
R^2		0.0488	0.121	0.0729	0.199	0.0621	0.208

Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten; (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang,? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + $p < 0,1$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$; gering besetzte Zellen (Fallzahl ≤ 20), LA Sport (15), Dipl./Mag. Med (19); LA doppelte SBS. (10) Bildungsinländer (8) ohne Abschluss (16).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Faktoren untersucht, die sich auf das Einhalten der Regelstudienzeit bzw. die Studiendauer auswirken. Die Ergebnisse für die beiden untersuchten Zielvariablen, das Abschließen in Regelstudienzeit und die Studiendauer, unterscheiden sich nicht substanziell, was dafür spricht, dass die Einflussfaktoren auf die Studienlänge für beide Merkmale weitgehend gleich gelten.

Insgesamt zeigte sich, dass im Prüfungsjahrgang 2011 46 Prozent der Befragten ihr Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen haben. Wenn traditionelle Abschlüsse (Diplom und Magister) ausgeschlossen werden, da diese weitgehend auslaufen und somit eine schlecht vergleichbare Absolventengruppe darstellen, sowie Promotionen, erhöht sich der Anteil auf 55 Prozent.

Als mögliche Einflussfaktoren wurden studienstrukturelle Merkmale, individuelle Startbedingungen, das Studierverhalten, die akademische und soziale Integration sowie Studienbedingungen untersucht. Merkmale des Studiengangs (Studienfach, Bewertung der Studienorganisation und Art des Abschlusses) haben sich als am Wichtigsten erwiesen. Der Hochschultyp hat hingegen nur teilweise eine Erklärungskraft:

- In den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sportwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kunst/Kunstwissenschaften aber auch in den technischen Fächern wird das Studium seltener in der Regelstudienzeit abgeschlossen als in anderen Fächern (z.B. Medizin, Mathematik/Naturwissenschaften oder Sozialwesen);
- Im Bachelor und Master wird das Studium häufiger in Regelstudienzeit abgeschlossen als in den Staatsexamensstudiengängen (einschließlich Lehramt);
- Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Universitäten und Fachhochschulen liegen ähnlich häufig in der Regelstudienzeit, bei den Masterabsolventinnen und -absolventen schließen die Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen jedoch deutlich häufiger in der Regelstudienzeit ab, als an den Universitäten.

Diese Ergebnisse entsprechen zum Teil der Eingangsvermutung, dass Studiengänge mit höherer Strukturiertheit und relativ starkem Arbeitsmarktbezug im Schnitt schneller absolviert werden.

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung weist als Indikator für die Leistungsfähigkeit ebenfalls eine sehr hohe Erklärungskraft für die Studiendauer und das Einhalten der Regelstudienzeit auf. Dies spiegelt sich auch in den Antworten nach den Gründen für ein längeres Studium wider: hohe Studienanforderungen werden insgesamt am häufigsten von den Absolventinnen und Absolventen genannt, insbesondere in den technischen Fächern, aber auch in Medizin, Mathematik/Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften. Die Studienorganisation wird im Vergleich hierzu seltener als Grund für eine Verlängerung angegeben (insgesamt von knapp einem Drittel), es fällt aber auf, dass Lehramtsabsolventinnen und -absolventen eine schlechte Studienorganisation wesentlich häufiger nennen als die Befragten aus anderen Studiengängen. In den multivariaten Modellen zeigt die Bewertung der Studienorganisation einen insgesamt hohen Einfluss. Auch zeitliche Einschränkungen, insbesondere durch Erwerbstätigkeit, teilweise durch familiäre Verpflichtungen, werden von 45 Prozent der Absolventinnen und Absolventen als wichtiger Grund für ein längeres Studium angegeben. Es zeigt sich aber grundsätzlich, dass eher selten nur ein Grund angegeben wird, so dass bei einem Studium über die Regelstudienzeit hinaus davon ausgegangen werden kann, dass in der Regel mehrere Gründe zusammenkommen.

Im multivariaten Modell zeigten sich Zusatztätigkeiten (hierunter auch Erwerbstätigkeiten und Auslandssemester), Einstellungen zum Studium, akademische Integration und soziodemographische Merkmale der Absolventinnen und Absolventen als insgesamt weniger bedeutend, aber dennoch relevant für die Studiengeschwindigkeit: So studieren z.B. Frauen deutlich schneller als Männer. Absolventinnen und Absolventen, die eine eigene Erwerbstätigkeit als Hauptfinanzierungsquelle des Studiums angeben, studieren zwar seltener in der Regelstudienzeit, die Erwerbstätigkeit hat aber insgesamt einen geringeren Effekt, als die genannten studienstrukturellen Merkmale. Hinsichtlich der Bildungsherkunft ergeben sich nur schwache und abschlussartspezifische Einflüsse: Kinder aus niedrigster Bildungsherkunft benötigten in traditionellen Studiengängen und im Bachelorstudium mehr Zeit, sind aber im Masterstudium nicht langsamer; im Master lässt sich stattdessen die höchste Gruppe der Bildungsherkunft mehr Zeit. Diese

Ergebnisse unterstützen die Eingangsthese, dass Studierende, deren Eltern selbst nicht an einer Hochschule studiert haben, über weniger kulturelles Kapital verfügen und eine längere Zeit benötigen, um sich im Studium zurechtzufinden. Im Masterstudium findet sich – vermutlich aufgrund der Studienerfahrung des vorangegangenen Studiums – dieser Effekt nicht mehr. Die längere Studienzeit im Master bei Absolventinnen und Absolventen mit akademischem Bildungshintergrund unterstützt teilweise die Annahme, dass zusätzliche Tätigkeiten im Sinne feinerer Distinktionsmerkmale für diese Gruppe von höherer Bedeutung sind, als für die anderen Herkunftsgruppen. Dies sind aber nicht unbedingt Auslandserfahrungen, sondern im hier geprüften Modell eher eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft. Eine solche Tätigkeit ist wiederum ein Hinweis auf eine höhere akademische Integration, die sich insgesamt für die Gruppe mit akademischem Bildungshintergrund zeigt.

Insgesamt konnte also gezeigt werden, dass die Studiendauer systematisch mit Merkmalen des Studiums bzw. der Studierenden zusammenhängt. Dies ist zunächst insofern von Bedeutung, als Ungleichheiten in den durch ein Studium entstehenden (individuellen und gesellschaftlichen) Kosten existieren. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Studiengeschwindigkeit wie auch die Abschlussnote als (vermeintlich) leistungsanzeigende Kriterien für den späteren Übergang in den Beruf oder ein weiteres Studium relevant ist. Leistungskriterien können die Fremdselektion (z.B. durch Arbeitgeber) aber auch die Selbstselektion beeinflussen. Als mögliche Einflussfaktoren wird deshalb die Studiendauer (anhand der Regelstudienzeit) in den Kapiteln zum Übergang in ein Masterstudium und zum beruflichen Verbleib wieder aufgegriffen.

3 Hochschulzugangsbiographie und Studienerfolg

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, welche Wege zum Studium geführt haben und wie sich diese frühen bildungsbiographischen Entscheidungen auf den Studienerfolg der hier untersuchten Absolventinnen und Absolventen ausgewirkt haben.

Einleitend werden daher zunächst die institutionellen Rahmenbedingungen im Hinblick auf den Erwerb einer Studienberechtigung in Deutschland vorgestellt.

Hochschulzugangsbiographie

Der Weg zum Studium verläuft für die meisten Studierenden in Deutschland geradlinig über das Absolvieren eines gymnasialen Bildungsgangs und damit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (sogenanntes Abitur), die dem Grundsatz nach die Aufnahme eines Studiums der eigenen Wahl an jedem Hochschultyp ermöglicht[19]. Üblicherweise wird das Abitur an einem grundständigen Gymnasium erworben, es kann jedoch auch an Oberstufe von Gesamtschule erworben werden (siehe ausführlicher Klomfaß und Banscherus 2014, S. 41):

Darüber hinaus gibt es in Deutschland noch zwei weitere Arten von Hochschulzugangsberechtigungen:

- Die Fachhochschulreife: Sie berechtigt zum Studium an einer Fachhochschule[20] und wird i.d.R. an Fachoberschulen sowie an Berufsfachschulen erworben. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, sie an allgemeinbildenden Schulen (z.B. an Gymnasien) in Kombination mit einem Praktikum zu erwerben.
- Die Fachgebundene Hochschulreife: Sie berechtigt zum Studium in entsprechenden Fachrichtungen an allen Hochschultypen und wird an Berufsoberschulen, Fachoberschulen oder Fachgymnasien erworben.

Diese drei Typen von Hochschulzugangsberechtigungen ermöglichen den Übergang zur Hochschule über den sogenannten ersten Bildungsweg, den regelmäßig mehr als 90 Prozent der Studienanfänger beschreiten (für 2010 lag der Wert bei 92 Prozent, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen hinsichtlich der Art der Hochschulzugangsberechtigung: Während 90 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten im Wintersemester 2010 ihre Studienberechtigung an einer allgemeinbildende Schule erworben haben (Gymnasium, Fachgymnasium oder Gesamtschule) trifft dies für die Studienanfängerinnen und -anfänger an Fachhochschulen nur zu 52 Prozent zu. Gut ein Drittel der Studierenden an Fachhochschulen (36 Prozent) haben ihre Studienberechtigung an einer beruflichen Schule erworben (Berufsfachschule, Fachakademie, Fachoberschule) für Universitäten liegt der entsprechende Anteil bei lediglich 16 Prozent.

Darüber hinaus gibt es in Deutschland noch zwei weitere Möglichkeiten, zu einem Studium zugelassen zu werden:

---

[19] Die Wahlfreiheit der Abiturienten in Bezug auf den gewünschten Studiengangs wurde in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (sogenanntes Numerus-Clausus-Urteil aus dem Jahr 1972, vgl. BVerfGE 33, 303) auf das Grundrecht der freien Berufswahl zurückgeführt. Selektionsmaßnahmen der Hochschulen wurden nur dann als rechtens eingestuft, wenn die Zulassung zum gewünschten Studiengang aus Kapazitätsgründen nicht für alle Interessenten ermöglicht werden könne.

[20] In einigen Ländern ist allerdings inzwischen die Möglichkeit geschaffen worden, damit auch an Universitäten zu studieren.

- Über den sogenannten zweiten Bildungsweg: Er ermöglicht volljährigen Personen, die über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen, an einem Abendgymnasium oder Kolleg ihre Hochschulreife nachzuholen.
- Über den sogenannten dritten Bildungsweg, der beruflich Qualifizierten den Zugang zur Hochschule ermöglicht. Der wesentliche Unterschied zu oben besteht darin, dass für den ersten und zweiten Bildungsweg der Erwerb der Studienberechtigung schulrechtlich, während die Zulassung zum Studium über den dritten Bildungsweg in den Hochschulgesetzen der Länder geregelt ist. Darunter fallen sehr unterschiedliche Zulassungsverfahren wie beispielsweise die sogenannte Begabtenprüfung[21], Zulassungsprüfungen und Probestudium und, seit Ende der 1990er Jahre, auch prüfungsfreie Zugangsmöglichkeiten für Inhaber einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (beispielsweise Meister). Die Ausweitung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte wurde durch einen Beschluss der KMK 2009 weiter vorangetrieben, der zwar rechtlich nicht bindend ist aber dennoch den Anstoß für die Bundesländer gab, die Richtlinien dieses Beschlusses in den Landesgesetzen umzusetzen. Demnach sollen Inhaber von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und Inhaberinnen und Inhaber von Berufsbildungsabschlüssen und dreijähriger Berufserfahrung eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten (siehe KMK 2009). Der KMK-Beschluss wurde bis Mitte 2011 in entsprechende Änderungen der Landesgesetze umgesetzt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise muss man eine mindestens zweijährige Berufsausbildung mit zeitlich nachfolgend entweder einer mindestens dreijährigen beruflichen Tätigkeit oder einer beruflichen Aufstiegsfortbildung nachweisen (vgl. MIWF 2013).

Der zweite und dritte Bildungsweg spielt anteilsmäßig eine sehr geringe Rolle beim Hochschulzugang: Für das Wintersemester 2010 lag der Gesamtwert in Bezug auf den zweiten Bildungsweg bei vier Prozent (an Fachhochschulen waren Personen mit dieser Art von Studienberechtigung dreimal so häufig vertreten als an Universitäten) und der Gesamtwert in Bezug auf den dritten Bildungsweg lag bei zwei Prozent (die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen waren hier nicht sehr groß; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Personen mit einer ausländischen Studienberechtigung sind beim Hochschulzugang sehr gering vertreten und weisen einen Gesamtdurchschnittswert von einem Prozent auf; Studierende mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung spielen jedoch in weiterführenden Studiengängen (Master-Studiengänge, Promotion) eine deutlich größere Rolle.

Von der Gruppe der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über den dritten Bildungsweg erworben hat, häufig auch als „nicht-traditionelle Studierende“ bezeichnet, zu unterscheiden sind Personen, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zunächst eine Berufsbildung absolviert haben. Der Anteil dieser Personengruppe an allen Studienanfängerinnen und -anfängern lag laut einer Befragung des HIS-Instituts für Hochschulforschung im Wintersemester 2011/2012 bei 22 Prozent, wobei der Wert für Universitäten elf Prozent und für Fachhochschulen 40 Prozent betrug (Scheller, Isleib und Sommer 2013, S. 38). Die Werte schwankten zwischen Ende der 1990er Jahre bis zum Wintersemester 2009/2010 zwischen 23 und 28 Prozent, im Vergleich zur Situation Anfang der 1990er Jahre, wo der Anteil noch bei mehr als 35 Prozent war, ist insgesamt ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen. Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung zeichnen sich durch folgende weitere Merkmale aus (vergleiche hierzu auch Scheller, Isleib und Sommer 2013):

- Männer sind häufiger vertreten als Frauen.
- Studiert wird überwiegend in einem Fach, das eine inhaltliche Nähe zur vorangegangenen Berufsausbildung aufweist.
- Personen aus einem nichtakademischen Elternhaus sind in dieser Gruppe stärker vertreten als Kinder aus akademischem Elternhaus.

---

[21] Die Begabtenprüfung ist geläufiger in den Kunstwissenschaften, es gibt sie jedoch auch in anderen Bereichen: Nach bestandener Prüfung und der Feststellung einer außerordentlicher Begabung, erhalten Personen, die eine Begabtenprüfung abgelegt haben, die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung in diesem Fach.

Studienerfolg

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zahlreiche Untersuchungen zu Ursachen des Studienabbruchs, jedoch nur wenige, die sich mit den Determinanten des Studienerfolgs beschäftigen.[22] Man könnte zunächst definieren, dass Studienerfolg dann gegeben ist, wenn die letzte Abschlussprüfung bestanden ist. Für nachfolgende Studienepisoden sowie für den Übergang zum Arbeitsmarkt ist jedoch ein alleiniges Bestehen, also der Besitz eines Hochschulzertifikats, vielfach nicht mehr ausreichend. Das Argument, dass ein Hochschulstudium im Zuge der Bildungsexpansion seine Exklusivität verloren und damit keine gesicherte Eintrittskarte mehr in eine stabile und lukrative Beschäftigung sei, ist inzwischen ein Allgemeinplatz (vgl. zum Beispiel Lörz 2011). Für die Selektion in eine vorteilhafte Berufsposition seien sogenannte horizontale Aspekte (z.B. Art der besuchten Hochschule) zunehmend wichtiger. Auch die Abschlussnote spielt dabei eine wichtige Rolle und soll daher im Zentrum der folgenden Analysen stehen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wird, teils aufgrund von Restriktionen, die aus der Datenlage resultieren, teils aufgrund von Entscheidungen der Autoren, der Studienerfolg anhand eines einzigen zentralen Indikators, der Studienabschlussnote, gemessen. Diese Operationalisierung entspricht gängigen Praktiken, wobei in der Literatur noch folgende weitere Indikatoren verwendet werden:

- Bestehen bzw. Nichtbestehen der Abschlussprüfung: Dieser Indikator ist hier nicht verwendbar, da die Untersuchungspopulation ausschließlich aus Personen besteht, die ihr Studium erfolgreich zu Ende geführt haben.
- Studiendauer
- Subjektiver Studienerfolg wie Studienzufriedenheit oder die selbst eingeschätzte Fähigkeit, sein Studium zu meistern: Dieser Indikator ist für Absolventenstudien, aufgrund der zeitlichen Distanz zum Studium, weniger gut geeignet.

Abschlussnote als Indikator des Studienerfolgs:

Prüfungsnoten sollten idealerweise die Lernfähigkeit und den Leistungsstand der Absolventinnen und Absolventen wiederspiegeln: Eine objektive Leistungsbewertung wäre demnach ein wichtiger Indikator sowohl für die Selbsteinschätzung der Studierenden (wenn beispielsweise die Entscheidung ansteht, ob ein weiteres Studium aufgenommen werden soll) als auch für die Fremdeinschätzung, z.B. bei Arbeitgebern. Weiterhin gelten Abschlussnoten für Institute und Hochschulleitungen auch als Indikatoren der Lehrleistung. Um diese Funktionen erfüllen zu können, ist es jedoch notwendig, dass Prüfungsnoten vergleichbar sind. Dass dies in Deutschland nicht der Fall ist, wird in regelmäßigen Abständen festgestellt und diskutiert (vgl. vor allem Wissenschaftsrat 2012). Der Wissenschaftsrat nennt in diesem Zusammenhang spezifische Fachkulturen, uneinheitliche Bewertungsmaßstäbe und eine implizite Orientierung am Mittelwert der Prüfungsgruppe (vgl. Wissenschaftsrat 2012, S. 8).

In der Publikation des Wissenschaftsrats wird auf die Spreizung der Noten sowohl innerhalb als auch zwischen den Fachbereichen aufmerksam gemacht: Beim Prüfungsjahrgang 2010 zeigten sich die größten Extreme zwischen dem Diplomstudiengang Biologie (98 Prozent der Prüfungen wurden mit „sehr gut“ und „gut“ bewertet) und dem juristischen Staatsexamen (nur sieben Prozent erhalten eine Note besser als „befriedigend“). Der folgenden Abbildung kann entnommen werden, dass Staatsexamen-Abschlüsse grundsätzlich schlechtere Noten aufweisen als alle anderen Abschlussarten (siehe Abb. 20). Müller-Benedict und Tsarouha (2011) nennen als eine mögliche Ursache die Zusammensetzung der Prüfungskommission: Die Involvierung von externen Prüfern in den staatlichen Prüfungen verbessere die Objektivität der Benotung, wodurch tendenziell eine schlechtere Notenvergabe zu erwarten sei. Weiterhin kann

[22] Vgl. beispielsweise: Brandstätter und Farthofer (2003), Fries (2002), Trapmann, Hell, Weigand und Schuler (2007), Wittenberg (2005)

der Abbildung entnommen werden, dass Bachelor-Studiengänge schlechter abschneiden als traditionelle Abschlüsse. Hierfür werden folgende Gründe genannt (vgl. Wissenschaftsrat 2012, S. 62):

- Höhere Prüfungslast im Bachelorstudium im Vergleich zu traditionellen Studiengängen (in den Notendurchschnitt geht die Bewertung vieler verschiedener Prüfer ein);
- studienbegleitende Prüfungen im Bachelor;
- höherer Anteil schriftlicher Prüfungen im Bachelor (bessere Nachprüfbarkeit und Reduzierung von subjektiven Bewertungskriterien).

Für die besseren Noten im Master im Vergleich zu Bachelor- und traditionellen Abschlüssen wird hingegen die Selektion aufgrund der Bachelor-Abschlussnote vermutet.

Abb. 20: Notenverteilung im Prüfungsjahr 2010 nach Abschlussart

Quelle: Wissenschaftsrat 2012, S. 53

Aufgrund dieser uneinheitlichen Benotungspraxis weist der Wissenschaftsrat ausdrücklich darauf hin, dass Noten als Indikator für die Qualität von Lehrleistungen bzw. die Leistungsfähigkeit von Prüflingen eine nur sehr eingeschränkte Aussagekraft haben:

> *„Prüfungsnotenstatistiken können zu vorschnellen Rückschlüssen auf die Qualität einzelner Hochschulen, die Studienanforderungen in bestimmten Fächern, die Leistungsstärke von Studierendengruppen oder Ähnlichem verleiten. Mit solchen Schlussfolgerungen lässt sich ein erhebliches Medienecho erzielen – nicht selten werden sie sogar zur Erstellung fragwürdiger Rankings herangezogen –, inhaltlich sind sie jedoch nicht haltbar. Ohne klare Hinweise auf die eingeschränkte Vergleichbarkeit von Abschlussnoten sind die entsprechenden Meldungen daher in hohem Maße irreführend." (Wissenschaftsrat 2012, S. 8)*

Trotz dieser Problematik verwenden auch wir Examensnoten als Indikator für den Studienerfolg: Zum einen ist dieser Indikator, trotz aller damit verbundenen Probleme, der beste Indikator für Studienerfolg, der in der KOAB-Absolventenbefragung vorhanden ist. Zum anderen wird in der Ergebnisdarstellung nicht mit absoluten Werten gearbeitet, sondern Examensnoten werden anhand geeigneter Merkmale relativiert (siehe Punkt 3.4.2).

3.1 Theoretischer Rahmen

Wie in der Einleitung gezeigt, gibt es in Deutschland eine große Vielfalt des Hochschulzugangs: Abschlusszertifikate der Sekundarstufe II ermöglichen zwar den Zugang zur Hochschulbildung, allerdings in unterschiedlichem Maße: Während das Abitur dem Grundsatz nach den Zugang zu allen Typen von Studiengängen und Hochschulen ermöglicht, stehen Personen mit Fachhochschulreife nur begrenzte Studienoptionen offen. Zum einen gibt es an Fachhochschulen ein eingeschränkteres Spektrum an Studiengängen und zum anderen ermöglicht ein Fachhochschulabschluss nicht in gleichem Maße Zugang zu einigen beruflichen Laufbahnen. Dies betrifft (bzw. betraf) vor allem Laufbahnen im öffentlichen Dienst aber auch den Zugang zur Promotion. Aus diesen Gründen wird ein Studium an einer Universität als vorteilhafter in Bezug auf spätere Berufskarrieren betrachtet.

Aus der Perspektive der Ungleichheitsforschung stellt sich daher die Frage, inwieweit die Bildungsexpansion Zugangschancen zu höherer Bildung und damit zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung für untere Sozialgruppen tatsächlich verbessert hat und wenn ja, wie sich die weiteren Bildungswege für unterschiedliche Herkunftsgruppen gestalten.

Untere Sozialgruppen erfahren Benachteiligungen an drei verschiedenen Schwellen. Die erste Schwelle betrifft den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Hier entscheiden sich die unteren Sozialgruppen häufiger für die kürzeren Haupt- und Realschulen, die zudem früher in den Beruf münden. Die zweite Schwelle liegt am Ende der Sekundarstufe I: Nach dem Abschluss der Haupt- oder Realschule steht die Entscheidung an, ob ein Übertritt in die Sekundarstufe II versucht wird oder eine Berufsausbildung begonnen wird. Personen aus bildungsfernen Schichten entscheiden sich auch hier überproportional häufig für die Wahrnehmung der beruflichen Option. Schließlich stellt sich am Ende der Sekundarstufe II auch für Abiturienten wiederum die Frage, ob ein Studium aufgenommen oder eine Berufsausbildung begonnen wird. Aus ungleichheitstheoretischer Sicht ist daher besonders diese Schwelle brisant, da Arbeiterkinder und Kinder aus bildungsnahen Schichten sich hinsichtlich ihres Leistungsniveaus nach Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung im Prinzip nicht mehr unterscheiden und ihnen ähnliche Studienoptionen offen stehen sollten.

Eine Erklärung für dieses Entscheidungsverhalten liefert die sogenannte Ablenkungsthese. Die Ablenkungsthese, vertreten von Müller und Pollack (2007) besagt, dass in stratifizierten Bildungssystemen, zu denen auch Deutschland zählt, mit einem stark ausgebauten berufsbildenden Zweig vor allem Personen aus den unteren Sozialgruppen von einem Studium abgelenkt werden und sich statt dessen für eine nichtakademische Berufsausbildung entscheiden. Dafür verantwortlich gemacht werden handlungstheoretisch hergeleitete Bildungsentscheidungen, wobei nicht nur Nutzen und Erträge einer höheren Bildung in das Entscheidungskalkül eingehen, sondern gleichwohl Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten eines Studiums und diese mit Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten einer dualen Berufsausbildung verglichen werden. Diese These bestätigt sich beispielsweise in einer Studie von Becker und Hecken (2008) unter sächsischen Abiturienten. Sie fanden heraus, dass es insbesondere das zwischen sozialen Klassen variierende Investitionsrisiko (Verhältnis zwischen subjektiv erwarteten Studienkosten und Erfolgschancen) ist, aufgrund dessen sich Arbeiterkinder eher für eine Berufsausbildung als für ein Studium entscheiden.

In einer anderen Untersuchung ist Lörz (2011) einer ähnlichen Fragestellung nachgegangen, allerdings mit dem Fokus auf die Ablenkung von Arbeiterkindern von Universitäten an die Fachhochschulen. Grundsätzlich sei der Ausbau des Sekundarschulwesens über Berufsfachschulen, Fachoberschulen u. Ä. als erfolgreich zu werten, da es tatsächlich gelungen sei, über den beruflichen Zweig mehr Kindern aus den unteren Sozialgruppen eine Hochschulzugangsberechtigung zu ermöglichen. Allerdings sei genau dieser Erfolg mit unbeabsichtigten Nebenwirkungen verbunden, da es eben nur ein eingeschränkter Zugang zur Hochschulbildung sei. Diese Einschränkung führe entweder dazu, dass alleine aufgrund formaler Zugangsmöglichkeiten der Anteil der Personen aus bildungsfernen Schichten an den Fachhochschulen überproportional steigt oder aber diese formalen Zugangsmöglichkeiten (und damit die eingeschränkten Studienoptionen) zu einem Studienverzicht führen.

Anhand von Analysen der HIS-Studienberechtigtendaten (1976 bis 2006) kommt er zu dem Schluss, dass es keine Anhaltspunkte für eine Bestätigung der Ablenkungsthese von Arbeiterkindern von der Uni-

versität an die Fachhochschule gibt. Es habe sich vielmehr gezeigt, dass die Fachhochschulstudiengänge über die Zeit hinweg für alle Sozialgruppen an Attraktivität gewonnen haben und die Übergangsquote von Personen aus bildungsfernen Schichten an die Fachhochschulen nicht – wie die Ablenkungsthese es nahelegen würde – überproportional gestiegen ist. Vielmehr stellt er fest, dass Personen aus bildungsfernen Schichten, die über eine eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung verfügen, zunehmend generell auf ein Studium verzichten.

3.2 Fragestellungen und Untersuchungsanlage

In diesem Kapitel werden folgende Fragen behandelt?

- Wie heterogen sind die Studienanfängerinnen und -anfänger in ihrer Hochschulzugangsbiographie?
- Wie wirkt sich die Hochschulzugangsbiographie auf den Studienerfolg aus? Welche weiteren Faktoren spielen eine Rolle? (individuelle Startbedingungen, Merkmale der Studienstruktur, Studierverhalten).

Es ist zunächst von Interesse, wie der Zugang zum Studium erfolgt ist: in univariaten Analysen werden die Anteile der verschiedenen Arten der Hochschulzugangsberechtigung sowie einige gruppenspezifische Unterschiede dargestellt (nach Bildungshintergrund der Eltern sowie nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund). Von Interesse ist ebenfalls, wie hoch der Anteil der Absolventinnen und Absolventen ist, die vor Aufnahme ihres Studiums eine Berufsausbildung absolviert haben und auch hier wieder die prozentualen Anteile nach bestimmten soziodemographischen Merkmalen.

3.3 Hypothesen und Analysemodell

Anschließend werden in multivariaten Analysen verschiedene Einflussfaktoren des Studienerfolgs anhand folgender Hypothesen untersucht.

Individuelle Startbedingungen;
Herkunftshypothesen:

- Studierende aus bildungsnahen Schichten erzielen bessere Examensnoten als Studierende aus bildungsfernen Schichten. Hierfür sind zwei Gründe ausschlaggebend: Erstere sind mit der Studienkultur an Universitäten aufgrund ihrer familiären Sozialisation besser vertraut als Studierende mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft. Diese habituelle Passung führt dazu, dass Studierende aus bildungsnahen Schichten sich im universitären Milieu einfacher und schneller orientieren können, und sie dadurch seltener Fehlentscheidungen treffen, die den Studienerfolg negativ beeinflussen. Erstere verfügen zudem über günstigere finanzielle Voraussetzungen (aufgrund der vermuteten hohen Korrelation zwischen Bildungshintergrund und hohem ökonomischen Status), so dass sie seltener dem Zwang ausgesetzt sind, neben dem Studium erwerbstätig zu sein.
- Studierende mit Migrationshintergrund erzielen schlechtere Examensnoten als Studierende ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied ist über die Bildungsherkunft und häufigere Studienfinanzierung übe Erwerbstätigkeit vermittelt.

Leistungshypothesen:

- Je besser die Note der Hochschulzugangsberechtigung (Abiturnote) ist, desto besser fällt die Examensnote aus. Die Abiturnote gibt unter anderem die Leistungsfähigkeit innerhalb einer Bildungsinstitution wieder und sollte insofern auch die Leistungsfähigkeit in der nächsten Bildungsphase beeinflussen.
- Wer seine Hochschulzugangsberechtigung durch die allgemeine Hochschulreife erworben hat, erreicht bessere Examensnoten als Absolventen, die mit einer Fach- bzw. fachgebundenen Hochschulreife oder auf sonstigem Wege in das Studium gestartet sind. Dies liegt daran, dass die all-

gemeine Hochschulreife in stärkerem Ausmaß akademisch orientiert ist und daher mehr studienrelevanten Vorkenntnisse und Kompetenzen mit sich bringt.

Kompetenzhypothesen:

- Wer vor seinem Studium eine Berufsausbildung absolviert hat, erzielt bessere Abschlussnoten als Absolventen, die keine Berufsausbildung absolviert haben. Studierende mit Berufsausbildung sind zielstrebiger, motivierter und verfügen bereits über bestimmte Fachkenntnisse, die ihnen das Studium erleichtern). Zum anderen ist es möglich, dass durch zusätzliches Wissen zu Kontexten, Anwendungsbezügen oder Bedeutungen eine veränderte Perspektive auf im Studium zu erwerbende oder erworbene Fähigkeiten hergestellt werden kann, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den studienspezifischen Inhalten ermöglicht, was sich auch in Prüfungen niederschlagen kann.

Merkmale der Studienstruktur:

Fachhypothese:

- Die durchschnittlichen Examensnoten variieren erheblich zwischen den unterschiedlichen Studienfächern. Auch andere studienstrukturelle Merkmale (Hochschultyp, Art des Abschlusses) sind mit unterschiedlichen Notenniveaus verbunden.

Studierverhalten:

Zusatztätigkeitenhypothese:

- Auslandssemester und Praktika führen zu verbesserten Abschlussnoten, da sie Gelegenheiten zur Aneignung von Wissen und Kompetenzen bieten, die über die im Studium vermittelten Inhalte hinausgehen.

Finanzierungshypothese:

- Wer sein Studium hauptsächlich durch Erwerbstätigkeiten finanziert, erzielt schlechtere Examensnoten als Personen, die über eine finanzielle Unterstützung von außen verfügen.

Integrationshypothesen:

- Eine höhere akademische Integration (Tätigkeit als studentische Hilfskraft, Kontakte zu Lehrenden) wirkt sich positiv auf die Examensnoten aus.

Motivationshypothese:

- Absolventen, für die das Studium vergleichsweise wichtig war, erzielen bessere Abschlussnoten.

Orientierungshypothesen:

- Je stärker sich Absolventinnen und Absolventen in ihrem Studium auf sie interessierende Bereiche konzentriert haben, desto bessere Abschlussnoten erzielen sie.
- Je stärker sich Absolventinnen und Absolventen in ihrem Studium auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes konzentriert haben, desto schlechtere Abschlussnoten erzielen sie.

Abb. 21: Erweitertes Analysemodell Studienerfolg

Quelle: Eigene Darstellung

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Bildungsbiographie

Zunächst wird dargestellt, wie sich die unterschiedlichen Bildungsbiographien der Absolventinnen und Absolventen verteilen. Die Art der Hochschulzugangsberechtigung sowie eine berufliche Ausbildung vor dem Studium werden differenziert nach der Bildungsherkunft und dem Migrationshintergrund der Befragten dargestellt.

Hochschulzugangsberechtigung

In den vorliegenden Absolventendaten finden sich folgende Verteilungen der Merkmale der Hochschulzugangsbiographie: Fünf Sechstel hatten vor dem Studium die allgemeine Hochschulreife, ein knappes Sechstel hatte eine fachgebundene Hochschulreife oder eine Fachhochschulreife.

Abb. 22: Art der Hochschulzugangsberechtigung

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)
Frage Z2: Welche Art der Studienberechtigung hatten Sie bei der Aufnahme Ihres Studiums?

Betrachtet man die Art der Hochschulreife nach Bildungsherkunft, findet man einen leichten Zusammenhang: Mit steigender Bildungsherkunft steigt auch der Anteil derjenigen Absolventen, die mit einer Allgemeinen Hochschulreife ins Studium gestartet sind. Die Allgemeine Hochschulreife war bei Bildungsinländern und Bildungsausländern seltener der Weg zum Studium als bei Deutschen ohne Migrationshintergrund sowie Absolventinnen und Absolventen mit doppelter Staatsbürgerschaft oder deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund.

Abb. 23: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Abschluss der Eltern

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 24: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abgeschlossene Berufsausbildung

Ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen hatte vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung absolviert (vgl. Abb. 25). Deren Anteil ist unter den niedrigen und mittleren Gruppen der Bildungsherkunft höher als bei Akademikerkindern. Es bestehen jedoch keine deutlichen Unterschiede nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund (vgl. Abb. 26 und 27).

Abb. 25: Berufsausbildung vor Studium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z4: Haben Sie vor Ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben?

Abb. 26: Berufsausbildung vor Studium nach Abschluss der Eltern

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 27: Berufsausbildung vor Studium nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

3.4.2 Examensnoten nach Merkmalen der Studienstruktur

Zunächst werden die Examensnoten in ihren Verteilungen nach Merkmalen der Studienstruktur dargestellt, um zu untersuchen, inwieweit unterschiedliche Benotungspraxen existieren und inwieweit die Noten in späteren Analysen vergleichbar sind. Daran anschließend wird diskutiert, welche methodischen Konsequenzen sich aus der unterschiedlichen Benotungspraxis ergeben.

Unterschiede in der Benotung zwischen Studienfächern (vgl. Wissenschaftrat 2012; Müller-Benedikt und Tsarouha 2011) finden sich auch in den Daten der Absolventinnen und Absolventen aus Nordrhein-Westfalen (vgl. Abb. 28). Vor allem Master (im Mittel 1,64) und Promovierte (1,83) haben bessere Abschlussnoten als Absolventinnen und Absolventen anderer Abschlussarten. Absolventinnen und Absolventen traditioneller Abschlüsse (1,93) wie auch Lehramts- (1,93) und Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen (2,39) haben im Schnitt schlechtere Noten – und können gleichzeitig besser hinsichtlich ihrer Abschlussnote differenziert werden. Die Abschlussnoten von Bachelorabsolventinnen und -absolventen sind deutlich schlechter als die der Masterabsolventinnen und -absolventen (2,07), was zum einen daran liegen könnte, dass die aktuellen Masterabsolventinnen und -absolventen sich in vielen Studiengängen noch aus den Leistungsbesseren, die schnell studiert haben, zusammensetzen, während langsame und leistungsschwächere Studierende ihr Studium noch gar nicht beendet haben. Dagegen spricht, dass sich die durchschnittlichen Examensnoten der Masterabsolventinnen und -absolventen in Deutschland seit 2000 nicht verschlechtert haben (1,81 in 2011 gegenüber 1,88 in 2000, Wissenschaftsrat 2012, S. 41). Zum anderen liegt der Schluss nahe, dass im Master generell bessere Abschlussnoten vergeben werden als im Bachelor. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass Masterstudenten in der Wahrnehmung der Lehrenden ohnehin schon Selektionsschwellen gemeistert haben und insofern zu den Besseren gezählt werden – eine ähnliche Argumentation kann auch in Fächern mit hohen Abbrecherquoten angebracht werden. Auch der Wissenschaftsrat erklärt die Unterschiede zwischen den Noten von Master- und Bachelorabsolventinnen und -absolventen durch derartige „Selektionsmechanismen am Ende des Bachelorstudiums“ (ebd., S. 62). Es wird angenommen, dass die Leistungsbesseren weiterstudieren und somit auch das Gesamtniveau im Master höher ist, als es der Fall wäre, wenn alle weiterstudieren könnten bzw. müssten, wie das bei traditionellen Studiengängen der Fall war. Eine bessere Benotung wäre plausibel, um Vergleichbarkeit mit Absolventinnen und Absolventen traditioneller Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt herzustellen. Das gilt aber nur, wenn man davon ausgeht, dass der Anteil der (Master-) Absolventinnen und Absolventen an den

(Bachelor-) Studienanfängern im neuen System geringer ausfällt als der Anteil erfolgreicher Absolventinnen und Absolventen an Studienanfängern in traditionellen Studiengängen.

Abb. 28: Examensnoten nach Merkmalen der Studienstruktur

Elemente der Violin-Plots: die Fläche stellt die Kerndichte dar; der dunkle waagerechte Balken innerhalb der Fläche stellt die mittleren 50 Prozent dar (25 Prozent haben eine schlechtere Note, 25 Prozent eine bessere Note); der weiße Punkt ist der gruppenspezifische Median. Die vertikale rote Linie stellt den Gesamtmedian (2,0) dar.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Aufgrund der zum Teil ebenfalls hohen Abbrecherzahlen in traditionellen Studiengängen sollte hiervon nicht pauschal ausgegangen werden.[23] Wenn man gleichzeitig die schlechteren Abschlussnoten der Bachelorabsolventinnen und -absolventen berücksichtigt, ist es denkbar, dass Hochschulen im Zuge der Bolognareform das Bedürfnis bekommen, hinsichtlich der Abschlussnoten beim Bachelor stärker zu differenzieren, da sie selbst diese Noten als Selektionskriterien für die Zulassung zum stärker wissenschaftlich ausgelegten Masterstudium benötigen. Bei den Masterabsolventinnen und -absolventen ist dies in geringerem Ausmaß der Fall. Unabhängig davon, worauf die bessere Benotung der Masterabsolventinnen und -absolventen beruht und inwiefern sie der Vergleichbarkeit mit traditionellen Studiengängen zu- oder abträglich ist, kann sie zu einer weiteren Inflation guter Noten beitragen.

Folgen für die Auswertung

Je nach Studiengang sind Noten folglich anders zu bewerten. Eine Zwei im ersten Staatsexamen der Rechtswissenschaften kann eine herausragende Leistung, in einem Master Sozialwissenschaften hingegen nur unterer Durchschnitt sein. Insofern ist der Studienerfolg nicht an der absoluten Examensnote zu messen, sondern muss in Relation zu einer relevanten Vergleichsgruppe gesehen werden. Diese Vergleichsgruppe stellt aus organisationaler Sicht der Studiengang dar. Aus Perspektive der Situation der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeits- sowie Bildungsmarkt ist die Gruppe vergleichbarer Bewerber die relevante Vergleichsgruppe, für die zumeist relativ klare Eingrenzungen bestehen (bezüglich Abschlusshöhe, Hochschultyp und potenziellen Fächern). Innerhalb dieser Gruppe wird anhand der Noten differenziert. Die besuchte Hochschule kann ebenfalls eine Rolle spielen, sollte jedoch eine geringere Bedeutung bei der Einordnung von Noten finden als Hochschultyp, Fach und Abschlussart und eher eine Rolle als eigenständiges Merkmal, und nicht als (noten-)relativierendes Merkmal. Bei heterogenen Bewerberfeldern soll davon ausgegangen werden, dass Vorstellungen über Durchschnittsnoten in diesen Fächern existieren. Insofern sollten Examensnoten untersucht werden, die ebenfalls nach den genannten Merkmalen relativiert sind, wenn die Untersuchung der Effekte von Noten auf weitere Zugänge zu Beruf und Bildung das Ziel sind. Für die Studiengänge selbst liegen insbesondere bei relativ neuen Studiengängen, kleinen Hochschulen oder speziellen Fächern zum Teil nur geringe Absolventenzahlen vor. Studiengänge können näherungsweise erfasst werden, wenn Kombinationen aus möglichst genau differenzierten Fächern, Abschlussarten und Hochschulen untersucht werden. Um zu überprüfen, inwieweit allgemeinere Merkmale der Studiengänge geeignet sind, um das unterschiedliche Niveau der Examensnote zu erklären, werden diese allein und in Kombination auf ihre Erklärungskraft (R^2) in linearen Regressionsmodellen hin untersucht. Die Ergebnisse sind im Anhang dokumentiert.

Es zeigt sich, dass insbesondere Abschlussarten und Fächer sich hinsichtlich der Noten unterscheiden, Hochschulen in geringerem Maße und Hochschultypen im Allgemeinen nicht. Gegenüber der Fächergruppengliederung des statistischen Bundesamtes erweist sich die eigene Modifikation als ertragreicher für die Unterscheidung der Examensnoten (R^2 = 13,1 vs. 7,4). Ähnlich verhält es sich mit der Ausdifferenzierung der Studienfächer nach der Studienbereichsgliederung des statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2013), die bei etwa vier- bis fünffacher Kategorienzahl jeweils nur eine geringe Verbesserung gegenüber der eigenen Modifikation der Fächergruppengliederung bietet.

Die Kombination des Studienfaches mit der Abschlussart vervier- bis fünffacht die Kategorienzahl ebenfalls, erhöht den Anteil erklärter Varianz gegenüber den Modellen ausschließlich mit Fächergruppen

---

[23] Untersuchungen des Studienabbruches ergeben für die Studienanfänger der Jahre 2006 und 2007 (bzw. für den Absolventenjahrgang 2010) Abbruchquoten der Bachelorstudierenden von 28 Prozent. Bei traditionellen Studiengängen liegt der Wert für den gleichen Abschlussjahrgang niedriger, wobei der Vergleich aufgrund unterschiedlicher Entwicklungszustände der Studiengänge problematisch ist (vgl. Heublein et al. 2012, S. 12). Geht man konservativerweise von mindestens gleich hohen Abbrecherquoten aus, spräche dies angesichts des Selektionsschrittes der Aufnahme eines Masterstudiums und der zumindest möglichen weiteren Abbruchgelegenheiten im Master für eine potenziell höhere Selektivität im zweigliedrigen System.

jedoch deutlich, was dafür spricht, dass die Fächerunterschiede in einem Teil der Abschlussarten unterschiedlich ausgeprägt sind.

Wenn man den Hochschultyp zusätzlich als Unterscheidungskriterium heranzieht und Kombinationen mit Abschlussarten und Fächergruppen bildet, kommt es ebenfalls zu einer Steigerung der Erklärungskraft. Für sich genommen unterscheiden sich Universitäten und Fachhochschulen also kaum, jedoch unterscheiden sich verschiedene Kombinationen von Abschlussarten und Fächergruppen zwischen den Hochschultypen.

Eine weitere Differenzierung nach der Hochschule fördert in Relation zur sehr hohen Zahl der Kategorien nur wenige zusätzliche Unterschiede zu Tage. Gleichzeitig würden die Fallzahlen der Kombinationen deutlich sinken. Wenn man z.B. Gruppen bildet, die Kombinationen aus Hochschule, Abschlussart und Fächergruppe darstellen, hat man 14 Prozent der Absolventinnen und Absolventen in Kategorien mit unter 25 Absolventen. An dieser Stelle sollen daher nur Kombinationen von Fächern, Abschlussarten und Hochschultypen untersucht werden. Es soll davon ausgegangen werden, dass Unterschiede zwischen Hochschulen (innerhalb Fächergruppen, Abschlussarten und Hochschultypen) größtenteils durch Leistungsunterschiede zustande kommen und insofern auch Kompetenzen und Lernleistungen widerspiegeln.

Zentrierung der Examensnoten

Der Studienerfolg wird also relativ zum Durchschnitt der jeweiligen Fächergruppe, Abschlussart und des jeweiligen Hochschultyps gemessen. Dieser Durchschnitt beträgt jeweils Null. Höhere Werte bedeuten, dass die entsprechenden Absolventinnen und Absolventen bessere Noten als der Rest der Absolventinnen und Absolventen derselben Fächergruppe, Abschlussart und desselben Hochschultyps erzielt haben. Um der unterschiedlichen Streuung der Examensnoten in den einzelnen Kombinationen der Merkmale der Studienstruktur Rechnung zu tragen, wird die Verteilung jeweils so transformiert, dass sie innerhalb jeder Gruppe eine Standardabweichung von eins aufweist. Dies entspricht im Mittel 0,53 Stufen der absoluten Examensnote. Eine Stufe auf der Skala der so gebildeten relativierten und standardisierten Examensnoten entspricht also im Durchschnitt einer Veränderung um etwa eine halbe Stufe der absoluten Examensnoten[24].

3.4.3 Unterschiede in den Examensnoten: bivariate Zusammenhänge

Die nach dem oben beschriebenen Vorgehen relativierten Examensnoten werden im Folgenden nach soziodemographischen und bildungsbiographischen Startbedingungen, den Tätigkeiten während des Studiums, der akademischen Integration, den Einstellungen zum Studium und der Bewertung der Studienbedingungen bivariat untersucht, um darzustellen, inwieweit diesbezüglich Unterschiede bestehen.

Einflüsse individueller Startbedingungen

Wer vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert hat, erzielt im Schnitt minimal schlechtere Examensnoten (vgl. Abb. 29). Dies widerspricht der Annahme, dass eine Berufsausbildung zusätzliche Kompetenzen mit sich bringt, die auch für die im Studium erzielten Leistungen nützlich sind. Es ist jedoch zu

---

[24] Berechnungsbeispiel: Ein Bachelorabsolvent im Fach Sprach- und Kulturwissenschaften an einer Universität hat die Abschlussnote 1,3. Innerhalb dieser Kombination aus Fach, Hochschultyp und Abschlussart haben alle untersuchten Absolventinnen und Absolventen eine mittlere Abschlussnote von 1,89 mit einer Standardabweichung von 0,44. Das ergibt eine 0,59 Notenstufen bessere Abschlussnote dieses Absolventen als der Durchschnitt der vergleichbaren Absolventen (1,89-1,3=0,59). Wenn man nun die Standardabweichung innerhalb dieser Gruppe berücksichtigt, ergibt es eine standardisierte Note von 1,34 Standardabweichungen über dem Mittelwert der vergleichbaren Absolventinnen und Absolventen (0,59/0,44=1,34).

beachten, dass Absolventinnen und Absolventen mit einer Berufsausbildung vor dem Studium mit niedrigerer Bildungsherkunft und einer schlechteren Hochschulzugangsberechtigung ins Studium gestartet waren und dann auch seltener Hilfskraftstellen sowie schlechtere Kontakte zu Studierenden hatten. Ob eine Berufsausbildung die Studienleistungen unter Kontrolle dieser Besonderheiten verbessert, wird weiter unten multivariat untersucht. Teilt man die Absolventinnen und Absolventen nach der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung auf, zeigt sich, dass die Studienleistungen bei denjenigen mit allgemeiner Hochschulreife am besten und über den der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife liegen.

Abb. 29: Examensnote (relativiert) nach Bildungsbiographie

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung hat einen sehr deutlichen Einfluss auf den Studienerfolg. Mit jeder Notenstufe (von vier bis eins) verbessert sich die relativierte Examensnote um 0,3 bis 0,6 Standardabweichungen. Wer im Abitur eine Durchschnittsnote von maximal 1,5 hatte, erreicht im Schnitt eine Examensnote, die gut 0,6 Standardabweichungen über dem fach-, abschlussart- und hochschultypspezifischen Durchschnitt liegt und ist somit erfolgreicher als etwa 70 Prozent der entsprechenden Gruppe. Wer

auf dem Abiturzeugnis eine Note stehen hatte, die schlechter als 3,5 war, erreicht im Schnitt eine Examensnote, die 0,5 Einheiten unter dem Durchschnitt liegt.

Abb. 30: Examensnote (relativiert) nach individuellen Startbedingungen und Tätigkeiten

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die Studienleistungen kovariieren zum Teil mit den soziodemographischen Merkmalen der Befragten (vgl. Abb. 30): Während es keine Geschlechtsunterschiede gibt,[25] sind die Abschlussnoten von deutschen Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund besser als die von allen anderen Migrationsgruppen. Insbesondere Bildungsaus- und Bildungsinländer, also Absolventinnen und Absolventen mit ausschließlich ausländischer Staatsbürgerschaft, erzielen deutlich schlechtere Noten. Die Bildungsherkunft ist – ähnlich wie bezüglich der Studiendauer – nur im unteren Bereich bedeutsam: Wenn beide Eltern keinen beruflichen Abschluss hatten, ist die Note mit 0,4 Standardabweichungen deutlich schlechter als beim Durchschnitt. Kinder aus Akademikerhaushalten (mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) liegen mit 0,1 Standardabweichungen nur minimal über dem Durchschnitt.

Einflüsse der Zusatztätigkeiten

Wer sein Studium durch Erwerbstätigkeiten finanziert, schließt es etwas weniger erfolgreich ab (vgl. Abb. 30). Wer während des Studiums im Ausland war, erreicht deutlich bessere Noten. Dies spricht für einen Kompetenzerwerb und gegen die Annahme, dass ein Auslandstudium durch die damit verbundene Bindung zeitlicher Ressourcen einem zeitintensiven Studium im Wege steht. Dies kann der Fall sein, weil das Studierverhalten immer an der Erfüllung der Studienziele, also an der Studienleistung ausgerichtet wird, wodurch leistungsstärkere Studierende ein Auslandsstudium eher als zusätzliche Option wählen, weil sie sich das zum Einen eher zutrauen und zum Anderen weniger Nachteile durch die zeitliche Bindung erwarten. Praktika gehen hingegen nicht mit besseren Studienleistungen einher.

Einflüsse der Integration und der Einstellungen zum Studium

Je stärker die Integration (im Sinne von Hilfskraftstellen, Kontakten zu Lehrenden sowie Studierenden) ausgeprägt ist, desto besser sind die Studienleistungen (vgl. Abb. 31). Der subjektive Stellenwert des Studiums im Sinne einer hohen Wichtigkeit und eines hohen berichteten Aufwandes für das Studium im Vergleich zu anderen Lebensbereichen hängt ebenfalls sehr deutlich mit der Abschlussnote zusammen. Die Orientierung an eigenen Interessen bzw. am Arbeitsmarkt hängen praktisch nicht mit der Examensnote zusammen.

---

[25] Wenn man die absoluten Examensnoten untersucht, fällt der Unterschied größer aus (absolute Examensnote von Frauen: 1,95; von Männern: 2,04; N = 15.916). Die Unterschiede beruhen auf Unterschieden in Fach, Abschlussart und Hochschultyp. Frauen studieren unter anderem häufiger Sprach-, Kulturwissenschaften, Pädagogik, Psychologie, Kunst, Medizin und Sozialwesen. Abgesehen von Medizin sind diese Fächer mit zum Teil deutlich besseren Abschlussnoten verbunden. Ebenso verhält es sich mit Lehramtsstudiengängen und dem Studium an einer Universität im Allgemeinen.

Abb. 31: Examensnote (relativiert) nach Integration und Einstellungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Einflüsse der Studienbedingungen

Die Bewertungen der Studienbedingungen korrelieren mit der Examensnote (vgl. Abb. 32). Die Ausstattung der Hochschule hängt nicht substanziell mit der Abschlussnote zusammen. Die Bewertung der Organisation korreliert deutlich positiv mit guten Abschlussnoten. Es ist davon auszugehen, dass subjektive Bewertungen, insbesondere bei retrospektiver Erhebung, selektiv verzerrt ausfallen. Insbesondere beim Zusammenhang von Erfolgsindikatoren und Studienbewertungen lässt sich nicht abschließend klären, in welche Richtung ein statistischer Zusammenhang besteht, also ob eine gute Studienorganisation zu besseren Studienleistungen führt oder ob umgekehrt gute Studienleistungen zu einer besseren subjektiven Bewertung der Studienbedingungen führen.

Abb. 32: Examensnote (relativiert) nach Bewertung der Studienbedingungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

3.4.4 Einflussfaktoren der Examensnote

Im Folgenden werden die zu überprüfenden Einflussfaktoren simultan untersucht, um eigenständige Effekte sowie vermittelte Effekte zu identifizieren. Hierzu werden die Merkmalsgruppen schrittweise zusätzlich in die Berechnung einbezogen. Die Modelle sind mit römischen Ziffern durchnummeriert. Da die abhängige Variable Studienerfolg bereits an den Kombinationen aus Hochschultyp, Fächergruppe und Abschlussart relativiert ist, müssen diese nicht im Modell kontrolliert werden[26]. Berichtet werden jeweils die unstandardisierten Punktschätzer, die angeben, um wie viele Einheiten der abhängigen Variablen, also um wie viele Standardabweichungen sich die relativierte Examensnote verändert, wenn die jeweilige unabhängige Variable sich um eine Einheit erhöht bzw. – im Fall von nominalen Variablen – wenn ein Fall die jeweilige Ausprägung anstatt der Referenzkategorie annimmt[27].

---

[26] Die berichteten Ergebnisse weichen nicht in bedeutsamer Weise von Modellen ab, in denen die Examensnote in ihrer absoluten Form untersucht wird und Merkmale der Studienstruktur kontrolliert werden.

[27] Interpretationsbeispiele: Der Koeffizient von 0,03 für weibliches Geschlecht in Modell I (Tab. 10) bedeutet, dass Absolventinnen unter Kontrolle der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes Examensnoten erzielen, die um 0,03 Standardabweichungen über dem Wert männlicher Absolventen liegen. Dieser Effekt ist nicht signifikant (auf einem Niveau von $p < 0{,}10$). Der Koeffizient von 0,50 für die Abiturnote in Modell II bedeutet, dass sich

Gesamtmodell

Insgesamt erklären Bildungsbiographie, die (akademische) Integration sowie Einstellungen zum Studium den Studienerfolg am besten (vgl. Tab. 5), was an der alleinigen Erklärungskraft sowie der zusätzlichen Erklärungskraft bei Hinzunahme der Variablengruppe abgelesen werden kann. Studienbedingungen, soziodemographische Merkmale sowie Tätigkeiten im Studium erklären nur einen geringen (zusätzlichen) Anteil der Streuung der Examensnote.

Der Geschlechtseffekt ist auch im multivariaten Modell nicht bedeutsam. Wenn die Abiturnote kontrolliert wird, kehrt sich der Effekt sogar leicht in den negativen Bereich. Die bivariat gefundenen Effekte des Migrationshintergrundes bestehen auch multivariat. Die schlechteren Noten von Deutschen mit im Ausland geborenen Eltern gegenüber Deutschen ohne Migrationshintergrund (-0,20, Modell I) können zu einem geringen Teil durch schlechtere Abiturleistungen erklärt werden (-0,12, Modell II). Für die Examensnoten der Bildungsausländer trifft das Gegenteil zu: Berücksichtigt man deren Abiturnoten, wächst deren Unterschied zu Studierenden ohne Migrationshintergrund weiter an. Dies deutet darauf hin, dass Bildungsausländer durchschnittlich bessere Noten bei der Hochschulzugangsberechtigung haben als die Referenzgruppe. Die Effekte der Bildungsherkunft werden ebenfalls zu einem Teil über die Leistungsfähigkeit gemessen an der Abiturnote vermittelt: Wenn beide Elternteile keinen beruflichen Abschluss haben, ist die relative Note 0,16 Standardabweichungen schlechter als dies der Fall ist, wenn mindestens ein Elternteil eine Lehre oder die Berufsfachschule absolviert hat. Kontrolliert man die Bildungsbiographie (Modell II), sinkt der Unterschied auf 0,06 Standardabweichungen und ist nicht mehr signifikant. Bei Kontrolle der weiteren Merkmalsgruppen verändert sich dieser Koeffizient nicht bedeutsam. Für die beiden obersten Herkunftsgruppen mit Hochschulabschluss lassen sich ähnliche Veränderungen beobachten. Die Unterschiede sind im Gesamtmodell nur noch gering, Akademikerkinder und Kinder von Eltern mit einfacher beruflicher Bildung unterscheiden sich jedoch weiterhin signifikant hinsichtlich ihrer Examensnoten.

Die Bildungsbiographie erklärt die Studienleistung am besten: Eine Notenstufe bei der Hochschulzugangsberechtigung verbessert die Studienleistung im Schnitt um eine halbe Standardabweichung (0,50; Modell I). Der Effekt ist zu einem geringen Teil durch die bessere akademische Integration sowie günstigere akademische Orientierungen vermittelt (0,46 in Modell IV; 0,42 in Modell V). Eine Berufsausbildung hat nach Kontrolle der Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung einen positiven Effekt auf den Studienerfolg, was für die Kompetenzhypothese spricht. Die Hochschulzugangsberechtigung selbst ist ebenfalls von Bedeutung: Wer mit einer allgemeinen Hochschulreife in das Studium gestartet ist, erzielt am Ende bessere Abschlussnoten.

Während kein Zusammenhang zwischen dem Absolvieren von Praktika während des Studiums und der Examensnote festzustellen ist, haben Auslandssemester einen deutlichen positiven Effekt, der zum einen auf einem Kompetenzerwerb basieren können, zum anderen aber auch auf die Selbstselektion der international Mobilen zurückzuführen sein kann, die vermutlich bereits aus dem subjektiv wahrgenommenen und erwarteten Leistungsniveau während des Studiums resultiert, und zwar dahingehend, dass Leistungsstärkere bzw. diejenigen, die bessere Leistungen im Studium erwarten, eher Einbußen in der für das Studium verfügbaren Zeit in Kauf nehmen können, um die angestrebten Studienleistungen zu erreichen. Der negative Effekt von Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung ist sehr gering und wird über die Einstellungen zum Studium vermittelt. Wer sein Studium durch Erwerbstätigkeit finanziert, berichtet einen geringeren Stellenwert des Studiums gegenüber anderen Lebensbereichen und richtet sich in den Studieninhalten häufiger am Arbeitsmarkt aus. Vor allem die Wichtigkeit des Studiums bzw. der berichtete Aufwand für das Studium sind sehr wichtig für den Studienerfolg. Wenn diese Einstellungen zum Studium und seinen Inhalten gleich bleiben, gehen mit der Studienfinanzierung über Erwerbstätigkeit keine signifikant schlechteren Examensnoten einher.

---

die Examensnote unter Kontrolle von Geschlecht, Herkunft, Migrationshintergrund und Berufsausbildung im Schnitt um eine halbe Standardabweichung verbessert, wenn sich die Abiturnote um eine Notenstufe verbessert.

Tab. 10: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote: Gesamtmodelle

	H	I	II	III	IV	V	VI
Geschlecht							
männlich (Ref.)							
weiblich	?	0,03	-0,04	-0,04	-0,00	-0,03	-0,02
Staatsang. und MigHg.							
Deutsche (Ref.)							
doppelte SBG	-	-0,13*	-0,14*	-0,14*	-0,12*	-0,13*	-0,13*
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-	-0,20**	-0,12**	-0,12**	-0,11**	-0,14**	-0,13**
Bildungsinländer	-	-0,39**	-0,35**	-0,34**	-0,33**	-0,38**	-0,37**
Bildungsausländer	-	-0,52**	-0,71**	-0,68**	-0,66**	-0,69**	-0,68**
Höchster Abschluss der Eltern							
Ohne Abschluss	-	-0,16*	-0,06	-0,08	-0,05	-0,07	-0,07
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)							
Meister/Techniker	0	0,02	0,03	0,03	0,00	0,00	-0,00
Fachschule/FH	+	0,08*	0,05	0,04	0,03	0,04	0,04
Uni	+	0,13**	0,02	0,01	0,02	0,03	0,03
Berufsausbildung							
keine Berufsausbildung (Ref.)							
Berufsausbildung vor Stud.	+		0,13**	0,13**	0,13**	0,11**	0,10**
Art der Hochschulzugansber.							
Allgemeine HSR (Ref.)							
Fach-/fachgebundene HSR	-		-0,27**	-0,26**	-0,27**	-0,25**	-0,25**
Sonstige	-		-0,22**	-0,21**	-0,20**	-0,24**	-0,24**
Note HSZB (hohe Werte gut)	+		0,50**	0,49**	0,46**	0,42**	0,40**
Erwerbstät. zur Studienfinanz.							
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)							
Erwerbstätigkeit zur Fin.	-			-0,04	-0,04+	-0,01	-0,01
Auslandssemester im Studium							
kein Auslandssemester (Ref.)							
Auslandssemester	+			0,19**	0,20**	0,19**	0,18**
Praktikum im Studium							
kein Praktikum (Ref.)							
Praktikum	+			-0,03	-0,00	-0,00	0,00
Hilfskraftstelle							
keine Hilfskraftstelle (Ref.)							
Hilfskraftstelle	+				0,24**	0,20**	0,20**
Kontakte							
Kontakte zu Lehrenden	+				0,14**	0,12**	0,10**
Kontakte zu Studierenden	+				0,01	-0,00	-0,01
Einstellung zum Studium							
Wichtigkeit und Aufwand	+					0,23**	0,23**
Orientierung an Interessen	+					0,01	0,01
Orientierung am Arbeitsmarkt	-					-0,02*	-0,02*
Studienbedingungen							
Bewertung der Ausstattung	+						-0,05**
Bewertung der Organisation	+						0,15**
Konstante		-0,01	0,07	0,08*	-0,05	-0,03	-0,04
Fallzahl		13495	13495	13495	13495	13495	13495
R^2		0.0181	0.118	0.123	0.166	0.203	0.214

Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten; (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang,? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01. Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die Integration hat ebenfalls einen deutlichen Einfluss, wobei die Kontakte zu Studierenden irrelevant sind, die Kontakte zu Lehrenden sowie Hilfskraftstellen hingegen sehr wichtig. Es geht also weniger um soziale Integration im Allgemeinen, sondern darum, in akademische Kreise integriert zu sein, was einerseits den Zugang zu besonderen Ressourcen eröffnet, sei es zur Beschaffung von Informationen zu formalen oder inhaltlichen Aspekten des Studiums, sei es zur Einübung des fachspezifischen Denkens und Kommunizierens. Andererseits stellen Kontakte zu Lehrenden und Hilfskraftstellen zum Teil auch Kontakte zu späteren Prüfern dar, wodurch das Prüfungsergebnis auch durch Bekanntheit und Vorerfahrungen mit dem Prüfling konfundiert werden kann. Abgesehen davon sollte die akademische Integration – wie auch Auslandssemester oder akademische Orientierungen – zum Teil bereits Ergebnis eines besseren Leistungsniveaus sein, soweit man davon ausgeht, dass Hilfskraftstellen auch nach Leistungskriterien vergeben werden[28] und leistungsfähigere Studierende eher und häufiger in Kontakt mit Lehrenden treten.

Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen

Die Einflussfaktoren des Studienerfolges an Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich insgesamt kaum voneinander (vgl. Tab. 11)[29]: Frauen erzielen an Fachhochschulen aufgrund besserer Ausgangsleistungen etwas bessere Examensnoten. An Universitäten besteht dieser Effekt nicht. Dort besteht ein stärkerer Einfluss der Bildungsherkunft, der aber nach Kontrolle der weiteren Einflussfaktoren nicht mehr signifikant ist.

Tab. 11: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote getrennt nach Hochschultyp

	H	Uni I	Uni VI	FH I	FH VI
Geschlecht					
männlich (Ref.)					
weiblich	?	-0,00	-0,03	0,13**	0,01
Staatsang. und MigHg.					
ohne MigHG (Ref.)					
doppelte SBG	-	-0,10	-0,15*	-0,20*	-0,08
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-	-0,21**	-0,15**	-0,18**	-0,10*
Bildungsinländer	-	-0,41**	-0,37**	-0,39**	-0,41**
Bildungsausländer	-	-0,56**	-0,70**	-0,36*	-0,61**
Höchster Abschluss der Eltern					
ohne Abschluss	-	-0,19*	-0,10	-0,11	-0,02
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)					
Meister/Techniker	0	0,05	0,02	-0,03	-0,04
Fachschule/FH	+	0,10*	0,04	0,03	-0,00
Uni	+	0,17**	0,05	0,05	-0,00

[28] Die qualitative Studie von Lammers (2010, S. 57ff.) weist darauf hin, dass dies nicht immer bzw. nur in Teilen der Fall ist, weil Stellen in der Regel nicht offen ausgeschrieben werden und die Einstellung zum Teil auch auf Empfehlungen, Persönlichkeitsmerkmalen oder Eindrücken über die Leistungsfähigkeit anstatt auf wirklich erbrachten Studienleistungen begründet wird.

[29] Die Modellbezeichnungen in der Tabelle setzen sich aus der Teilgruppe, in diesem Fall des jeweiligen Hochschultyps (Uni und FH) sowie den Modellnummern zusammen. Modelle mit derselben Modellnummer enthalten innerhalb eines Kapitels die gleichen erklärenden Faktoren wie das Gesamtmodell (Tab. 10), soweit einzelne erklärende Faktoren nicht durch die Beschränkung auf eine Teilgruppe obsolet werden. Es werden nicht alle Modelle dargestellt, sondern nur jeweils das erste sowie das letzte Modell.

Berufsausbildung					
keine Berufsausbildung (Ref.)					
Berufsausbildung vor Stud.	+		0,03		0,14**
Art der Hochschulzugansber.					
Allgemeine HSR (Ref.)					
Fach-/fachgebundene HSR	-		-0,22**		-0,41**
Sonstige	-		-0,24**		-0,33**
Note HSZB (hohe Werte gut)	+		0,42**		0,42**
Erwerbstät. zur Studienfinanz.					
keine Erwerbstät. zur Fin. (Ref.)					
Erwerbstätigkeit zur Fin.	-		-0,02		-0,02
Auslandssemester im Studium					
kein Auslandssemester (Ref.)					
Auslandssemester	+		0,18**		0,15*
Praktikum im Studium					
kein Praktikum (Ref.)					
Praktikum	+		-0,01		0,04
Hilfskraftstelle					
keine Hilfskraftstelle (Ref.)					
Hilfskraftstelle	+		0,23**		0,16**
Kontakte					
Kontakte zu Lehrenden	+		0,08**		0,09**
Kontakte zu Studierenden	+		-0,01		-0,01
Einstellung zum Studium					
Wichtigkeit und Aufwand	+		0,23**		0,24**
Orientierung an Interessen	+		0,01		-0,00
Orientierung am Arbeitsmarkt	-		-0,03+		-0,03+
Studienbedingungen					
Bewertung der Ausstattung	+		-0,05*		-0,03
Bewertung der Organisation	+		0,14**		0,14**
Konstante		-0,02	-0,08*	0,01	0,10
Fallzahl		9478	9478	4017	4017
R^2		0.0218	0.228	0.0162	0.201

Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten; (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang,? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Unterschiede zwischen Abschlussarten

Mehrere Erklärungsfaktoren, die im Gesamtmodell einen nennenswerten Effekt auf die Examensnote zeigten, zeigen sich auch durchgehend, wenn man die Abschlussarten getrennt voneinander analysiert (vgl. Tab. 12). Dies trifft zu auf die Abiturnote, Auslandsaufenthalte im Studium, die akademische Integration und die Einstellung zum Studium, die einen positiven Effekt aufweisen, sowie auf den Migrationshintergrund, der einen negativen Effekt auf die Examensnote hat. Bei der Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit zeigt sich, analog zum Gesamtmodell, bei keiner Abschlussart ein Zusammenhang mit dem Studienerfolg.

Einige Besonderheiten lassen sich für die Lehramtsstudiengänge feststellen: Bildungsausländerinnen und -ausländer schneiden im Unterschied zu den anderen Abschlüssen beim Studienerfolg nicht schlechter ab, als diejenigen ohne Migrationshintergrund, und auch der negative Zusammenhang der Bildungsherkunft zeigt sich hier nicht. Sowohl die niedrigste als auch die höchste Gruppe der Bildungsherkunft erzielte durchschnittlich bessere Examensnoten.

Tab. 12: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote getrennt nach Abschlussart

	BA I	BA VI	MA I	MA VI	Trad. I	Trad. VI	LA I	LA VI	StEx I	StEx VI
Geschlecht										
männlich (Ref.)										
weiblich	0,10**	0,03	0,01	-0,04	-0,04	-0,09	-0,04	-0,07	-0,19	-0,31**
Staatsang. und MigHg.										
Deutsche (Ref.)										
doppelte SBG	-0,19**	-0,17**	-0,14	-0,08	-0,04	-0,05	0,04	-0,09	-0,06	-0,13
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-0,18**	-0,10**	-0,40**	-0,33**	-0,16**	-0,10+	-0,35**	-0,28**	-0,19	-0,15
Bildungsinländer	-0,47**	-0,41**	-0,79*	-0,85**	-0,22**	-0,21**	0,13	-0,17	-0,26	-0,58*
Bildungsausländer	-0,42**	-0,60**	-0,76**	-0,80**	-0,43*	-0,56**	-1,78**	-1,77**	-1,34**	-1,00+
Höchster Anschluss der Eltern										
Ohne Abschluss	-0,16	-0,05	0,07	0,07	-0,28*	-0,20+	0,26+	0,37**	-0,41	-0,34
Lehre/Berufsfachsch. (Ref.)										
Meister/Techniker	-0,00	-0,02	-0,00	-0,02	0,07	0,04	0,09	0,13+	0,02	-0,07
Fachschule/FH	0,07+	0,03	-0,05	-0,10	0,05	0,01	0,29+	0,20	0,29	0,34*
Uni	0,12**	0,01	0,04	-0,01	0,14**	0,03	0,29**	0,21*	0,19	0,16
Berufsausbildung										
keine Berufsausb. (Ref.)										
Berufsausbildung vor Stud.		0,21**		-0,04		0,01		-0,09		0,18
Art der Hochschulzugansber.										
Allgemeine HSR (Ref.)										
Fach-/fachgebundene HSR		-0,38**		-0,18*		-0,02		0,03		-0,17
Sonstige		-0,29*		-0,13		0,21		-0,17		-1,08+
Abiturnote (hohe Werte gut)		**0,48****		**0,28****		**0,32****		**0,49****		**0,50****
Erwerbstätigkeit z. StudFin.										
k. Erwerbstät. zur Fin. (Ref.)										
Erwerbstätigkeit zur Fin.		-0,03		0,10+		-0,06		-0,05		0,08
Auslandssem. im Studium										
kein Auslandssemester (Ref.)										
Auslandssemester		0,18**		0,15+		0,19**		0,06		0,26*
Praktikum im Studium										
kein Praktikum (Ref.)										
Praktikum		0,05		-0,05		-0,03		-0,12+		-0,73**
Hilfskraftstelle										
keine Hilfskraftstelle (Ref.)										
Hilfskraftstelle		0,18**		0,23**		0,21**		0,26**		0,20*
Kontakte										
Kontakte zu Lehrenden		0,10**		0,10*		0,09*		0,05		0,13**
Kontakte zu Studierenden		-0,02		0,04		0,01		0,02		0,02
Einstellung zum Studium										
Wichtigkeit und Aufwand		0,25**		0,23**		0,19**		0,27**		0,23**
Orientierung an Interessen		-0,01		-0,06*		0,04*		0,06+		-0,02
Orient. am Arbeitsmarkt		-0,03*		-0,03		-0,02		0,03*		0,08*
Studienbedingungen										
Bewertung der Ausstattung		-0,05*		-0,06+		-0,05*		0,01		-0,05
Bewertung der Organisation		0,19**		0,07+		0,14**		0,13**		0,06
Konstante	-0,03	-0,08	0,14	-0,04	0,01	0,03	-0,08	0,13	-0,03	0,52+
Fallzahl	7184	7184	1210	1210	3385	3385	1106	1106	571	571
R^2	0.0176	0.258	0.0544	0.195	0.0176	0.179	0.0364	0.291	0.0480	0.290

Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten; (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01; Niedrige Fallzahlen (<15): StEx ohne Abschluss, Bildungsin- u. –Ausländer; LA Bildungsin- u. –Ausländer, doppelte Staatsbürgerschaft.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Kontakte zu Lehrenden führen nicht zu besseren Abschlussnoten, was sich sowohl im Gesamtmodell und auch in den anderen Abschlussarten anders darstellt. Dies kann möglicherweise auf insgesamt geringere

Kontakte der Lehramtsstudierenden zu Lehrenden zurückgeführt werden, da in der Regel mehrere Fächer in ähnlichem Umfang studiert werden. Auch Auslandsaufenthalte führen nicht zu besseren Examensnoten; die geringe Auslandsmobilität und deren geringe Bedeutung im Lehramtsstudium könnte hierfür eine Erklärung sein.

Auch die Bachelorstudiengänge unterscheiden sich stellenweise von den anderen Studiengängen, vor allem bei Aspekten der individuellen Startbedingungen. So schneiden die Absolventinnen und Absolventen deren Eltern über keine berufliche Ausbildung verfügen, lediglich in den traditionellen und den Staatsexamensabschlüssen (ohne Lehramt) schlechter ab, beim Bachelor sowie auch beim Master zeigt sich hier kein Zusammenhang. Während man beim Bachelor mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung, mit akademischem Bildungshintergrund aber auch mit vorangegangener Berufserfahrung bessere Examensnoten erzielt, zeigt sich dies bei den anderen Abschlussarten nicht. Dies deutet darauf hin, dass in den kürzeren Bachelorstudiengängen diese Startbedingungen von Vorteil sind, während die Bildungsherkunft und die Berufsausbildung im weiterführenden Master nicht mehr relevant sind, bzw. die Art der Hochschulzugangsberechtigung weniger relevant ist. Dies könnte zum einen auf eine Selektion zwischen Bachelor- und Masterstudium zurückzuführen sein, zum anderen ist aber auch eine Nivellierung von Kompetenzvorteilen durch das Bachelorstudium anzunehmen.

Im Unterschied zum Gesamtmodell zeigen sich bei der Differenzierung nach Abschlussart teilweise Geschlechterdifferenzen: Im Bachelor erzielen Frauen bessere Noten. In den Staatsexamensstudiengängen (ohne Lehramt) erreichen Frauen schlechtere Examensnoten, wenn man ihr besseres Leistungsniveau (Abiturnote) berücksichtigt. In den anderen Abschlussarten besteht dieser Effekt nicht.

Organisationsbezogene Studienbedingungen spielen im Masterstudium eine geringere Rolle, was darauf hinweist, dass die Positivselektion auch eine Positivselektion danach ist, wie gut man mit dem Studium in formaler Hinsicht zurechtkommt.

Unterschiede zwischen Fächergruppen

Auch nach Fächergruppen zeigen sich mehrere Unterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs von Startbedingungen und Studienerfolg, zusätzlich auch vereinzelt bei Aspekten des Studierverhaltens. Keine nennenswerten Fächergruppenunterschiede findet man hinsichtlich der Abiturnote, der Einstellung zum Studium und weitgehend hinsichtlich Praktika im Studium.

Der in den bisherigen Analysen fast durchgehend negativen Zusammenhang von Migrationshintergrund und Examensnote zeigt sich weiterhin in drei der vier Fächergruppen, in Wirtschaftswissenschaften zeigt sich hingegen, dass bei den Deutschen mit im Ausland geborenen Eltern sowie Bildungsinländerinnen und -inländer zunächst ein solcher Zusammenhang vorhanden ist, der aber nivelliert wird, wenn man weitere Faktoren (wie Abiturnote etc.) kontrolliert.

In den Wirtschaftswissenschaften erzielen Frauen durchschnittlich bessere Noten, dies ist aber auf ein höheres Ausgangsleistungsniveau (Abiturnote) zurückzuführen, so dass der Effekt im vollständigen Modell (WiWi VI) nicht mehr vorhanden ist (vgl. Tab. 13). In Mathematik/Naturwissenschaften zeigt sich ein umgekehrter Effekt: hier schneiden Frauen durchschnittlich schlechter ab und dies auch, wenn weitere Faktoren wie die Abiturnote, das Studierverhalten oder die Einstellungen zum Studium kontrolliert werden. Akademikerkinder haben insbesondere in Sprach- und Kulturwissenschaften einen Vorteil, in den anderen Fächergruppen lässt sich dieser komplett durch andere Faktoren erklären.

Die Bildungsbiographie spielt in unterschiedlichen Fächern eine unterschiedliche Rolle: Mit einer allgemeinen Hochschulreife geht in Natur-, Sprach- und Kulturwissenschaften ein größerer Vorteil einher als bei eher anwendungsbezogenen Fächern, in denen die positiven Effekte einer Berufsausbildung stärker ausfallen. Eine vorherige Berufsausbildung hat in Wirtschaftswissenschaften und Ingenieur- und Agrarwissenschaften/Informatik einen positiven Effekt, in den anderen beiden Fächergruppen hingegen nicht. Dies ist möglicherweise auf einen vergleichsweise hohen fachlichen Zusammenhang von Ausbildung und Studium zurückzuführen, der in den Sprach- und Kulturwissenschaften oder in Mathematik/Naturwissenschaften weniger ausgeprägt sein könnte. Die Abiturnote weist hingegen quer über alle Fächer einen relativ hohen Zusammenhang auf.

Tab. 13: Einflussfaktoren der relativierten Examensnote getrennt nach Fächergruppe

	H	SpKul I	SpKul VI	WiWi I	WiWi VI	MatNat I	MatNat VI	IngAgrInf I	IngAgrInf VI
Geschlecht									
männlich (Ref.)									
weiblich	?	0,04	0,01	0,16*	-0,05	-0,12+	-0,08*	0,06	-0,01
Staatsang. und MigHg.									
Deutsche (Ref.)									
doppelte SBG	-	0,02	-0,03	-0,30**	-0,22+	-0,24	-0,23	-0,06	-0,02
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-	-0,21*	-0,16*	-0,22*	-0,06	-0,33**	-0,23**	-0,14**	-0,06
Bildungsinländer	-	-0,28	-0,32+	-0,41**	-0,07	-0,34	-0,28+	-0,50**	-0,51**
Bildungsausländer	-	-0,60**	-0,97**	-0,59**	-0,67**	-0,55**	-0,48*	-0,34*	-0,46*
Höchster Abschluss der Eltern									
Ohne Abschluss	-	0,02	0,02	-0,05	-0,08	-0,25	0,06	-0,25+	-0,22+
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)									
Meister/Techniker	0	0,00	0,02	0,00	-0,02	0,09*	0,00	0,01	0,02
Fachschule/FH	+	0,11	0,05	0,01	0,01	0,13	0,04	0,08	0,04
Uni	+	0,20**	0,11*	0,07	-0,01	0,22**	0,04	0,08+	0,00
Berufsausbildung									
keine Berufsausbildung (Ref.)									
Berufsausbildung vor Stud.	+		0,11		0,15**		0,07		0,09*
Art der Hochschulzugangsber.									
Allgemeine HSR (Ref.)									
Fach-/fachgebundene HSR	-		-0,42*		-0,33**		-0,48**		-0,28**
Sonstige	-		0,01		-0,65**		-0,13		-0,25+
Abiturnote (hohe Werte gut)	+		0,41**		0,45**		0,50**		0,42**
Erwerbstät. zur Studienfin.									
keine Erwerbstät. zur Fin. (Ref.)									
Erwerbstätigkeit zur Fin.	-		0,07		-0,02		-0,14+		-0,01
Auslandssemester im Studium									
kein Auslandssemester (Ref.)									
Auslandssemester	+		-0,00		0,25**		0,20		0,22**
Praktikum im Studium									
kein Praktikum (Ref.)									
Praktikum	+		-0,02		0,04		-0,01		-0,09+
Hilfskraftstelle									
keine Hilfskraftstelle (Ref.)									
Hilfskraftstelle	+		0,29**		0,33**		0,23**		0,16**
Kontakte									
Kontakte zu Lehrenden	+		0,09*		0,05		0,07**		0,13**
Kontakte zu Studierenden	+		-0,06+		0,02		0,04		0,01
Einstellung zum Studium									
Wichtigkeit und Aufwand	+		0,25**		0,23**		0,19**		0,24**
Orientierung an Interessen	+		0,04+		-0,04+		-0,01		-0,01
Orientierung am Arbeitsmarkt	-		-0,03		-0,00		-0,00		-0,04**
Studienbedingungen									
Bewertung der Ausstattung	+		-0,04		-0,07*		-0,07*		-0,05**
Bewertung der Organisation	+		0,12**		0,22**		0,17**		0,15**
Konstante		-0,08	-0,10	-0,00	-0,02	0,03	-0,14+	0,01	0,06
Fallzahl		1803	1803	2050	2050	2166	2166	4097	4097
R^2		0.021	0.242	0.025	0.281	0.033	0.280	0.016	0.219

Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten; (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang,? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Während eine Studienfinanzierung über Erwerbstätigkeit in den bisherigen Analysen keinen Effekt auf die Examensnote hatte, findet man in Mathematik/Naturwissenschaften einen negativen Zusammenhang. Beim Studierverhalten zeigt sich zudem, dass Auslandssemester in den meisten Fächergruppen einen positiven Zusammenhang aufweisen, aber in den Sprach- und Kulturwissenschaften kann man dies nicht feststellen.

3.5 Zusammenfassung

Betrachtet man die durchschnittlichen Examensnoten der befragten Absolventinnen und Absolventen, so zeigt dich das bekannte Bild, dass an den Hochschulen im Mittel „gut“ bewertet wird. Die Notenverteilung unterscheidet sich aber deutlich je nach Studienfach, mit härteren Benotungen insbesondere in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Aber auch die Art des Abschlusses macht einen Unterschied, mit überdurchschnittlich guten Noten in den Masterstudiengängen. Zwischen Universitäten und Fachhochschulen lassen sich hingegen keine Unterschiede feststellen. Die bessere Benotung in den Masterstudiengängen kann auf eine Selektion beim Übergang von Bachelor in den Master zurückzuführen sein, wirft aber dennoch die Fragen auf, ob mit der derzeitigen Benotungspraxis die Inflation (sehr) guter Noten weiter vorangetrieben wird. Zugleich ist die Diskrepanz der Noten in Masterstudiengängen und den Staatsexamensabschlüssen damit ausgeprägter, als dies bei den früheren traditionellen Abschlüssen der Fall war. Die Vergleichbarkeit der Noten nimmt damit weiter ab.

Aufgrund dieser bereits bekannten Unterschiede nach studienstrukturellen Merkmalen wurde für die weiteren Analysen eine relativierte Examensnote verwendet, bei der die Differenzen nach Studiengängen und Hochschultyp kontrolliert wurden. So lässt sich feststellen, dass nach den studienstrukturellen Merkmalen ebenfalls ein Effekt der individuellen Startbedingungen festzustellen ist. Mit der Herkunftshypothese, der Leistungshypothese und der Kompetenzhypothese wurden hier drei unterschiedliche Aspekte betrachtet. Wichtige Einflussfaktoren sind vor allem der Migrationshintergrund sowie die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die einen positiven Zusammenhang aufweist. Auch die Art der Hochschulzugangsberechtigung macht einen Unterschied, mit besseren Examensnoten bei allgemeiner Hochschulreife (Leistungshypothese). Entgegen der Annahmen findet sich der Herkunftseffekt kaum nach der Bildungsherkunft, und wenn, dann lediglich mit geringen Nachteilen für diejenigen aus der niedrigsten Gruppe der Bildungsherkunft (Eltern ohne berufliche Ausbildung). Diese Benachteiligung zeigt sich aber weder in den Bachelor-, Master- noch in den Lehramtsstudiengängen. Deutlich ist bei den Herkunftseffekten hingegen der Migrationshintergrund mit einem schlechteren Abschneiden vor allem der Bildungsausländer und Bildungsinländer. Lediglich in den Wirtschaftswissenschaften tritt dieser Effekt nicht auf. Diese Unterschiede sind nur vereinzelt und in geringem Umfang auf Unterschiede in der Abiturleistung zurückzuführen. Es lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht klären, inwieweit andere Kompetenzunterschiede, besondere Belastungen oder eine selektive Benotung hierbei eine Rolle spielen.

Hinsichtlich der Frage, ob eine vorangegangene berufliche Ausbildung einen Kompetenzvorteil mit sich bringt und damit zu besseren Examensnoten beiträgt, zeigt sich ein differenziertes Bild: bei der bivariaten Analyse lässt sich zunächst kein Unterschied feststellen, kontrolliert man aber zusätzliche Faktoren, so findet man tatsächlich einen positiven Zusammenhang mit dem Studienerfolg. Allerdings ist dieser nur in den Bachelorstudiengängen relevant, so dass man vermuten kann, dass der Kompetenzvorteil aus der Vorstudienzeit in den längeren oder weiterführenden Studiengängen nicht relevant ist. Zudem zeigt sich der Vorteil vor allem in den Fächergruppen, bei denen ein vergleichsweise enger fachlicher Bezug von Ausbildung und Studienfach vorhanden ist (Wirtschaft-, Ingenieur-, Agrarwissenschaft und Informatik). Hinsichtlich der Bildungsbiographie kann man demnach insgesamt feststellen, dass das die schulischen Leistungen, die sich in der Abiturnote ausdrücken, den größten Zusammenhang mit der Examensnote aufweisen, gefolgt von Vorteilen durch eine allgemeine Hochschulreife (gegenüber einer fachlichen Hochschulreife). Die Kompetenzen, die eine berufliche Ausbildung mit sich bringt, haben demgegenüber einen geringeren und partiellen Effekt, der Effekt ist aber positiv.

Wichtiger als eine berufliche Ausbildung sind hingegen der Stellenwert, den die Absolventinnen und Absolventen dem Studium eingeräumt hatten (Motivationshypothese), sowie die akademische Integration.

Der Mehraufwand, den Studierende durch eine Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit leisten müssen, führt entgegen der ursprünglichen Annahme nicht zu schlechteren Examensnoten. Auslandsaufenthalte im Studium weisen einen positiven Zusammenhang mit dem Studienerfolg auf, was man für Praktika nicht feststellen kann. Sowohl bei Auslandsemestern als auch bei einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft muss beachtet werden, dass sie selbst bereits Ergebnis überdurchschnittlicher Leistungen sein können, zusätzlich aber weitere Kompetenzen, bzw. eine höhere akademische Integration mit sich bringen können.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Benotung zu einem Teil von zumindest tendenziell leistungsbezogenen Faktoren (Leistungsniveau, Motivation, Auslandsemester) abhängt, zum Teil jedoch von leistungsfremden Faktoren, die über die bekannten Unterschiede nach Studienfach und Abschlussart hinaus gehen. Zweifel an der Aussagekraft und Vergleichbarkeit von Examensnoten werden hierdurch eher weiter bestärkt.

4 Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium

In Europa findet seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung ein tiefgreifender Reformprozess im Hochschulwesen statt. Ziel dieses Prozesses ist es, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, bei dem ein zentrales Element die Einführung eines zweistufigen Studiensystems darstellt. Studierende sollen gemäß diesem Abkommen in der ersten Studienphase, die mindestens drei Jahre dauert, sowohl Qualifikationen erwerben, die für den Arbeitsmarkt relevant sind, als auch hinreichend theoretisch ausgebildet werden, um ein weiterführendes Masterstudium aufnehmen zu können (vgl. Bologna Declaration 1999).

Die Angleichung der Studienstrukturen, gepaart mit weiteren Elementen wie beispielsweise der Etablierung eines relativ einheitlichen Credit-Systems, der Modularisierung von Studiengängen und der Ausstellung eines Diplom-Zusatzes für alle Studierenden, soll für mehr Transparenz und Mobilität innerhalb Europas sorgen und zugleich den europäischen Hochschulraum für Studierende aus dem nichteuropäischen Ausland attraktiver machen. Die inhaltliche Ausgestaltung der neuen gestuften Studiengänge verbleibt allerdings weiterhin im Hoheitsbereich der einzelnen Hochschulen oder Ministerien der Unterzeichnerstaaten. Die Bologna-Erklärung berührt demnach nur die Architektur der nationalen Studiensysteme und nicht ihre curricularen Bestandteile, wenngleich Letztere im Verlauf des Prozesses immer stärker in den Fokus gerückt wurden.

In Bezug auf die aus dem Reformprozess resultierenden Effekte auf die Studiengangsgestaltung, den Studienverlauf und den Arbeitsmarktübertritt gibt es zwei Aspekte, die für die folgende Untersuchung von besonderer Bedeutung sind:

- Die wohl einschneidenste Neuerung als Folge des Bologna-Prozesses für Hochschulsysteme mit einer binären Struktur, zu denen auch Deutschland gehört, ist die politische Zielvorstellung, dass auch an Universitäten Kurzstudiengänge mit einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation geschaffen werden sollen.[30]
- Ein gestuftes Studienmodell bietet nach erfolgreichem Abschluss der ersten Studienstufe prinzipiell mehr Möglichkeiten für einen Wechsel (in fachlicher Hinsicht oder in Bezug auf einen Wechsel der Hochschule) als ein System eingliedriger Studiengänge, wie es in Deutschland vor der Studienreform weitgehend existierte.

Die erwarteten Erträge dieser Reformvorhaben spiegeln sich in politischen Diskussionen und Begriffen wie „Durchlässigkeit im Hochschulsystem“, „Internationalisierung des Studiums“, „Employability“[31] oder „Beschäftigungsfähigkeit der Bachelor-Absolventen“ wider.

Die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Bachelorabsolventinnen und -absolventen wird als eine der größten Herausforderungen im Zusammenhang mit den Bologna-Reformen betrachtet. Die Unsicherheit im Hinblick auf Beschäftigungschancen nach einem drei- bis dreieinhalbjährigen Studium kann als ein möglicher Grund für die derzeit noch vergleichsweise hohen Übergangsquoten in ein weiterführendes Studium angesehen werden.

Sowohl aus politischer als auch aus wissenschaftlicher Sicht stellen sich im Hinblick auf den Übergang in ein weiteres Studium respektive in den Arbeitsmarkt daher folgende Fragen:

- Welche Gruppen von Studierenden nehmen ein weiteres Studium auf anstatt zum Beispiel in eine Erwerbstätigkeit zu wechseln?
- Wie variieren die Übergangsquoten in Abhängigkeit von strukturellen Faktoren (z.B. Hochschultyp, Studienrichtung)?[32]

---

[30] Siehe die Zielvorgabe der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2003: Dort heißt es, dass der Bachelor-Abschluss der Regelabschluss im deutschen Hochschulsystem sein soll (KMK 2003)

[31] Zur Kritik des Begriffes „Employability“, der im Folgenden nicht verwendet wird, siehe Teichler (2008)

- Im Falle, dass die Entscheidung zugunsten einer Fortführung des Studiums fällt: Wie häufig kommt es vor, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen die Hochschule wechseln und welches sind die zentralen Gründe für diesen Wechsel?
- Welche Hindernisse und Schwierigkeiten persönlicher und struktureller Art hinsichtlich der Fortsetzung des Studiums auf Master-Niveau gibt es?

Höhere Übergangsquoten auf den Arbeitsmarkt waren für Fachhochschulen zu erwarten, da diese aus ihrer Tradition heraus mit der Konzeption von Kurzstudiengängen mit einer berufsrelevanten Qualifikation eher vertraut sind als Universitäten. Vermutlich aus diesem Grund gibt es deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen hinsichtlich der Regelstudienzeit der Bachelor-Studiengänge: Während Bachelor-Studiengänge an Universitäten fast ausschließlich sechssemestrig sind (für das Wintersemester 2011/2012: 95 Prozent aller universitären Bachelor-Studiengänge), entschieden sich Fachhochschulen sehr viel häufiger für die Möglichkeit, siebensemestrige Studiengänge anzubieten (für das Wintersemester 2011/2012: 47 Prozent aller FH-Studiengänge; vgl. HRK 2011, S. 14).[33] Siebensemestrige Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen gibt es vor allem in den Ingenieur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Nimmt man alleine die Regelstudienzeit als Vergleichsmaßstab, so sind Qualifikationsprofile von traditionellen Diplom- und Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen vielfach ähnlicher als an Universitäten, was entsprechende Auswirkungen auf die Berufschancen der Absolventinnen und Absolventen haben kann.

Fachhochschulen bieten hingegen sehr viel häufiger kürzere Master-Studiengänge an: Der Anteil von Masterstudiengängen mit einer Regelstudienzeit von drei Semestern liegt an Fachhochschulen bei 34 Prozent und an Universitäten lediglich bei vier Prozent (für das Wintersemester 2011/2012, vgl. HRK 2011).

Die Entscheidung für die Fortsetzung des Studiums nach dem Bachelor-Abschluss wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, die sowohl bei den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Absolventinnen und Absolventen als auch bei den durch die Hochschule beeinflussten Studienangeboten und -bedingungen zu suchen sind. Ein weiterer möglicher Faktor sind die Erfahrungen, die nach dem Bachelorstudium gemacht wurden, wie beispielsweise Zugangsbeschränkungen, lange Wartezeiten oder Finanzierungsschwierigkeiten.

Die Entscheidung, nach dem Bachelor-Abschluss ein Masterstudium aufzunehmen, kann demnach schon vor Beginn des Studiums festgestanden haben, sie kann jedoch auch erst im Laufe des Bachelorstudiums (aufgrund der Erfahrungen mit dem Studium) oder sogar nach Abschluss des Bachelorstudiums (aufgrund der Erfahrungen im Bewerbungsprozess für ein weiteres Studium oder beim Berufseinstieg) getroffen worden sein.

Aus bildungssoziologischer Sicht stellt sich bei der Umstellung auf die zweistufige Studienstruktur die Frage nach den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf soziale Ungleichheiten. Dies betrifft zum einen den Übergang von der Schule in die Hochschule und zum anderen den Übergang von der Bachelor- zur Master-Stufe.

Der erste Aspekt, der nicht Gegenstand dieser Studie ist, soll daher nur kurz erwähnt werden: Es geht hierbei um die Frage, ob durch die Einführung kurzer Studiengänge auf Bachelor-Niveau die Hemmschwelle für die Aufnahme eines Hochschulstudiums für Personen mit einem bildungsfernen Hintergrund

---

[32] Dabei gilt es zu bedenken, dass sehr hohe Übergangsquoten in ein Master-Studium die ursprüngliche Idee eines gestuften Systems von Studiengängen ad absurdum führen. Laut Teichler (2005) haben Studiengänge mit hohen Übergangsquoten nur noch die sogenannte „transitorische Funktion“, nicht mehr jedoch die berufsvorbereitende Funktion. Die Bologna-Erklärung sei jedoch als eine Aufforderung an die Hochschulen zu lesen, bei der Umgestaltung der Studiengänge beiden Funktionen Rechnung zu tragen.

[33] Laut Hochschulrahmengesetz und Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK gibt es für Fachhochschulen und Universitäten die Möglichkeit, Bachelor-Studiengänge mit einer sechs- bis achtsemestrigen Regelstudienzeit und Masterstudiengänge mit einer zwei bis viersemestrigen Regelstudienzeit einzuführen.

gesenkt werden kann.[34] In Deutschland wurde diesem Aspekt von politischer Seite besondere Beachtung geschenkt, da die im internationalen Vergleich geringe Studierbereitschaft der Schulabgänger sowie die sozialen Disparitäten beim Hochschulübergang ein lange währendes Problem darstellen (vgl. Müller/Pollak 2007 und Kerst et al. 2005). Die zweite Schwelle, der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium, die ebenfalls unter dem Gesichtspunkt sozialer Disparitäten betrachtet werden kann, soll im Folgenden ausführlicher behandelt werden.

Die in diesem Zusammenhang häufig vorgebrachte Sorge ist, dass die Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem zu einer neuen Selektionsstufe führt, die für benachteiligte Gruppen (Personen aus bildungsfernen Schichten, Migranten, Frauen) eine zusätzliche Hürde darstellt, einen akademischen Abschluss auf Master-Niveau zu erreichen.

4.1 Theoretischer Rahmen

Für die Erklärung des Bachelor-Master-Übergangs sind verschiedene theoretische Herangehensweisen möglich: handlungstheoretische Modelle, kredentialistische und humankapitaltheoretische Ansätze. Zunächst sei ein Modell vorgestellt, das die Bildungsentscheidungen von Individuen beim Übergang zu einer höheren Bildungsstufe im Allgemeinen darstellt. Anhand dieses Modells können Bildungsungleichheiten und soziale Selektivität auf der Makro-Ebene durch die Aggregation von Bildungsentscheidungen auf der Mikroebene erklärt werden.

Hierbei wird zwischen primären und sekundären Bildungseffekten unterschieden (vgl. Boudon 1974, Esser 1999):

- Primäre Bildungseffekte: Kinder aus benachteiligten Familien weisen geringere Erfolgswahrscheinlichkeiten im Bildungssystem auf, da sie aufgrund einer geringeren kulturellen, sozialen oder auch ökonomischen Ressourcenausstattung in der Familie weniger Förderung und Unterstützung erfahren als Kinder aus höheren Bildungsschichten.
- Sekundäre Herkunftseffekte: Selbst bei gleichem schulischen Leistungsniveau entscheiden sich Kinder und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten seltener für eine weiterführende Bildung. Grund sei zum einen eine höhere Kostenbelastung in Familien mit geringerem ökonomischen Potential und zum anderen eine geringere Einschätzung der Bildungserträge höherer Bildung: Während Kinder aus niedrigen Bildungsschichten mit einem niedrigen Bildungsabschluss den Status der Herkunftsfamilie noch erhalten können, bedeutet ein niedriger Bildungsabschluss für Kinder aus höheren Bildungsschichten einen Statusverlust, weshalb Letztere einem wesentlich höheren Druck innerhalb der Familie ausgesetzt sind, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen.

Eine Weiterentwicklung des Boudonschen Ansatzes fand in den 1990er Jahren beispielsweise durch Esser (1999) statt: Laut Esser findet in den Herkunftsfamilien eine Abwägung der Vielzahl von Bildungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von Nutzen und Erträgen statt: Er stellt folgende Ungleichung auf: $U+cSV>C/p$, wobei die linke Seite der Ungleichung die Bildungsmotivation und die rechte Seite das Investitionsrisiko darstellt.

Die Bildungsmotivation setzt sich zusammen aus U (Wert des Bildungsertrags, z.B. Einkommen), (-) SV (drohende oder zu vermeidende Statusverlust) und c (Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts, der bei einem Verzicht auf höhere Bildung eintritt). Das Investitionsrisiko setzt sich zusammen aus C (Kosten für eine bestimmte Bildungsalternative) und p (Erwartungswert des Bildungserfolgs).

Mit Hilfe solcher Kosten-Nutzen-Modelle lassen sich verschiedene Übergänge modellieren. Esser entwickelte sein Modell für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, andere Autoren haben dieses Modell für nachschulische Übergänge in ein Studium oder eine Berufsausbildung verwendet

[34] Der sozialen Dimension wurde seit der Bologna-Nachfolgekonferenz in Berlin 2003 größere Aufmerksamkeit geschenkt.

(z.B. Becker 2000, Kretschmann 2008). In ähnlicher Weise könnte es, soweit die entsprechenden Konstrukte im Erhebungsinstrument berücksichtigt werden, auch auf die Erklärung des Entscheidungsverhaltens nach dem Bachelorstudium angewandt werden.

Ein weiterer Erklärungsansatz, der zum Verständnis der Mechanismen sozialer Ungleichheit beiträgt, ist der Kredentialismus (vgl. Collins 1979). Demnach erfüllen Bildungszertifikate neben dem Ausweis erworbener Kompetenzen auch die Funktion, Personen, die nicht im Besitz dieser Zertifikate sind, von bestimmten privilegierten Positionen auszuschließen. Mit Hilfe von Bildungszertifikaten, so wird postuliert, sichern sich die führenden Gesellschaftsschichten auch weiterhin ihre Privilegien und schotten sich so gegen „Emporkömmlinge" aus unteren sozialen Schichten ab. Im Zuge der Öffnung von Bildungssystemen, die dazu führt, dass auch vermehrt Personen aus bildungsfernen Schichten Hochschulabschlüsse erwerben, ändern sich die Selektionsmechanismen dahingehend, dass nicht mehr allein der Bildungsabschluss die Eintrittskarte für privilegierte Positionen darstellt, sondern zusätzliche Merkmale der Selektion stärker zum Tragen kommen wie beispielsweise die Reputation der Hochschule, die absolvierten Praktika oder Auslandsaufenthalte. Untersucht man den Bachelor-Master-Übergang unter dem Gesichtspunkt sozialer Ungleichheit heißt dies, dass nicht ausschließlich Übertrittsquoten unterschiedlicher Personengruppen, sondern zusätzlich auch die feineren Mechanismen sozialer Schließung zu berücksichtigen sind, wie der Wechsel nach dem Bachelor-Abschluss an eine renommierte Hochschule oder in ein zulassungsbeschränktes Studium.

Ein weiterer prominenter Ansatz für die Untersuchung der sozialen Ungleichheit beim Übergang in ein weiterführendes Masterstudium ist der humankapitaltheoretische Ansatz (vgl. Becker 1975): so lassen beispielsweise bestehende geschlechtsspezifische Lohndifferenzen, antizipierte Erwerbsunterbrechungen aufgrund von familienbedingten Ausfällen und Diskriminierungen seitens der Arbeitgeber die Investition in ein weiteres Studium für Frauen als weniger rentabel erscheinen als für Männer.

4.2 Fragestellungen und Untersuchungsanlage

Dieses Kapitel widmet sich folgenden Fragestellungen:

- Wie hoch sind die Übergangsquoten in ein weiteres Studium?
- Aus welchen Gründen entschieden sich Personen für oder gegen ein weiteres Studium?
- Zu welchem Zeitpunkt wird die Entscheidung für die Fortsetzung des Studiums getroffen?
- Wie viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen die ein weiteres Studium aufnehmen, wechseln die Hochschule?
- Welche Gründe werden für einen Hochschulwechsel genannt, welche für einen Verbleib an der Hochschule?
- Wie aufwändig ist der Übergang in ein weiteres Studium, gemessen an der Anzahl der Zusagen im Verhältnis zur Anzahl der Bewerbungen?
- Was sind die größten Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium?

Es folgt zunächst eine Darstellung der Übergangsquoten. Anschließend werden in einem erweiterten Untersuchungsdesign die Ergebnisse hypothesentestender Verfahren dargestellt, durch die geklärt werden soll, ob es gruppenspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Aufnahme eines Masterstudiums gibt. Anschließend folgen deskriptiver Ergebnisse (uni- und bivariate Analysen), um Aussagen über den Umfang des Übergangs, Unterbrechungen und Hochschulwechsel treffen zu können.

Sämtliche Analysen zum Bachelor-Master-Übergang stützen sich auf die Fragen aus dem Fragebogenabschnitt „Nach dem Bachelorstudium" (auch: Bachelor-Modul). Diese Fragen haben ausschließlich Bachelorabsolventinnen und -absolventen der teilnehmenden Hochschulen erhalten, die im Prüfungsjahrgang 2011 einen Bachelor-Abschluss erworben haben.[35] Es handelt sich also um Personen, die ihren Ab-

[35] Der Zeitraum des Referenzstudiums variiert bei Fachhochschulen und Universitäten, da die Semester unterschiedlich terminiert werden. Fachhochschulen: 1.9.2010 bis 31.8.2011, Universitäten: 1.10.2010 bis 30.9.2011.

schluss entweder zwischen September 2010 und September 2011 erworben haben. Die Befragung dieses Prüfungsjahrgangs erfolgte ein bis zwei Jahre später, im Zeitraum 1.10.2012 bis 28.2.2013. Hierdurch ergeben sich für einzelne Absolventinnen und Absolventen unterschiedlich lange Zeitspannen zwischen Studienabschluss und Befragungszeitpunkt (13 bis 29 Monate).

Hierbei werden zwei methodische Restriktionen der Studie ersichtlich. Die erste ist mit der Frage verbunden, wie man eine Übergangsquote vom Bachelor- in ein Masterstudium definiert. Die Schwierigkeit bei der Definition einer Übergangsquote liegt in der Festlegung eines zeitlichen Rahmens. So ist die Aufnahme eines Masterstudiums sowohl direkt im Anschluss an ein Bachelorstudium möglich als auch zu einem beliebigen späteren Zeitpunkt. Absolventenstudien von Bachelorabsolventinnen und -absolventen schränken den Betrachtungszeitraum grundsätzlich ein, so dass keine Aussagen über eine zeitlich lang versetzte Aufnahme eines Masterstudiums getroffen werden können.

Frühere Studien der HIS GmbH haben versucht, diesem Problem damit zu begegnen, dass nach der Absicht für die Aufnahme eines weiteren Studiums gefragt wurde (vgl. Heine 2012). Aber auch hierdurch lassen sich keine genauen Angaben generieren sondern lediglich Vermutungen, zumal in der genannten Studie gut ein Viertel der Befragten noch keine Angabe über ihre weiteren Studienpläne machen konnte (Antwort „weiß ich nicht"; ebd. S. 14).

Absolventenstudien, die wenige Jahre nach dem Studium durchgeführt werden, werden auch zukünftig dieses Problem nicht lösen können und Ergebnisse liefern, welche die Übergangsquoten vermutlich unterschätzen. Möglich ist auch, dass dies auf einzelne Gruppen besonders zutrifft, z.B. auf Fachhochschulabsolventen. Da diese eine geringe Übergangsquote in ein anschließendes Studium aufweisen und häufiger eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, werden bei ihnen möglicherweise Wechsel von Studienphasen und Phasen der Erwerbstätigkeit häufiger auftreten, die in einem kurzen Beobachtungszeitraum unzureichend erfasst werden.

Trotz dieser Schwäche stellen Absolventenstudien zum jetzigen Zeitpunkt eine wichtige Quelle für die Einschätzung der Übergangsquoten dar. Dies liegt zum einen gerade am vergleichsweise kurzen Abstand zum Studium, so dass überhaupt Aussagen zu neuen Studienstrukturen gemacht werden können, zum anderen an methodischen Schwächen anderer bisheriger Berechnungsmodelle (vgl. ebd., S. 11). Unabhängig von der Frage des Beobachtungszeitraums ist aber auch in der allgemeinen Diskussion um Übergangsquoten nicht präzise festgelegt, über welchen Zeitraum bei einer Übergangsquote zum Masterstudium geredet wird.

Eine zweite methodische Unschärfe ergibt sich in den folgenden Auswertungen aus dem unterschiedlich langen Zeitraum zwischen Studienabschluss und Befragungszeitraum. Im unteren Segment haben wie es also mit Personen zu tun, die gerade erst ein Jahr vor der Befragung ihren Bachelor-Abschluss erworben haben und sich damit in höherem Maße in einer Phase der Entscheidungsfindung im Hinblick auf ein weiteres Studium befinden, als Absolventen, die ihr Bachelorstudium bereits vor zwei Jahren abgeschlossen haben. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang aber wiederum erste Ergebnisse aus Absolventenstudien, die vermuten lassen, dass die Mehrheit der Bachelorabsolventen, die weiter studieren, dies nach einem vergleichsweise kurzen Zeitraum realisieren. So hatten in der HIS-Studie 62 Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen innerhalb des ersten Jahres nach Studienabschluss ein weiteres Studium aufgenommen, während lediglich zehn Prozent zu diesem Zeitpunkt angaben, dass sie dies für die Zukunft planen (vgl. ebd., S. 13).

Ein weiteres Problem bei der Berechnung der Übergangsquoten in das Masterstudium sowie der Beantwortung der Fragen nach den Übergangsmodi liegt in der Gestaltung des Fragebogens. Streng genommen dürften sämtliche Fragen aus dem Bachelor-Modul nicht im Hinblick auf den Übergang vom Bachelor ins Masterstudium interpretiert werden, da nicht explizit nach einem solchen Übergang, sondern nach einem Übergang in ein weiteres Studium gefragt wird. Angesprochen sind demnach auch Bachelor-Absolventen, die nach ihrem Bachelor-Abschluss im Referenzstudium ein zweites Bachelorstudium aufgenommen haben und Personen, die direkt nach dem Bachelor-Abschluss ein Promotionsstudium aufgenommen haben. Da dies allerdings nur selten der Fall ist, werden sie im Folgenden nicht gesondert be-

trachtet.[36] Der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium und der Übergang in ein weiteres Studium werden im Folgenden synonym verwendet.

4.3 Hypothesen und Analysemodell

Es existieren nur wenige empirische Studien, die soziale Disparitäten beim Bachelor-Master-Übergang durch multivariate Verfahren untersucht haben. Rehn, Brandt, Fabian und Briedis (2011, S. 168f.) analysierten anhand der Daten der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2009 auch arbeitsmarktbezogene Einflussfaktoren und fanden dabei neben Effekten der Studienleistung, zusätzlicher Tätigkeiten und eingeschätzter Kompetenzen einen Effekt der Hochschulregion, der auf die Kompensation schlechter Berufsaussichten durch die Aufnahme eines weiteren Studiums hinweist.

Bekannt ist zudem eine Untersuchung, die sich auf Daten Konstanzer Absolventenbefragungen der Jahrgänge 2007 bis 2009 stützt (vgl. Auspurg und Hinz 2011). Das Besondere an der Analyse von Auspurg und Hinz ist, dass sie nicht lediglich das Faktum einer zusätzlichen Schwelle im Bildungssystem (Übertritt vom Bachelor ins Masterstudium) als das für die Reproduktion sozialer Ungleichheit wesentliche Momentum untersucht haben, sondern auch auf spezielle Strukturmerkmale der neuen Studiengänge eingegangen sind, die wiederum folgenreich für soziale Ungleichheiten sind, wie beispielsweise die höhere Prüfungslast und der höhere Workload im neuen Studiensystem, der zusätzliche Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums erschwert. Die für die folgende Untersuchung aufgestellten Hypothesen stützen sich daher zum Teil auf die durch Auspurg und Hinz getesteten Hypothesen:

Individuelle Startbedingungen

Herkunftshypothesen:

- Studierende aus bildungsnahen Schichten wechseln häufiger in ein Masterstudium als solche aus bildungsfernen Schichten. Studierende aus bildungsnahen Schichten studieren häufiger in einem zulassungsbeschränkten Master-Studiengang. In bildungsnahen Schichten findet die Entscheidung für ein Masterstudium häufiger schon vor Aufnahme des Bachelorstudiums statt.[37]

Statuserhaltshypothesen:

- Studierende aus höheren Schichten orientieren sich bei der Aufnahme des Masters weniger stark an ihren Abschlussnoten. Studierende aus höheren Schichten orientieren sich bei der Aufnahme des Masters weniger stark an ihren Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung.[38]

Geschlechtshypothese:

- Studentinnen nehmen nach dem Bachelorstudium seltener ein weiteres Studium auf als Studenten.[39]

---

[36] Im folgenden Kapitel werden dieAnteile der Personen, die nach dem Bachelor ein weiteres Studium aufgenommen haben noch genauer beziffert werden. Von den 6.652 Bachelorabsolventen, die angaben, nach dem Bachelor ein weiteres Studium aufgenommen zu haben, machten etwa 72 Prozent gültige Angaben zur Abschlussart des aufgenommenen weiteren Studiums. In überwiegender Mehrheit (95 Prozent) war dies ein Masterstudiengang, zu drei Prozent ein weiteres Bachelorstudium, zu etwa anderthalb Prozent ein traditioneller oder Staatsexamensstudiengang und zu jeweils etwa einem halben Prozent eine Promotion oder ein sonstiger Studiengang.

[37] Vgl. die ähnlich lautende Hypothese H3, H4b, H6d von Auspurg und Hinz (2011, S. 79f.): H6d: „Absolventen bildungsnaher Schichten scheitern – leistungsunabhängig – seltener an den Zulassungsverfahren". „In bildungsnahen Schichten steht die Entscheidung für eine Studienfortsetzung schon frühzeitiger fest als in bildungsfernen Schichten"

[38] Vgl. die ähnlich lautende Hypothese H2 von Auspurg und Hinz (2011, S. 78): „Absolventen bildungsferner Schichten orientieren sich bei der Entscheidung für ein weiteres Studium stärker an ihrer Abschlussnote als Absolventen bildungsnaher Schichten". Beide Hypothesen werden anhand von Interaktionseffekten getestet.

[39] Vgl. die gleichlautende Hypothese H5 von Auspurg und Hinz (2011, S. 79).

Leistungshypothesen:

- Herkunfts- und geschlechtsspezifische Übergangsquoten sind wesentlich über die Leistungsfähigkeit, also schulische und akademische Leistungen sowie das Absolvieren des Bachelorstudiums in Regelstudienzeit vermittelt.

Merkmale der Studienstruktur

Fachhypothese:

- Herkunfts- und geschlechtsspezifische Übergangsquoten sind wesentlich über die Studienwahl, also die studierten Bachelorfächer sowie den Hochschultyp vermittelt.[40]

Studierverhalten:

Zusatztätigkeitenhypothese:

- Praktika und Auslandsaufenthalte haben einen positiven Effekt auf die Aufnahme eines weiteren Studiums.
- Herkunfts- und geschlechtsspezifische Übergangsquoten sind über Aspekte des Studierverhaltens während des Bachelorstudiums vermittelt.

Finanzierungshypothese:

- Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung haben einen negativen Effekt auf den Übergang, da angenommen werden kann, dass Personen, die ihr Bachelorstudium über Erwerbstätigkeit finanzierten auch ein Masterstudium über eigene Erwerbstätigkeit finanzieren müssen.

Abb. 33: Erweitertes Analysemodell Bachelor-Master-Übergang

Quelle: Eigene Darstellung

---

[40] Vgl. die gleichlautende Hypothese H7 von Auspurg und Hinz; der Mediationseffekt wird durch die schrittweise Aufnahme der Variablen getestet und an der Veränderung der Geschlechts- und Herkunftseffekte nach Kontrolle der Studienwahl festgemacht (2011, S. 80).

4.4 Ergebnisse

Zunächst wird der Übergang vom Bachelor- in ein weiterführendes Studium betrachtet (uni-, bi- und multivariat). Aspekte sozialer Ungleichheit stehen dabei im Vordergrund. Anschließend werden das Entscheidungsverhalten sowie die Gründe und Motive für einen Übergang in ein weiterführendes Studium im Allgemeinen bzw. hinsichtlich der Hochschulwahl im Besonderen sowie Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung um ein weiteres Studium thematisiert.

4.4.1 Übergang in ein weiterführendes Studium

Anderthalb Jahre nach ihrem Bachelorabschluss haben 74 Prozent der Absolventinnen und Absolventen ein weiteres Studium aufgenommen. Weitere acht Prozent wollen noch ein weiteres Studium aufnehmen.[41] Somit zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Absolventen, die weiterstudieren wollen, diesen Wunsch bereits realisieren konnte.

Abb. 34: Aufnahme eines weiteren Studiums

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Wenn man davon ausgeht, dass ein Teil der Absolventinnen und Absolventen, die ihren Wunsch noch nicht umgesetzt haben, ihre Entscheidung für ein Masterstudium erst spät getroffen haben,[42] sollte der Anteil derjenigen, die letztendlich beim Versuch der Aufnahme eines weiteren Studiums erfolglos bleiben, in den weiteren Jahren nach dem Abschluss noch weiter sinken. Fast ein Fünftel der Absolventinnen und Absolventen hat anderthalb Jahre nach dem Abschluss kein Studium aufgenommen und plant dies zu diesem Zeitpunkt auch nicht. Dies muss nicht heißen, dass sie nie ein Masterstudium absolvieren werden. Die Unterbrechung eines zweigeteilten Studiums zum Sammeln von Berufserfahrungen ist durchaus eine Zielsetzung der Studienstrukturreform. Insgesamt verweist die hohe Übergangsquote aber darauf, dass das Modell Studium-Erwerbstätigkeit-Studium bisher offensichtlich selten ist.

Die Mehrheit (72 Prozent) der Absolventinnen und Absolventen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben, studiert in zulassungsbeschränkten Studiengängen, war also unter Umständen einer Auswahl (z.B. nach vorheriger Abschlussnote) ausgesetzt. Diese Auswahl stellt einerseits eine Schwelle der Fremdselektion dar; andererseits können Zulassungsbeschränkungen möglicherweise auch zu einer Selbstselektion führen, wenn man davon ausgeht, dass die subjektive Fähigkeitseinschätzung für die Bewerbung für ein zulassungsbeschränktes Studium relevant ist. Aus diesem Grund werden Unterschiede in den Angaben zur Aufnahme eines zulassungsbeschränkten weiteren Studiums zusätzlich berichtet.

---

[41] Die Angaben basieren auf der Auswertung der Frage Z138: Haben Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein weiteres Studium aufgenommen?

[42] Die Ergebnisse zeigen, dass von den Absolventinnen und Absolventen, die bereits ein weiteres Studium aufgenommen haben, nur sieben Prozent ihren Entschluss für das weitere Studium nach dem Bachelorabschluss trafen. Bei denjenigen, die bisher nur ein weiteres Studium planen, wurde diese Entscheidung im Schnitt später getroffen, nämlich zu 47 Prozent erst nach dem Studium.

Übergangsquoten nach verschiedenen Unterscheidungskriterien

Die im Folgenden dargestellten Übergangsquoten beziehen sich auf beide „Ja-Antwortkategorien" der Frage, ob ein weiteres Studium aufgenommen wurde (Z138): „Ja, in einem zulassungsbeschränkten Studiengang" und „Ja, in einem zulassungsfreien Studiengang". Zunächst werden die Übergangsquoten nach soziodemographischen Ausgangsbedingungen betrachtet:

Frauen und Männer wechseln gleich häufig in ein (zulassungsbeschränktes) Masterstudium. Bildungsinländer tun dies etwas seltener als deutsche Absolventen. Die Bildungsherkunft ist deutlich mit dem Übergangsverhalten assoziiert: Je höher der höchste berufliche Abschluss der Eltern, desto eher nimmt eine Bachelorabsolventin/ein Bachelorabsolvent in den anderthalb Jahre nach dem Studium ein weiteres Studium auf. Die Prozentsatzdifferenzen zwischen mittlerer und oberster Bildungsherkunft liegen bei über zehn Prozentpunkten.

Das Übergangsverhalten hängt noch stärker mit dem Alter der Absolventinnen und Absolventen zusammen (je älter die Befragten sind, desto geringer sind die Übergangsquoten). Dies liegt sicher zum einen daran, dass mit steigendem Alter die subjektiven Kosten für ein weiteres Studium steigen (ältere Personen befinden sich z.B. eher in einer Lebensphase, bei der Familienplanung ansteht), während die subjektiv erwartbaren Arbeitsmarkterträge sinken (Personen, die später ins Berufsleben eintreten, werden eine kürzere Zeitspanne dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen als Jüngere, so dass das im Lebensverlauf akkumulierte Arbeitseinkommen im Durchschnitt bei Ersteren geringer ausfällt als bei Letzteren). Zum anderen liegt es daran, dass die Gruppe der Personen, die ihr erstes Studium in einem überdurchschnittlichen Alter absolvieren, hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie und der dieser zugrundeliegenden Aspirationen selektiv ist[43], was den beobachteten Zusammenhang verstärkt.

Die Übergangsquoten anderthalb Jahre nach Studienabschluss unterscheiden sich deutlich nach Fächergruppe. Die Werte liegen bei einigen Studiengängen sehr hoch (Sport, Sozialwissenschaften, Pädagogik/Psychologie, Sprach-, Kultur- und vor allem Naturwissenschaften), bei einer weiteren Gruppe im mittelhohen Bereich (Medizin, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieur-, Agrarwissenschaften, Informatik und Kunst) und in Rechtswissenschaften[44] sowie im Sozialwesen im niedrigen Bereich. Studienfächer, die nur selten zulassungsbeschränkt sind, weisen insgesamt höhere Übergangsquoten auf. Dies ist in den Ingenieurs-, Natur-, Sprach- und Kulturwissenschaften der Fall. Bachelorabsolventinnen und -absolventen der Fächer Sozialwesen, Pädagogik/Psychologie und Kunst wechselten zumeist in zulassungsbeschränkte Studiengänge.

Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen wechseln nur zu etwa der Hälfte in ein weiteres Studium, wohingegen fast alle Absolventinnen und Absolventen von Universitäten ein weiteres Studium beginnen. Dieser extreme Unterschied resultiert zum Teil aus dem Altersunterschied, aber auch aus der unterschiedlichen Fächerzusammensetzung der Absolventinnen und Absolventen beider Hochschultypen, dürfte aber auch mit dem stärkeren Berufsbezug von Fachhochschulstudiengängen zu erklären sein.

Die Leistungen in der bisherigen Bildungsbiographie zeigen den erwarteten Einfluss: Wer eine gute Examensnote hat oder das Bachelorstudium in Regelstudienzeit abgeschlossen hat, nimmt eher ein weiteres Studium auf. In zulassungsbeschränkten Studiengängen ist der Unterschied nach Examensnote nicht stärker ausgeprägt als in „offenen" Studiengängen, was darauf hinweist, dass sich zulassungsbeschränkte Studiengänge im Mittel nicht durch eine ausgeprägte Fremdselektion nach Examensnote im Bachelor auszeichnen.

---

[43] Die Absolventinnen und Absolventen mit einem Alter über 27 studierten häufiger an Fachhochschulen, hatten vor dem Studium häufiger eine Berufsausbildung absolviert und haben auch schlechtere Noten in der Hochschulzugangsberechtigung erreicht als jüngere Absolventen.

[44] Da die rechtswissenschaftlichen Studiengänge (bisher) nicht auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt sind, sind in den ausgewerteten Daten nur 84 Fälle von Bachelorabsolventen mit einem rechtswissenschaftlichen Fach. Die überwiegende Mehrheit dieser Gruppe studierte an einer Fachhochschule. Die studierten Fächer sind den Studienbereichen Rechts- und Verwaltungswissenschaften zuzuordnen.

Abb. 35: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Studienmerkmalen und individuellen Startbedingungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 36: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Leistungen und Tätigkeiten im Bachelorstudium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Der Zusammenhang zwischen der Aufnahme eines weiteren Studiums und der Note der Hochschulzugangsberechtigung ist ähnlich stark ausgeprägt wie der Zusammenhang zwischen der Aufnahme eines weiteren Studiums und der Examensnote des vorhergehenden Bachelor-Studiengangs. Dies ist verwunderlich, sollte man doch vermuten, dass die jeweils letzten Bildungsergebnisse entscheidend sein sollten für die Selektion beim Eintritt in die jeweils nächste Ausbildungsphase, während frühere Leistungen in ihrer Bedeutung immer weiter verblassen. Eine Erklärung bietet das Studienwahlverhalten: Die Absolventinnen und Absolventen mit besseren Abiturnoten haben Naturwissenschaften häufiger gewählt, die Absolventinnen und Absolventen mit schlechteren Abiturnoten unter anderem Sozialwesen und Ingenieurwissenschaften.

Wenn man die Zusammenhänge zwischen Note der Hochschulzugangsberechtigung und Aufnahme eines weiteren Studiums getrennt nach Fächern betrachtet, bestehen sie – mit fachspezifischen Unterschieden – weiterhin. Da der Zeitpunkt der Entscheidung für ein Masterstudium jedoch zum Teil schon vor dem Bachelorstudium lag, ist es nicht verwunderlich, dass die Abiturnote einen starken Einfluss hat, da sie die Bildungsaspirationen vor dem Studium beeinflusst. Der Zusammenhang mit einem zulassungsbeschränkten Studium ist etwas schwächer, weil in die konkrete Wahl des weiteren Studiums Erfahrungen und Leistungen aus dem Bachelorstudium mit einfließen.

Zusätzliche qualifizierende Tätigkeiten während des Bachelorstudiums sind zum Teil relevant für das Übertrittsverhalten. Auslandsaufenthalte sind mit einer höheren Übergangsquote assoziiert. Ob das Auslandsstudium ein Merkmal der Fremdselektion darstellt oder ob es sich um eine Scheinkorrelation handelt, wird sich in den folgenden Analysen noch zeigen. Wer im Bachelorstudium zur Finanzierung des Studiums erwerbstätig war, nimmt seltener eine Masterstudium auf. Auch hier dürfte der Unterschied zum Teil auf den Hochschultyp (FH), das Alter (eher hoch) oder die Studienleistungen (eher unterdurchschnittlich) zurückzuführen sein. Ein Resteffekt ist jedoch anzunehmen, da Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums die ökonomische Situation der Absolventinnen und Absolventen widerspiegelt, die wiederum einen Einfluss auf die Aufnahme eines weiteren Studiums hat.

Soziale Ungleichheiten beim Übergang in das Masterstudium

Im Folgenden werden die zum Übergang in das Masterstudium aufgestellten Hypothesen multivariat überprüft. Hierzu werden logistische Regressionen gerechnet. Die Modelle werden schrittweise aufgebaut, indem zunächst nur Effekte soziodemographischer Merkmale gestestet werden (Modell I in Tab. 14) und in weiteren Schritten zusätzlich Effekte weiterer Merkmalsgruppen eingeführt werden (Modelle II bis V). Insgesamt ist die Erklärungskraft der gerechneten Modelle relativ gut, wobei der Zuwachs an Modellgüte durch Untersuchung der Zusatztätigkeiten (Modell IV) sowie der Interaktionseffekte (Modell V) minimal ist.

Im vollständigen Modell (Modelle IV und V) erweisen sich folgende Merkmale als Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums nach dem Bachelorabschluss: Männliches Geschlecht, Migrationshintergrund (Deutsche mit Elternteil im Ausland geboren), höhere Bildungsherkunft, geringes Alter, ein Universitätsstudium, ein Bachelorabschluss in einem naturwissenschaftlichen, aber auch in ingenieur- oder kulturwissenschaftlichen Studiengängen. Weiterhin sind eine relativ gute Abschlussnote, das Einhalten der Regelstudienzeit, keine Erwerbstätigkeit zur hauptsächlichen Studienfinanzierung sowie Auslandssemester im Bachelorstudium mit einer höheren Übergangsrate verbunden. Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung sowie Praktika im Bachelorstudium haben keinen signifikanten Einfluss auf die Aufnahme eines weiteren Studiums. Im Folgenden werden die Effekte soziodemographischer Merkmale über die Modelle hinweg betrachtet, um indirekte Effekte im Sinne der Fach-, Leistungs- und Tätigkeitshypothese zu überprüfen.

Wenn man nur die soziodemographischen Ausgangsmerkmale betrachtet, ist die Wahrscheinlichkeit von Bachelorabsolventinnen, anderthalb Jahre nach dem Studium ein Masterstudium aufgenommen zu haben, sechs Prozentpunkte niedriger als die von ihren ehemaligen männlichen Kommilitonen (AME = -0,06). Unter Kontrolle der Studienwahl verringert sich der Effekt, was auf die fachspezifischen Übergangsraten zurückzuführen ist, die mit der geschlechtsspezifischen Studienwahl einhergehen. Nach Kontrolle der Studienleistungen steigt der Geschlechtseffekt wieder leicht an. Es ist also nicht so, dass sich die niedrigere Übergangsquote von Absolventinnen durch schlechtere Noten erklären lässt, sondern vielmehr so, dass sie trotz besserer Noten seltener ein Masterstudium aufnehmen. Zusatztätigkeiten tragen nicht zur Erklärung des Geschlechtseffektes bei.

Deutsche Absolventinnen und Absolventen, bei denen mindestens einem Elternteil im Ausland geboren wurde, nehmen etwas häufiger ein Masterstudium auf. Der Effekt wird erst nach Kontrolle der Studienwahl und der Studienleistungen bedeutsam. Deutsche mit im Ausland geborenen Eltern nehmen also trotz etwas schlechterer Studienleistungen häufiger ein weiteres Studium auf. Dies könnte durch höhere Aspirationen erklärt werden, wie sie im Sinne der Theorie des *immigrant optimism* zu vermuten sind (vgl. Kao und Tienda 1995). Der Alterseffekt kann zu einem Teil durch Studienwahl und –leistungen erklärt werden, bleibt aber sehr hoch.

Je höher die berufliche Bildung der Eltern, desto eher nehmen die Kinder ein weiteres Studium nach dem Bachelorstudium auf. Die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen können nur zu einem Teil durch andere Faktoren erklärt werden, und zwar durch die Studienfachwahl sowie durch andere Zusatztätigkeiten (seltener Erwerb zur Studienfinanzierung, häufiger Auslandssemester) der Akademikerkinder und etwas schlechtere Studienleistungen der untersten Gruppe der Bildungsherkunft. Die Ergebnisse sprechen also für die Fachhypothese.

Leistungs- und Tätigkeitshypothese konnten für die Erklärung des geschlechtsspezifischen Übergangsverhaltens widerlegt werden. Das Motiv, den eigenen Status zu erhalten, spielt offensichtlich nur eine untergeordnete Rolle. Der positive Effekt der Examensnote fällt in den Herkunftsgruppen mit Hochschulbildung etwas geringer aus. Dieser moderierende Einfluss ist jedoch nicht signifikant. Betrachtet man die herkunftsspezifischen Effekte der Finanzierung des Bachelorstudiums durch Erwerbstätigkeit, zeigt sich ebenfalls kein signifikanter Effekt. In der niedrigsten Gruppe der Bildungsherkunft sind Erwerbstätigkeiten zur Finanzierung des Bachelorstudiums sogar mit einer ebenfalls nicht signifikanten Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums verbunden.

Tab. 14: Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums: Gesamtmodelle

	I	II	III	IV	V
Geschlecht					
Männlich (Ref.)					
weiblich	-0,06*	-0,03**	-0,04**	-0,04**	-0,04**
Staatsang. und MigHg.					
Deutsche (Ref.)					
doppelte SBG	0,00	-0,00	0,01	0,01	0,01
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	0,02	0,02+	0,03*	0,03*	0,03*
Bildungsinländer	-0,02	-0,01	0,02	0,02	0,02
Bildungsausländer	-0,01	-0,04	-0,01	0,01	0,00
Höchster Abschluss der Eltern					
Ohne Abschluss	-0,07+	-0,07*	-0,06+	-0,06+	-0,07+
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)					
Meister/Techniker	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01
Fachschule/FH	0,03**	0,03**	0,03**	0,03**	0,02+
Uni	0,10**	0,05**	0,05**	0,04**	0,04**
Alter					
20-23 (Ref.)					
24-25	-0,13**	-0,09**	-0,07**	-0,07**	-0,07**
26-27	-0,31**	-0,21**	-0,18**	-0,17**	-0,17**
>27	-0,41**	-0,29**	-0,25**	-0,24**	-0,24**
Hochschultyp					
Universität (Ref.)					
Fachhochschule		-0,20**	-0,21**	-0,21**	-0,21**
Fächergruppen					
IngInfAgr (Ref.)					
SpKul		0,00	0,01	0,00	-0,00
PädPsy		-0,02	-0,03	-0,03	-0,03
Sport		-0,15**	-0,16**	-0,15**	-0,16**
SoWi		-0,04	-0,04	-0,04	-0,04
SozWes		-0,25**	-0,25**	-0,25**	-0,25**
Recht		-0,11	-0,12	-0,11	-0,11
WiWi		-0,09**	-0,09**	-0,09**	-0,09**
MatNat		0,12**	0,13**	0,13**	0,13**
Med		-0,03	-0,05	-0,06	-0,06
Kunst		-0,08	-0,08+	-0,08+	-0,08
Regelstudienzeit					
nicht in Regelstudienzeit (Ref.)					
in Regelstudienzeit			0,04**	0,04**	0,04**
Note HSZB (hohe Werte gut)			-0,01	-0,01	-0,01
Examensnote (relativiert)			0,06**	0,05**	0,06**
Erwerbstät. zur Studienfinanz.					
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)					
Erwerbstätigkeit zur Fin.				-0,06**	-0,06**
Auslandssemester im Studium					
Kein Auslandssemester (Ref.)					
Auslandssemester				0,03+	0,03+
Praktikum im Studium					
kein Praktikum (Ref.)					
Praktikum				0,02	0,02

Interaktion Examensnote mit Höchst. Abschl. d. Eltern					
Examensnote*ohne Abschluss					0,02
Examensnote*Meister/Techn.					0,01
Examensnote*Fachsch./FH					-0,02
Examensnote*Uni					-0,01
Interaktion Erwerbstät. mit Höchst. Abschl. d. Eltern					
Erwerb*ohne Abschluss					0,08
Erwerb*Meister/Techn.					0,01
Erwerb*Fachsch./FH					0,01
Erwerb*Uni					0,01
Fallzahl	7114	7114	7114	7114	7114
Pseudo R^2	0.146	0.268	0.292	0.297	0.298

Berichtet werden gemittelte marginale Effekte (AME); (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Fächerspezifische Übergangsmuster und Ungleichheiten

Um zu überprüfen, ob innerhalb der Fächergruppen, in denen der Bachelorabschluss erworben wurde, Unterschiede hinsichtlich der Übergangsdeterminanten bestehen, werden die Modelle für die Fächergruppen (mit ausreichenden Fallzahlen) getrennt geschätzt[45].

Unterschiede zwischen Fächern sind auf der einen Seite hinsichtlich der (Bewertungen der) Aufnahme eines weiteren Studiums zu vermuten, die die Selbstselektion beeinflussen, und auf der anderen Seite in der Fremdselektion, da die Fachwahl tendenziell stabil sein sollte und daher Absolventinnen und Absolventen einer Fächergruppe auch einer vergleichsweise homogenen Fremdselektion ausgesetzt sein sollten.

Geschlechtseffekte bestehen nicht in allen untersuchten Fächergruppen: Frauen nehmen vor allem in den Wirtschaftswissenschaften seltener ein weiteres Studium nach dem Bachelorabschluss auf. Der bivariate Effekt (AME = -0,11, Modell I WiWi) kann nicht in einem deutlichen Umfang durch andere Faktoren erklärt werden und bleibt daher nahezu vollständig erhalten. In Sprach-, Kultur- und Naturwissenschaften fällt der negative Effekt deutlich geringer aus. Absolventinnen ingenieurwissenschaftlicher Fächer wechseln genauso häufig in das Masterstudium wie ihre männlichen ehemaligen Kommilitonen. Es ist denkbar, dass die Absolventinnen der Ingenieurwissenschaften bereits durch die geschlechtsuntypische Fachwahl sowie das erfolgreiche Erreichen des Abschlusses in diesem Studienmilieu mehrfach positiv selektiert sind und daher auch entsprechend hohe Bildungsaspirationen aufweisen sowie eine erhöhte Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen.

Im Gesamtmodell nahmen Deutsche mit im Ausland geborenen Eltern etwas häufiger ein weiteres Studium auf als deutsche Absolventen, deren Eltern aus Deutschland stammen. Der Effekt ist ebenfalls nicht über alle Fächer hinweg robust: In Sprach-, Kultur- und Naturwissenschaften nehmen sie (nicht signifikant) seltener ein weiteres Studium auf, vor allem bei den Ingenieuren und in der Tendenz auch bei den Wirtschaftswissenschaftlern besteht der berichtete positive Effekt dieser Migrationsgruppe. Der negative Alterseffekt besteht in allen untersuchten Fächern, ist aber bei Sprach-, Kultur- und Naturwissenschaften schwächer ausgeprägt. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass sich Absolventinnen und Absolventen dieser Fächer weniger stark auf den Beruf ausrichten und sich daher auch weniger stark an den mit zunehmendem Alter abnehmenden erwartbaren Bildungserträgen orientieren.

[45] Es werden jeweils Modelle mit ausschließlich den soziodemographischen Variablen (jeweils Modell I) und Modelle mit allen Einflussfaktoren (ohne Interaktionseffekte, also Modell IV) gerechnet, die jeweils genauso aufgebaut sind wie die Modelle I und IV in Tab. 14, nur eben jeweils für Teilpopulationen.

Tab. 15: Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums getrennt nach Fächergruppe

	SpKul I	WiWi I	MatNat I	In-gAgr-Inf I	SpKul IV	WiWi IV	MatNat IV	In-gAgr-Inf IV
Geschlecht								
Männlich (Ref.)								
weiblich	-0,04+	-0,11**	-0,01	0,01	-0,03	-0,10**	-0,02+	-0,00
Staatsang. und MigHg.								
Deutsche (Ref.)								
doppelte SBG	-0,05	-0,01	-0,01	0,02	-0,07	-0,01	0,00	0,02
Deutsche m. Elt.. im Ausl. geb.	-0,02	0,04	-0,02	0,06**	-0,02	0,04	-0,02	0,06*
Bildungsinländer	0,09	0,09	0,01	-0,11+	0,08	0,15*	0,02	-0,08
Bildungsausländer	0,02	0,02	-0,02	0,02	0,09	0,07	-0,03	0,03
Höchster Abschluss der Eltern								
Ohne Abschluss	-0,03	-0,22**	-0,03	0,06	-0,03	-0,24**	0,00	0,06
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)								
Meister/Techniker	0,05	0,06	0,02	-0,00	0,02	0,05	0,01	0,01
Fachschule/FH	0,06+	0,03	0,10**	0,03	0,06	0,01	0,10**	0,02
Uni	0,06*	0,08**	0,04**	0,11**	0,02	0,03	0,03*	0,07**
Alter								
20-23 (Ref.)								
24-25	-0,05	-0,16**	-0,03*	-0,09**	-0,05	-0,13**	-0,00	-0,05*
26-27	-0,16**	-0,35**	-0,10**	-0,33**	-0,15**	-0,28**	-0,06**	-0,21**
>27	-0,20**	-0,53**	-0,14**	-0,42**	-0,16**	-0,39**	-0,07**	-0,28**
Hochschultyp								
Universität (Ref.)								
FH					-0,28**	-0,24**	-0,08**	-0,25**
Regelstudienzeit								
nicht in Regelstudienzeit (Ref.)								
in Regelstudienzeit					0,00	0,04	0,04**	0,05**
Abiturnote (hohe Werte gut)					-0,02	-0,05**	0,01	-0,03
Examensnote (relativiert)					0,04**	0,07**	0,02**	0,08**
Erwerbstät. zur Studienfin.								
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)								
Erwerbstätigkeit zur Fin.					-0,04	-0,04	-0,01	-0,05**
Auslandssemester im Studium								
Kein Auslandssemester (Ref.)								
Auslandssemester					0,07	0,04	0,00	0,06
Praktikum im Studium								
kein Praktikum (Ref.)								
Praktikum					-0,00	0,01	0,02	0,02
Fallzahl	744	1314	1146	2334	744	1314	1146	2334
Pseudo R^2	0.083	0.152	0.181	0.168	0.210	0.229	0.326	0.268

Berichtet werden gemittelte marginale Effekte (AME); (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die Bildungsherkunft aus der niedrigsten Gruppe ist nur in den Wirtschaftswissenschaften signifikant mit der selteneren Aufnahme eines Masterstudiums verbunden. In den anderen Fächergruppen ist dieser Effekt deutlich geringer und (auch aufgrund der geringen Fallzahl) nicht signifikant. Absolventen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, nehmen nur in den Natur- und Ingenieurwissenschaften häufiger ein weiteres Studium auf, bei Sprach-/Kultur- sowie Wirtschaftswissenschaften kann insbesondere der

Effekt einer akademischen Herkunft größtenteils durch Leistungs- und Tätigkeitsunterschiede erklärt werden.

Die Merkmale der Studienleistung und -gestaltung haben ebenfalls nicht in allen Fächern die gleiche Wirkung: Das Absolvieren des Studiums in Regelstudienzeit spielt in den Ingenieurwissenschaften/Informatik eine stärkere Rolle und hat in der Gruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften keinerlei Einfluss. Es ist denkbar, dass fächerspezifische Normen bzw. Vorstellungen über ein gutes bzw. erfolgreiches Studium hierbei eine Rolle spielen. Die Examensnote weist in allen Fächergruppen den erwarteten Effekt auf, wobei der Effekt in Natur-, Sprach- und Kulturwissenschaften, in denen im Mittel auch bessere Abschlussnoten vergeben werden, geringer ist.[46]

Erwerbstätigkeiten zur Finanzierung des Studiums haben in Naturwissenschaften keinen substanziellen negativen Einfluss auf die Aufnahme eines weiteren Studiums. Es stellt sich die Frage, ob dies auf systematischen Unterschieden in den Erwerbstätigkeiten bzw. im Arbeitsvolumen zurückzuführen ist, oder auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der mit der Erwerbstätigkeit verbundenen Kosten. Auslandssemester während des Bachelorstudiums gehen in den Naturwissenschaften nicht mit einer erhöhten Aufnahmequote eines weiteren Studiums einher, in den anderen untersuchten Fächern hingegen schon. Dies ist möglicherweise auf den darauf zurückzuführen, dass der Stellenwert von Auslandsaufenthalten in den Naturwissenschaften allgemein niedriger ist.

Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen

Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Aufnahme eines weiteren Studiums, sondern auch hinsichtlich der Faktoren, welche die Aufnahmen beeinflussen (vgl. Abb. 16): Die soziodemographischen Merkmale weisen insgesamt ähnliche Effektrichtungen und -stärken wie in den Modellen für alle Absolventinnen und Absolventen auf.

Tab. 16: Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums getrennt nach Hochschultyp

	Uni I	FH I	Uni IV	FH IV
Geschlecht				
männlich (Ref.)				
weiblich	-0,06**	-0,11**	-0,05**	-0,05*
Staatsang. und MigHg.				
Deutsche (Ref.)				
doppelte SBG	0,00	-0,06	0,02	-0,01
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	0,02	0,03	0,02+	0,03
Bildungsinländer	-0,01	-0,00	0,01	0,05
Bildungsausländer	-0,04	0,03	-0,03	0,12
Höchster Abschluss der Eltern				
Ohne Abschluss	-0,06	-0,10+	-0,04	-0,10+
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)				
Meister/Techniker	0,01	0,04+	0,00	0,02
Fachschule/FH	0,02*	0,05*	0,02*	0,04*
Uni	0,02	0,11**	0,01	0,09**
Alter				
20-23 (Ref.)				
24-25	-0,08**	-0,11**	-0,04**	-0,10**
26-27	-0,19**	-0,31**	-0,12**	-0,25**
>27	-0,26**	-0,42**	-0,18**	-0,33**

[46] Die Noten des Bachelorabschlusses sind: SpKul: 1,9; WiWi: 2,2; MatNat: 2,0; IngAgrInf: 2,2.

Fächergruppen				
IngInfAgr (Ref.)				
SpKul			0,02	-0,22**
PädPsy			-0,01	-0,29**
Sport			-0,10*	
SoWi			-0,03	
SozWes			-0,23**	-0,28**
Recht				-0,17
WiWi			-0,07**	-0,13**
MatNat			0,08**	0,17**
Med			-0,07+	-0,05
Kunst			0,06	-0,15+
Regelstudienzeit				
nicht in Regelstudienzeit (Ref.)				
in Regelstudienzeit			0,03+	0,06**
Erwerbstät. zur Studienfinanz.				
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)				
Erwerbstätigkeit zur Fin.			-0,05**	-0,05**
Auslandssemester im Studium				
Kein Auslandssemester (Ref.)				
Auslandssemester			0,02	0,08*
Praktikum im Studium				
kein Praktikum (Ref.)				
Praktikum			-0,01	0,04
Abiturnote (hohe Werte gut)			0,02**	-0,06**
Examensnote (relativiert)			0,03**	0,09**
Fallzahl	4246	2868	4246	2868
Pseudo R^2	0.128	0.093	0.249	0.168

Berichtet werden gemittelte marginale Effekte (AME); (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Der Unterschied zwischen Frauen und Männern ist an Fachhochschulen größer: mehr Absolventen als Absolventinnen nehmen ein Masterstudium auf. Genauso verhält es sich mit der Bildungsherkunft: An Universitäten haben Akademikerkinder gegenüber Kindern von Eltern mit maximal einfacher Berufsausbildung (Lehre o.ä.) eine kaum höhere Übergangsquote. An Fachhochschulen unterscheiden sich diese beiden Gruppen im Mittel um mehr als zehn Prozentpunkte (AME = 0,11 bzw. 0,12).

An Fachhochschulen spielen auch das Einhalten der Regelstudienzeit, gute Examensnoten sowie Auslandssemester während des Bachelorstudiums eine gewichtigere Rolle für das Übergangsverhalten. Wer sein Studium durch Erwerbstätigkeiten finanziert hat, nimmt unabhängig vom Hochschultyp des Erststudiums seltener ein weiteres Studium auf.

4.4.2 Subjektive Gründe für und gegen ein weiteres Studium

Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums

Im Folgenden sind die Antworten der Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die zum Befragungszeitpunkt bereits ein weiteres Studium aufgenommen haben oder ein solches planen, dargestellt (vgl. Abb. 37): Einerseits sind die Prozentwerte der positiven Antworten (Werte 1 „Sehr wichtig“ und 2 „Wichtig“ abgebildet, siehe Anteil: (eher) wichtig) und andererseits sind die Mittelwerte angegeben, die zur besseren Darstellung ebenfalls angepasst wurden.

Abb. 37: Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z140: Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe für ein weiteres Studium? Antwortvorgaben lagen auf einer Skala von 1 (Sehr wichtig) bis 5 (Gar nicht wichtig). Die Skala wurde umgepolt, so dass hohe Werte einer hohen Wichtigkeit entsprechen, und auf einen Wertebereich von 0 bis 1 transformiert. Eine mittlere Wichtigkeit von 0,25 bedeutet, dass die Absolventinnen und Absolventen den entsprechenden Grund im Schnitt als eher unwichtig bewertet haben.

Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums, die im Schnitt als relativ wichtig bewertet wurden, liegen einerseits im persönlich-fachlichen Bereich des Wissenserwerbs *(„Zusätzliche Kenntnisse erlangen“, „Fachliches Interesse“ und „Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung“*). Zum anderen liegen sie im Bereich der antizipierten Arbeitsmarktchancen *(„Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt“, Bessere Verdienstmöglichkeiten“, „Geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss“*): mehr als ein Viertel der Befragten misst diesen Aspekten eine sehr hohe und hohe Wichtigkeit bei und auch im Durchschnitt werden diese Gründe als eher wichtig angesehen (mittlere Wichtigkeit von etwa 0,6 bis 0,8). Konkrete negative Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt werden allerdings nur sehr selten berichtet *(„Keine angemessene Beschäftigung gefunden“*). Die Anlage des Studiums sowie ein konkretes Berufsbild wurden ebenfalls mit einer überdurchschnittlichen Wichtigkeit bewertet. Wissenschaftliche Ambitionen nehmen im Durchschnitt einen geringeren Stellenwert ein (mittlere Wichtigkeit von etwa 0,4), sind aber für ein Viertel der Bachelorabsolventinnen und -absolventen wichtig, für den Rest aber dafür relativ irrelevant. Ratschläge von Verwandten oder Beratern sind für nur etwa einem Fünftel der Absolventinnen und Absolventen wichtig und für die meisten unbedeutend.

Für weniger als ein Zehntel der Absolventinnen und Absolventen spielte es bei der Aufnahme eines Masterstudiums eine wichtige Rolle, dass keine angemessene Beschäftigung gefunden wurde. Dies spricht dafür, dass die Arbeitsmarktsituation für Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht in hohem Maße von den Erwartungen der Absolventinnen und Absolventen abweicht.

Mithilfe von Hauptkomponentenanalysen lassen sich Gründe, die auf eine ähnliche Weise bewertet wurden, zu Motivstrukturen zusammenfassen. Die ersten elf Gründe in der Liste lassen sich auf diese Art und Weise zu den ersten vier Gruppen von Gründen klassifizieren, die übrigen Gründe laden nur schwach oder

mehrfach auf den gefundenen Hauptkomponenten und wurden daher nicht bei der Berechnung der Indizes berücksichtigt. Die Indexwerte ergeben sich, indem die Angaben zu den entsprechenden Gründen gemittelt und auf eine Skala von 0 bis 10 vereinheitlicht wurden. Die Mittelwerte sind in Abb. 38 dargestellt.

Abb. 38: Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums (Indizes; arithmetischer Mittelwert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)
Die niedrigste Gruppe der Bildungsherkunft ist wegen ihrer sehr geringen Fallzahl durch einen jeweils kleineren Datenpunkt dargestellt.

Vergleicht man die Mittelwerte über die verschiedenen Herkunftsgruppen hinweg, zeigen sich nur minimale Unterschiede zwischen diesen. Bei Absolventen, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat, spielten die Ausrichtung auf Forschung sowie Ratschläge von Eltern oder Verwandten etwas häufiger eine Rolle bei der Entscheidung für ein weiteres Studium.

Gründe gegen die Aufnahme eines Masterstudiums

Wer anderthalb Jahre nach dem Bachelorabschluss noch kein weiteres Studium aufgenommen hatte, wurde nach den Gründen gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums gefragt und konnte mehrere Gründe angeben.

Drei Gründe waren für einen großen Teil der Absolventinnen und Absolventen relevant: Berufserfahrungen sammeln zu wollen, der Erhalt eines Jobangebots und finanzielle Gründe. Die ersten beiden Gründe sind unproblematisch, da sie darauf verweisen, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen – wie intendiert – Berufserfahrungen sammeln wollen und auch auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Die finanzielle Lage sollte jedoch keinen Hinderungsgrund darstellen, sich akademisch weiter zu qualifizieren. Familiäre Gründe spielen bei einem Achtel der Absolventinnen und Absolventen eine Rolle bei der Entscheidung gegen die Aufnahme eines Masterstudiums. Die Zulassung zum gewünschten Studium war nur für etwa jeden Zehnten ein Grund, noch nicht weiter zu studieren. Insgesamt stehen Merkmale des Studienangebots bzw. der Organisation also nur für einen kleinen Teil der Absolventinnen und Absolventen ihrem weiteren Studium im Weg, zentral ist die Entscheidung zwischen Beruf und weiterem Studium sowie die zur Realisierung eines Studienwunsch nötigen individuellen Ressourcen, also Zeit und Geld.

Abb. 39: Gründe gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z146: Weshalb haben Sie (bisher) kein weiteres Studium aufgenommen? Mehrfachnennungen möglich. Im Unterschied zur Frage von Gründen für ein weiteres Studium wurde keine Likert-Skala verwendet.

4.4.3 Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium

Fast die Hälfte der Bachelorabsolventen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben oder planen, hatte bereits vor dem Bachelorstudium die Fortsetzung des Studiums geplant. Man kann davon ausgehen, dass diese Gruppe bereits vor Studienbeginn klare Vorstellungen und Aspirationen bezüglich ihrer Bildungslaufbahn hatte. Dadurch ging diese Gruppe vermutlich auch mit zusätzlichem Orientierungswissen in das Studium und konnte sein Studium auf Basis längerfristiger Ziele formal und inhaltlich anpassen. Ein weiteres Drittel hat sich im Laufe des Studiums entschieden. Der Schluss liegt nahe, dass neben persönlichen und fachlichen Interessen vor allem Erfahrungen während des Studiums, sei es hinsichtlich beruflicher Ziele, Fähigkeitseinschätzungen und Informationen über den Wert der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt, einen Einfluss auf die sich während des Studiums herauskristallisierenden Aspirationen hatten.

Abb. 40: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach dem Bachelorstudium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z139: Zu welchem Zeitpunkt haben Sie sich dafür entschieden, nach dem Bachelor-Abschluss weiter zu studieren?

Ein weiteres Viertel hat sich erst während oder nach der Abschlussphase für ein weiteres Studium entschieden. Warum sich diese Gruppe erst spät entscheidet, ist unklar. Denkbar wäre, dass bis zum Ende des Studiums noch Unklarheiten und Unsicherheiten (bezüglich eigener Spezialisierungen, der Noten, der Anerkennung von Leistungen, der Verfügbarkeit von Studienplätzen, des regionalen Verbleibs etc.) bestehen und daher endgültige Entscheidungen bezüglich der weiteren Lebensplanung aufgeschoben werden.

Da Entscheidungen über die Lebensplanung von Aspirationen abhängen und diese sich in vielen Bereichen als sozial ungleich verteilt (und zudem ungleich verteilend) erwiesen haben, stellt sich die Frage, ob die Bildungsherkunft auch mit frühen Aspirationen für ein weiteres Studium einhergeht. An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass in dieser Studie nur retrospektiv der Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium erhoben wurde; was hier nicht geleistet werden kann ist, den Entscheidungsstatus bzw. die Aspirationen aller Bachelorabsolventinnen und -absolventen jeweils zu den einzelnen Zeitpunkten abzufragen. Es ist durchaus denkbar, dass einige Absolventinnen und Absolventen ihre Ziele im Studienverlauf auch mehr als einmal korrigiert haben. Die Auswertungen nach der Bildungsherkunft zeigt, dass Absolventinnen und Absolventen, denen Eltern einen Universitätsabschluss haben sich zu mehr als der Hälfte bereits vor dem Bachelorstudium für ihr weiteres Studium entschieden haben und nur zu einem Fünftel erst ab der Abschlussphase (vgl. Abb. 41). Der Anteil früher Entscheidungen sinkt zu den mittleren Herkunftsgruppen hin. Späte Entscheidungen ab der Abschlussphase sind in der niedrigen Herkunftsgruppen häufiger.

Der Zeitpunkt der Entscheidung hängt noch deutlicher mit der Note der Hochschulzugangsberechtigung zusammen: In der besten Notengruppe hatten bereits zwei Drittel der späteren Masterstudierenden ihre Entscheidung vor dem Studium getroffen, in der Gruppe mit gerade ausreichender Note strebte nur ein Drittel bereits vor dem Studium ein weiteres Studium an. Der Zusammenhang mit der Note der Hochschulzugangsberechtigung ist stärker als mit der Abschlussnote des Bachelorstudiums, was darauf hinweist, dass Aspirationen für den nächsthöheren weiterführenden Abschluss (Master) bereits vor dem jeweils darunterliegenden Abschluss (Bachelor) vorhanden sind. Es ist daher denkbar, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung auch unabhängig von der Note des Bachelorabschlusses einen Einfluss auf die Aspirationen für ein Masterstudium und somit auch dessen Aufnahme hat.

Abb. 41: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach höchstem Abschluss der Eltern

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z139: Zu welchem Zeitpunkt haben Sie sich dafür entschieden, nach dem Bachelor-Abschluss weiter zu studieren?

Abb. 42: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach Note der Hochschulzugangsberechtigung (kategorisiert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z139: Zu welchem Zeitpunkt haben Sie sich dafür entschieden, nach dem Bachelor-Abschluss weiter zu studieren?

Zudem existieren deutliche Fachunterschiede. Besonders häufig werden frühe Entscheidungen für ein Masterstudium in Naturwissenschaften, Psychologie/Pädagogik sowie Sprach und- Kulturwissenschaften getroffen: In diesen Fächern liegt der Anteil früher Entscheidungen bei über 50 Prozent. In den Fächern Sozialwesen, Wirtschaft und Recht hat sich mehr als ein Fünftel erst nach dem Bachelorabschluss entschieden (vgl. Abb. 43).

Abb. 43: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium nach Fach des Bachelorstudiums

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z139: Zu welchem Zeitpunkt haben Sie sich dafür entschieden, nach dem Bachelor-Abschluss weiter zu studieren?

4.4.4 Wahl der Hochschule für das weitere Studium

Hochschulwechsel

Ein Drittel (33 Prozent) der Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die anderthalb Jahre nach dem Studium ein weiteres Studium aufgenommen haben, wechselte für dieses weitere Studium die Hochschule. Die Häufigkeiten von Hochschulwechseln unterscheiden sich dabei kaum nach individuellen Studienvoraussetzungen. Lediglich bei Frauen zeigt sich geringfügig häufiger ein Hochschulwechsel (35 Prozent gegenüber 31 Prozent bei Männern).

Abb. 44: Hochschulwechsel nach Studienmerkmalen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z143: Haben Sie für ein weiteres Studium die Hochschule gewechselt?

Die stärksten Zusammenhänge bestehen mit studienstrukturellen Merkmalen des Bachelorstudiums: Die Fächergruppe des Bachelorstudiums hat einen Einfluss auf das Wechselverhalten. Absolventinnen und Absolventen eines wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Faches sowie des Sozialwesens wechseln für ihr weiteres Studium häufiger die Hochschule als Absolventinnen und Absolventen aller anderen Fächer (bis auf Rechtswissenschaften). Besonders selten fanden Hochschulwechsel in den Sprach-, Kultur-, Natur-, Ingenieur- und Agrarwissenschaft sowie Informatik statt.

Wer seinen Bachelor an einer Fachhochschule erwarb, wechselt zu mehr als 50 Prozent die Hochschule für das weitere Studium, bei Absolventinnen und Absolventen von Universitäten liegt der Anteil unter 25 Prozent. Hochschulwechsel sind also nur in Fachhochschulen Normalität, vermutlich auch deswegen, weil sie für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen ein mögliches Mittel zum Statusaufstieg darstellen. Ob Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen häufiger an Universitäten wechseln, kann an dieser Stelle nicht anhand der vollen Datenbasis geklärt werden, da nicht alle Absolventinnen und Absolventen vollständige Angaben zum Studienverlauf gemacht haben, wozu auch Angaben zu Merkmalen des weiteren Studiums gehören. Von den Absolventinnen und Absolventen, die für ihr weiteres Studium die Hochschule gewechselt haben, liegen bei 72 Prozent Angaben zum Hochschultyp des weiteren Studiums vor (wovon wiederum nur 65 Prozentpunkte auf Masterstudiengänge bezogen sind). Von diesen wechselten vier Fünftel auf eine Universität. Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die einen Master aufnehmen, kommen also nicht nur häufiger von Universitäten, sondern wechseln auch häufiger an Universitäten.

Abb. 45: Hochschultyp im Masterstudium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Vergleicht man den Typ der Zielhochschule nach dem Typ der Ausgangshochschule, zeigt sich, dass die Wechsel nicht in gleichem Maße in beide Richtungen laufen. Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen wechseln zu zwei Dritteln zu Universitäten, wohingegen nur fünf Prozent der Universitätsabsolventinnen und -absolventen für das Masterstudium an eine Fachhochschule gehen.

Abb. 46: Hochschultyp im Masterstudium nach Hochschultyp im Bachelorstudium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Wenn man das Verhalten des Hochschulwechsels und die Wahl des Hochschultyps der Zielhochschule betrachtet, studiert etwa ein Drittel der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen (die ein Masterstudium aufnehmen) im Master an einer Universität, aber nur gut ein Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Universitäten studiert im Master an einer Fachhochschule.

Gründe für die Wahl der Hochschule

Sowohl Absolventinnen und Absolventen, die nach dem Bachelor die Hochschule wechselten, als auch diejenigen, die an der Heimathochschule weiterstudierten, wurden nach den Gründen für die Hochschulwahl gefragt.

Im Durchschnitt sind fachliche Merkmale des Studiengangs sowie der Ruf der Hochschule am wichtigsten. Rankingergebnisse und die berufspraktische Orientierung eines Studiengangs spielen insgesamt nur eine geringe bis untergeordnete Rolle, sind aber für einen nicht unbeachtlichen Teil der weiterstudierenden Bachelorabsolventinnen und -absolventen wichtig, für den Großteil aber eher unwichtig. Merkmale der sozialen Bindung sind durchschnittlich wichtig. Formale Gründe sind nur für einen kleinen Teil relevant, zeigen jedoch, dass ein Hochschulwechsel nicht einheitlich als positive Alternative angesehen werden darf, der mit Vorteilen verbunden ist und aus einer vorteilhaften Lage resultiert, sondern dass vielmehr auch nicht gewünschte Wechsel stattfinden (vgl. Abb. 47).

Die verschiedenen Antwortmöglichkeiten lassen sich in deutlich getrennte Gruppen zusammenfassen, die auf Motivstrukturen der Absolventinnen und Absolventen hinweisen. Anhand der Mittelwerte der gebildeten Indizes zeigt sich, dass die Merkmale der Zielhochschule/des Zielstudiengangs am wichtigsten für die Wahl der Hochschule sind, gefolgt von Gründen der sozialen Bindung. Formale Gründe sind insgesamt weniger wichtig (vgl. Abb. 48).

Abb. 47: Gründe für die Wahl der Hochschule für das weitere Studium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z144: Wie wichtig waren Ihnen folgende Aspekte bei der Entscheidung für die Hochschule, an der Sie Ihr weiteres Studium aufgenommen haben? Antwortvorgaben lagen auf einer Skala von 1 (Sehr wichtig) bis 5 (Gar nicht wichtig).

Abb. 48: Gründe für die Wahl der Hochschule für das weitere Studium (Indizes)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

4.4.5 Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung für ein weiteres Studium

Der Aufwand für die Aufnahme eines weiteren Studiums lässt sich unter anderem an der Anzahl an Bewerbungen bemessen. Alle Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben oder dies noch vorhaben, wurden zu ihren Bewerbungen befragt. Diese Gruppe ist somit heterogen. Es ist möglich, dass sich ein Teil derjenigen Absolventinnen und Absolventen, die noch kein Masterstudium aufgenommen hat, die Pläne für das weitere Studium noch nicht allzu weit umgesetzt hat

und sich daher noch nicht beworben hat. Darüber hinaus ist denkbar, dass deren Anteil – wie auch der Anteil derjenigen, die sich erst spät für ein Masterstudium entschieden haben – über verschiedene Gruppen hinweg variiert. Wer sich erst seit kurzem für die Aufnahme eines Masterstudiums entschieden hat, sollte im Schnitt weniger Bewerbungen eingereicht und weniger Zusagen bekommen haben. Aus diesem Grund werden Aufwand und Erfolg nur für diejenigen Absolventinnen und Absolventen dargestellt, die bereits ein weiteres Masterstudium aufgenommen haben.

Die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen benötigte für die Aufnahme eines weiteren Studiums höchstens eine Bewerbung, ein weiteres Viertel bewarb sich insgesamt zwei- bis dreimal. Mehr als drei Bewerbungen waren nur in knapp einem Viertel der Fälle nötig (vgl. Abb. 49).

Abb. 49: Anzahl Bewerbungen für ein weiteres Studium (kategorisiert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)
Frage Z141_1 und Frage Z141_2: Wie häufig haben Sie sich für ein weiteres Studium beworben und wie viele Zusagen haben Sie erhalten?

Die Anzahl an Zusagen ist erwartungsgemäß etwas niedriger (vgl. Abb. 50). Das Verhältnis von Zusagen zu Bewerbungen kann man als Indikator für den Bewerbungserfolg (innerhalb der Gruppe, die sich letztlich erfolgreich beworben hat) ansehen. Die Erfolgsquote liegt bei fast drei Vierteln der Absolventinnen und Absolventen bei 100 Prozent, d.h. sie haben ebenso viele Zusagen erhalten, wie sie Bewerbungen abgegeben haben. Nur sehr wenige Absolventinnen und Absolventen haben nur für jede dritte Bewerbung eine Zusage erhalten (vgl. Abb. 51).

Abb. 50: Anzahl Zusagen für ein weiteres Studium (kategorisiert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)
Frage Z141_1 und Frage Z141_2: Wie häufig haben Sie sich für ein weiteres Studium beworben und wie viele Zusagen haben Sie erhalten?

Abb. 51: Anteil Zusagen an Bewerbungen (kategorisiert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z141_1 und Frage Z141_2: Wie häufig haben Sie sich für ein weiteres Studium beworben und wie viele Zusagen haben Sie erhalten?

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung um ein weiteres Studium mit anderen Merkmalen der Absolventinnen und Absolventen und ihres Bachelorstudiums zusammenhängen (vgl. Abb. 52 und 53). Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen berichten eine höhere Bewerbungsanzahl und eine niedrigere Erfolgsquote als Absolventinnen und Absolventen von Universitäten. Dies kann daran liegen, dass ein größerer Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen die Hochschule wechselt und zudem auch auf Universitäten wechselt, wo sie auf zusätzliche Zugangshürden treffen. Absolventinnen und Absolventen aus natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bewerben sich nur selten mehrfach für ein weiteres Studium. Gleichzeitig liegt die Erfolgsquote sehr hoch. In Wirtschaftswissenschaften ist dies anders, dort bewerben sich drei Viertel mehr als einmal und die Erfolgsquote fällt, wenn auch weiter auf hohem Niveau, mit etwa 80 Prozent geringer aus. Insgesamt spiegeln die Fächerunterschiede zu einem großen Teil Fachspezifika hinsichtlich der Zulassungsbeschränkungen wider. In den Fächern, in denen mehr Bachelorabsolventinnen und -absolventen in zulassungsbeschränkte Studiengänge wechseln, sind die Erfolgsquoten erwartungsgemäß niedriger. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich nicht nach den soziodemographischen Startbedingungen. Einzig das Alter zeigt einen schwachen Effekt: Jüngere Absolventinnen und Absolventen haben eine höhere Erfolgsquote. Das kann aber daran liegen, dass jüngere Absolventinnen und Absolventen deswegen jünger sind, weil sie ihr Studium in kürzerer Zeit abgeschlossen haben, seltener nichttraditionelle Wege des Hochschulzugangs beschritten haben, seltener an Fachhochschulen studiert haben und seltener für ein weiteres Studium die Hochschule wechseln.

Die Examensnote korreliert schwach mit der Erfolgsquote: Je besser die Abschlussnote des Bachelorstudiums war, desto höher ist der Anteil von Zusagen für Bewerbungen. Die Anzahl an Bewerbungen ist in der Gruppe mit durchschnittlicher Abschlussnote am höchsten, was daran liegen kann, dass dieser Gruppe zumindest subjektiv die größte Anzahl möglicher Studiengänge offensteht, während sich Absolventinnen und Absolventen mit über- oder unterdurchschnittlichen Noten primär auf solche Studiengänge ausrichten, die ihrer Abschlussnote tendenziell entsprechen.

Abb. 52: Bewerbungen nach Studienmerkmalen

Abb. 53: Zusagen nach Studienmerkmalen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

4.4.6 Schwierigkeiten beim Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium

Nur ein kleiner Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen (24 Prozent), der nach dem Abschluss ein weiteres Studium aufgenommen hat, berichtet von Schwierigkeiten, die hierbei auftraten. Am häufigsten bestanden diese darin, dass Prüfungsergebnisse noch nicht vorlagen oder Zusatzleistungen erbracht werden mussten (acht bzw. sieben Prozent). Für einen sehr kleinen Teil war die Finanzierung des Übergangs unklar. Ein ebenfalls sehr kleiner Teil der jetzigen Masterstudierenden musste aufgrund von Zulassungsbeschränkungen auf ein anderes Fach oder eine andere Hochschule ausweichen.

Abb. 54: Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z145: Gab es nach Ihrem Bachelor-Studium Schwierigkeiten beim Übergang zum weiterführenden Studium? Mehrfachnennungen möglich

4.5 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, den Übergang in ein weiteres Studium zu beschreiben und zu erklären. Anderthalb Jahre nach ihrem Bachelorabschluss haben 74 Prozent der Absolventinnen und Absolventen ein weiteres Studium aufgenommen. Weitere acht Prozent wollen noch ein weiteres Studium aufnehmen. Somit zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen, die weiterstudieren wollten, diesen Wunsch bereits realisiert hat.

Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen nehmen zu etwa der Hälfte ein weiteres Studium auf, wohingegen an den Universitäten 87 Prozent ein weiteres Studium anschließen. Dieser extreme Unterschied resultiert zum Teil aus dem Altersunterschied und unterschiedlichen Bildungsbiographien, aber auch der unterschiedlichen Fächerzusammensetzung bei den Absolventinnen und Absolventen beider Hochschultypen, dürfte aber auch mit dem stärkeren Berufsbezug von Fachhochschulstudiengängen zu erklären sein.

Die Übergangsquoten anderthalb Jahre nach Studienabschluss unterscheiden sich deutlich nach Fächergruppe. Die Werte liegen bei einigen Studiengängen sehr hoch (Sport, Sozialwissenschaften, Pädago-

gik/Psychologie, Sprach-, Kultur- und vor allem Naturwissenschaften), bei einer weiteren Gruppe im mittelhohen Bereich (Medizin, Wirtschafts-, Ingenieur-, Agrarwissenschaft, Informatik und Kunst) und in Rechtswissenschaften[47] sowie im Sozialwesen im niedrigen Bereich.

Für die große Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen verlief die Aufnahmen eines weiteren Studiums ohne nennenswerte Schwierigkeiten oder großen Aufwand: Nur ein kleiner Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen (24 Prozent), der ein weiteres Studium aufgenommen hat, berichtet von Problemen, die hierbei auftraten. Am häufigsten bestanden diese darin, dass Prüfungsergebnisse noch nicht vorlagen oder Zusatzleistungen erbracht werden mussten. Für einen (sehr) kleinen Teil war die Zwischenfinanzierung unklar. Für die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen war für ein weiteres Studiums höchstens eine Bewerbung nötig, ein weiteres Viertel bewarb sich insgesamt zwei- bis dreimal. Mehr als drei Bewerbungen waren nur in knapp einem Viertel der Fälle nötig. Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen berichten von einer etwas höheren Bewerbungsanzahl und einer niedrigeren Erfolgsquote als Absolventinnen und Absolventen von Universitäten. Dies kann daran liegen, dass ein größerer Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen die Hochschule wechselt und zudem auch auf Universitäten wechselt, wo sie auf zusätzliche Zugangshürden treffen.

Ein Drittel (33 Prozent) der Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die anderthalb Jahre nach dem Studium ein weiteres Studium aufgenommen haben, wechselte für dieses weitere Studium die Hochschule. Wer seinen Bachelor an einer Fachhochschule erwarb, wechselt zu mehr als 50 Prozent die Hochschule für das weitere Studium, bei Absolventinnen und Absolventen von Universitäten liegt der Anteil unter 25 Prozent. Hochschulwechsel sind also nur in Fachhochschulen Normalität, vermutlich auch deswegen, weil sie für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen ein mögliches Mittel zum Statusaufstieg darstellen. Bei der Wahl der Hochschule stehen fachliche Gründe an der ersten Stelle, aber auch soziale Bindungen (Familie, Freunde) spielen eine wichtige Rolle. Auch der gute Ruf einer Hochschule oder von Dozentinnen und Dozenten wird vergleichsweise häufig genannt.

Ein wichtiges Merkmal des Übergangs ist, dass die Entscheidung häufig schon vor dem Bachelorstudium getroffen wurde. Der Zeitpunkt der Bildungsentscheidung ist demnach mehrheitlich nicht der Bachelorabschluss, wie es im Sinne eines in aufeinander aufbauende Phasen unterteilten Studiums wäre, sondern bereits der Schulabschluss. Es zeigt sich auch, dass bei den Befragten mit höherer Bildungsherkunft die Entscheidung für ein Masterstudium häufiger zu einem frühen Zeitpunkt gefallen ist.

Ein Masterstudium wird zumeist zum Wissenserwerb oder zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt begonnen. Wer kein weiteres Studium aufnimmt, tut dies zumeist, um in den Beruf einzusteigen, ein Teil der Befragten allerdings auch aufgrund von Schwierigkeiten, das Masterstudium zu finanzieren. Aus diesem Grund nehmen Absolventinnen und Absolventen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, seltener ein weiteres Studium auf bzw. berichten bei erfolgreichem Übergang häufiger von Schwierigkeiten mit der Finanzierung.

Die größten Unterschiede bei den Übergangsquoten ergeben sich demnach nach Studienfach und Hochschultyp. Von den individuellen Startbedingungen hat das Alter die höchste Erklärungskraft. Je älter die Befragten sind, desto seltener entscheiden sie sich für die Aufnahme eines Masterstudiums. Dieser Effekt schwächt sich etwas ab, wenn man Studienfach und Hochschultyp kontrolliert, ist aber auch dann in hohem Maße ersichtlich. Weitere Erklärungsfaktoren, die aber unter Kontrolle anderer Faktoren nur schwach ausgeprägt sind, sind der Studienerfolg im Bachelorstudium (Regelstudienzeit, gute Abschlussnoten), sowie das Geschlecht und die Bildungsherkunft: Frauen und Personen aus nicht-akademischem Elternhaus wechseln seltener in den Master. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede treten in den Fächergruppen aber in unterschiedlichem Maße auf, besonders groß ist die Diskrepanz in den Wirtschaftswissenschaften, keine Unterschiede finden sich hingegen in den Ingenieurwissenschaften.

---

[47] Die Angaben zu Bachelorabsolventinnen und -absolventen in rechtswissenschaftlichen Studiengängen beruhen mehrheitlich auf Angaben von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen aus dem Studienbereichen Rechts- und Verwaltungswissenschaften. Die Fallzahl ist mit N = 84 relativ gering.

Die Ergebnisse, die sich auf die Herkunft der Absolventinnen und Absolventen beziehen, unterschieden sich von den Ergebnissen zu Studienerfolg und Studiendauer. Während sich in den vorangegangenen Kapiteln Nachteile für die Befragten mit Migrationshintergrund zeigten, ist dies beim Übergang in ein Masterstudium nicht der Fall. In den Ingenieurwissenschaften/Informatik und den Wirtschaftswissenschaften nehmen deutsche Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund sogar etwas häufiger ein Masterstudium auf. Der Einfluss der Bildungsherkunft ist beim Übergang in ein Masterstudium hingegen etwas ausgeprägter als dies bei Studienerfolg und Studiendauer der Fall war. In den deskriptiven Ergebnissen ist der Unterschied sogar sehr ausgeprägt: während von den Absolventinnen und Absolventen mit Eltern mit Universitätsabschluss 81 Prozent weiterstudieren, sind es bei Eltern mit Lehre/Berufsfachschulabschluss 66 Prozent und bei Eltern ohne beruflichen Abschluss lediglich 53 Prozent. Im multivariaten Modell reduzieren sich diese Unterschiede deutlich, wenn man das Studienfach und den Hochschultyp in das Analysemodell einbezieht. Ein Effekt des Bildungshintergrundes bleibt jedoch bestehen.

Insgesamt führt eine Finanzierung des Studiums über eigene Erwerbstätigkeit zu einer geringeren Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen. Betrachtet man die herkunftsspezifischen Effekte der Finanzierung des Bachelorstudiums durch Erwerbstätigkeit, zeigt sich allerdings kein signifikanter Effekt. In der niedrigsten Gruppe der Bildungsherkunft sind Erwerbstätigkeiten zur Finanzierung des Bachelorstudiums sogar mit einer (ebenfalls nicht signifikanten) Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums verbunden.

5 Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Situation

Dieses Kapitel widmet sich dem Übergangsprozess von der Hochschule in den Arbeitsmarkt sowie der beruflichen Situation von Absolventen. Da die vorliegende Absolventenstudie ca. anderthalb Jahre nach dem Studienabschluss stattgefunden hat, können die Ergebnisse lediglich die frühe Phase des beruflichen Verbleibs abbilden. Der Zeitraum von anderthalb Jahren ist allerdings geeignet, um für die „normalen" Absolventinnen und Absolventen die Phase des Berufseinstiegs zu beschreiben, sprich für diejenigen, für die der Studienabschluss den letzten Schritt vor der Erwerbstätigkeit darstellt. Nach ein bis zwei Jahren gilt diese Phase für viele Absolventinnen und Absolventen als abgeschlossen, auch wenn dies für einzelne Gruppen nicht zutrifft, bei denen sich der Berufseinstieg weniger reibungslos darstellt (zum Beispiel in den Sozial- oder Geisteswissenschaften). Für manche Teilgruppen können somit Studien hinsichtlich des beruflichen Werdegangs zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. fünf Jahre nach dem Abschluss) aufschlussreicher sein. Auch für einen weiteren Teil der Befragten trifft dies zu, da sie sich nach ihrem Hochschulabschluss in einer weiteren Phase der beruflichen Ausbildung befinden; dies sind vor allem die Absolventinnen und Absolventen im Vorbereitungsdienst (Lehramtsstudiengänge und Rechtswissenschaften). Auch diejenigen, die nach dem Abschluss eine Promotion beginnen, befinden sich häufig in einer besonderen Situation, in der sich Erwerbstätigkeit und berufliche Qualifikation vermischen. Es zeigt sich also ein breites Feld möglicher Werdegänge, die durch die Einführung des zweistufigen Bachelor-Mastersystems weiter zugenommen haben und voraussichtlich auch in Zukunft zunehmen werden. Befasst man sich im Folgenden mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt, so schränkt sich der Blick demnach auf eine Teilgruppe der Absolventinnen und Absolventen ein.

Dennoch stellt die Frage nach der beruflichen Situation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen natürlich den wesentlichen Bestandteil von Absolventenstudien dar. Dahinter steht als zentrales Thema das Verhältnis von Studium und beruflicher Tätigkeit. Seit Jahrzehnten ist diese Frage in Deutschland – wie in den meisten anderen marktwirtschaftlichen und ökonomisch weit entwickelten Ländern – häufig mit der Befürchtung verbunden, dass die Zunahme hochqualifizierter Absolventinnen und Absolventen keine entsprechende Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt finden könnte. Dabei geht es weniger um das Problem von Erwerbslosigkeit, die unter Akademikerinnen und Akademikern in der Regel ein marginales Problem darstellt. Die Integration in den Arbeitsmarkt vorausgesetzt, wird vielmehr vermutet, dass die Hochschulexpansion zur Überqualifikation („over-education") der (akademischen) Erwerbspersonen führe. In den 1970er Jahren avancierten zentrale Publikationen hierzu zu gängigen Schlagwörtern wie dem „Akademischen Proletariat" (Schlaffke 1972) und „The Overeducated American" (Freeman 1976). Überqualifizierung kann auf verschiedenen Ebenen als problematisch gesehen werden:

- Aus volkswirtschaftlicher Sicht wird die Verschwendung von Ressourcen bemängelt, wenn das Bildungssystem über längere Zeit Abschlüsse produziert, die den Bedarf des Beschäftigungssystems übersteigen;
- aus der Sicht der Individuen ist eine länger andauernde unterwertige Beschäftigung mit Einkommensverlusten, Enttäuschung und Entwertung von Qualifikationen verbunden;
- aus Sicht der Unternehmen führen überschüssige Qualifikationen zu Demotivierung der Beschäftigten und verringern die Produktivität.

Zusätzlich wurde bereits in den 1970er Jahren diskutiert, inwieweit die zunehmende Akademisierung dazu führe, dass Akademiker häufiger Stellen übernahmen, die früher von Nicht-Akademikern besetzt waren. Eine Verdrängung von geringer Qualifizierter wurde in diesem Zuge befürchtet.

Diese Diskussion um die Adäquanz von Studium und Beruf ebbte nach den 1970er Jahren auch als Folge der realen Erfahrungen wieder ab, kehrt aber bis heute immer wieder zurück, da sie eng verflochten ist mit der anhaltenden weltweiten Hochschulexpansion: Im OECD-Durchschnitt haben sich Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquoten innerhalb der letzten fünf Jahrzehnte mehr als vervierfacht. Deutschland gehört traditionell zu den Ländern mit eher niedrigen Quoten, was aber auch dem Umstand geschuldet ist, dass in den OECD-Statistiken zur tertiären Bildung einige Ausbildungsgänge aufgeführt

werden, die in Deutschland dem berufsbildenden Sektor zugeordnet werden und dieser mithin – und das im Unterschied zu vielen anderen Vergleichsländern – auch auf einige sehr anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten vorbereitet. Dennoch gab es in Deutschland massive Bemühungen, die Studienanfängerquote zu erhöhen und sich somit stärker dem OECD-Durchschnitt anzunähern, was in den letzten Jahren relativ erfolgreich war: Die Studienanfängerquote erreichte 2011 ihren bisherigen Rekordwert von 56 Prozent und lag damit um zehn Prozentpunkte höher als im Vorjahr (Statistisches Bundesamt 2013, S. 12 ff.).[48]

Auch die Einführung der zweistufigen Studienstruktur hat die Diskussion in Deutschland stellenweise wieder angefacht. Das Bachelorstudium mit seiner kürzeren Studiendauer stellt einen Abschluss mit etwas niedrigerem Qualifikationsniveau als die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge dar. Hier stellt sich seit Beginn der Studienreform die Frage nach der Akzeptanz des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt. Ob der Bachelor-Abschluss als Vorbereitung für die Master-Stufe oder als eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss zu gestalten sei, ist zur Dauerfrage im deutschen Hochschulsystem geworden. Zur Akzeptanz des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt sind empirische Erkenntnisse aufgrund des jungen Alters der Reform der Studienstrukturen noch immer dünn, jüngere Studien weisen aber auf eine eher hohe Akzeptanz in der Privatwirtschaft hin (vgl. Briedis, Konegen-Grenier und Schröder 2011; Alesi, Schomburg und Teichler 2010). Zugleich ist die Übergangsquote vom Bachelor- in ein Masterstudium – vor allem an den Universitäten – ausgesprochen hoch (siehe Kap. 4).

Sowohl der Bachelor als auch die steigenden Studierendenzahlen und nicht zuletzt der demographische Wandel bestärken ebenfalls die anhaltende Diskussion um die Verdrängung nicht-akademischer Stellen durch Akademiker (z.B. Nida-Rümelin und Füller 2013; Dietzen 2010, S. 103, Drexel 2010, S. 47f.). Severing und Teichler (2013, S. 8) nennen neben der Steigerung der Hochschulabsolventenquote noch zwei weitere wichtige Gründe, die für den Verlust der Attraktivität des Berufsbildungssystems verantwortlich sind:

- Veränderungen der kognitiven Anforderungen im Beschäftigungssystem und
- die Zunahme deutlich berufsorientierter Studiengänge.

Hiermit sind zwei Aspekte angesprochen, die verdeutlichen, dass aus Sicht der Hochschulforschung nicht nur die quantitativen Veränderungen der Hochschulexpansion von Interesse sind, sondern auch qualitative. So stellt Teichler (2005) als zentrale Anstöße zur Neu-Gestaltung der Beziehung zwischen Studium und Beruf folgende Punkte heraus:

- Aufgrund der anhaltenden Hochschulexpansion sei der Anteil der Studienanfänger an der jeweiligen Alterskohorte stärker gewachsen als die Zahl der klassischen Akademikerpositionen. Aus diesem Grund sei es Aufgabe der Hochschule, die Absolventinnen und Absolventen auch für „mittlere“ Berufe, d.h. für Berufe, die in der Reputationshierarchie zwischen den „Akademikerberufen“ und den Facharbeiterberufen liegen, vorzubereiten.
- Da Beschäftigungsverhältnisse und Karrieren insgesamt an Stabilität verloren hätten, müssten Hochschulabsolventinnen und -absolventen stärker als früher mit größeren Veränderungen der beruflichen Aufgaben im Laufe einer beruflichen Karriere rechnen: Für die Hochschulen resultiere daraus, dass sowohl eine stärkere Berücksichtigung von grundlegendem Wissen in den grundständigen Studiengängen als auch die Befähigung der Studierenden zu weiterem Lernen notwendig sei.
- Aufgrund der großen Umbrüche in der Berufswelt reiche es zudem nicht mehr aus, sich auf die Vermittlung von Theorien, Methoden und die Förderung kognitiver Kompetenzen zu beschränken, sondern es gehe auch stark um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Problemlösungskompetenzen, Orientierungen und Arbeitsstile sowie sozio-kommunikative Kompetenzen.

---

[48] Teilweise ist dieser hohe Anstieg der Studierendenzahlen auf Doppelabiturjahrgänge in einzelnen Bundesländern zurückzuführen. Weitere erklärende Faktoren sind die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und der steigende Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern aus dem Ausland.

- Der wachsende Legitimationsdruck öffentlicher Hochschulausgaben und die Vergrößerung des privaten Anteils der Hochschulfinanzierung hätten eine stärkere Nützlichkeitsorientierung der Hochschulbildung zur Konsequenz.
- Neue Technologien und die größere Bedeutsamkeit von „Wissen“ sowohl auf individueller Ebene des Berufserfolgs als auch auf gesellschaftlicher Ebene (Stichwort: Wissensgesellschaft) zögen auch eine Veränderung des Wissenschaftssystems mit der Folge neuer Wissensbestände und neuer interdisziplinärer Verknüpfungen nach sich.

Vor diesem Hintergrund bleibt die Adäquanz von Studium und beruflicher Tätigkeit ein Dauerthema. Für ein umfassendes Bild der beruflichen Situation von Absolventinnen und Absolventen stellt dieses Thema, die Passung von Studium und Beruf, jedoch nur einen Aspekt dar. Der berufliche Erfolg bemisst sich vielmehr an einer Reihe von weiteren Indikatoren. In der Absolventenforschung haben sich weitgehend Ansätze durchgesetzt, die beruflichen Erfolg mehrdimensional verstehen und sowohl objektive als auch subjektive Indikatoren heranziehen (vgl. z.B. Kühne 2009, S. 71ff.; Krempkow, Pastor und Popp 2005; Rostampour und Lembert 2003). Basierend auf der Gliederung von Schomburg und Teichler (1998) lässt sich die berufliche Situation anhand der folgenden Kriterien beschreiben:

- Objektive Kriterien für den Übergang vom Studium in den Beruf:
  - Dauer des Übergangs vom Studium in die erste Beschäftigung (Suchdauer),
  - Anzahl der Bewerbungen bis zur Aufnahme der ersten Beschäftigung,
- Objektive Kriterien für den Berufserfolg:
  - Bruttoeinkommen,
  - Berufliche Position,
- Subjektive Kriterien für den Berufserfolg:
  - Einschätzung der Angemessenheit der beruflichen Position (vertikale Adäquanz),
  - Einschätzung der fachlichen Adäquanz/Qualifikationsverwendung (horizontale Adäquanz),
  - allgemeine Berufszufriedenheit,
  - ggfs. weitere subjektive Indikatoren zu Arbeitsinhalten (berufliche Autonomie, Aufstiegsmöglichkeiten, etc.).

Neben der Nutzung mehrerer sowohl objektiver als auch subjektiver Indikatoren im Hinblick auf den Verbleib werden hierbei auch Kennzahlen zum Aufwand des Übergangs in den Arbeitsmarkt herangezogen, üblicherweise über die Dauer der Stellensuche und die Zahl der notwenigen Kontakte zu Arbeitgebern. Zusätzlich kann der Aufwand auch über das Verhältnis von versendeten Bewerbungen und Einladungen zu Bewerbungsgesprächen dargestellt werden, dies wird in dieser Studie allerdings nicht umgesetzt, da in der KOAB-Befragung keine Angaben zu Bewerbungsgesprächen erhoben werden.

Die Darstellung des Übergangs in den Beruf und des beruflichen Erfolgs über mehrere Indikatoren trägt der Komplexität des Gegenstandes Rechnung, birgt aber zugleich die Schwierigkeit, einfache (eindimensionale) Aussagen treffen zu können. Dies führt mitunter zu dem Bestreben, mehrere Indikatoren zu einem Indikator zusammenzufassen, vor allem hinsichtlich der Adäquanz (vgl. z.B. Fehse und Kerst 2007). Bei der Adäquanz von Studium und Beruf müssen positionale Passung (vertikale Adäquanz) und fachliche Passung (horizontale Adäquanz) nicht zwingend zusammenfallen, um von einer weitgehend angemessenen beruflichen Tätigkeit zu sprechen. Fehse und Kerst unterscheiden deshalb volladäquate Tätigkeiten, bei denen beide Indikatoren positiv ausfallen, inadäquate Tätigkeiten, bei denen beide Indikatoren negativ ausfallen, sowie nur vertikal adäquate und nur fachlich adäquate Tätigkeiten. Eine vergleichbare Einteilung wird auch in den folgenden Auswertungen für die Darstellung der Adäquanz gewählt. Für die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf den beruflichen Erfolg (Studienleistungen, Studienmerkmale, individuelle Startbedingungen, etc.) wurde die multivariate Analyse auf einen Indikator eingeschränkt, hierfür wurde das Einkommen der erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen gewählt.

Exkurs: Regionaler Verbleib von Absolventinnen und Absolventen

Eine zusätzliche Frage, die sich beim Berufseinstieg von Absolventinnen und Absolventen stellt, ist deren regionaler Verbleib. Aufgrund der föderalen Struktur der Hochschulfinanzierung stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße der regionale Arbeitsmarkt von den Ausgaben für die Hochschulbildung profitiert. Dies ist eine Frage, die für landespolitische Akteure von Interesse ist, aber auch aus Sicht der Regionalentwicklung zunehmend Aufmerksamkeit erfährt. Mit der Verbreitung ökonomischer Wachstumstheorien, die endogene Erklärungen von Wachstumsprozessen berücksichtigen, hat die Bedeutung des Wissenstransfers von der Hochschule in die regionale Wirtschaft einen wachsenden Stellenwert erhalten. Hochschulen und Forschungseinrichtungen werden als zentrale Institutionen regionaler Innovationssysteme gesehen (vgl. Blume und Fromm 2000). Hochschulen werden dabei zunehmend nicht nur als Institutionen von Bildung und Forschung gesehen, sondern mehr und mehr als aktive Akteure, die einen Beitrag zur ökonomischen Entwicklung insbesondere regionaler Ökonomien beitragen oder beizutragen hätten (siehe hierzu auch die Idee der *third mission* von Hochschulen). Der positive Effekt des personellen Wissenstransfers durch Absolventinnen und Absolventen stellt hierbei einen Bestandteil regionalen Wissenstransfers durch die Hochschulen dar (vgl. u. a. Romer 1990; Chatterjii 1998).

Zugleich stellt sich für Absolventinnen und Absolventen die Frage, inwieweit Mobilität beim Berufseinstieg als Norm gesehen werden kann (oder muss) oder nicht doch eine Ausnahme darstellt. Eine hohe Mobilitätsbereitschaft ist zum einen ein wichtiger Bestandteil des eher arbeitgebergeleiteten Gedankens des flexiblen, dynamischen Arbeitnehmers, der allzeit bereit ist, für berufliche Zwecke mobil zu sein. Zugleich kann Mobilität für Absolventinnen und Absolventen eine sehr unterschiedliche Wertigkeit besitzen: Für manche ist es eine aufgezwungene Notwendigkeit für den Einstieg in den Arbeitsmarkt, für andere eine wünschenswerte Abwechslung und für dritte stellt ein Umzug nach dem Studium eine Rückkehr in die Heimatregion dar. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass der Übergang von der Hochschule in den Beruf zu denjenigen Zeitpunkten im Lebenslauf gehört, an dem regionale Mobilität vergleichsweise häufig auftritt. Der Abschluss des Studiums stellt für die überwiegende Mehrzahl einen biografischen Bruch dar, an dem eine Veränderung des Lebensalltags (wie z. B. ein Wohnortwechsel) eher akzeptiert wird als in anderen Lebensphasen. Die Suche nach einer adäquaten Beschäftigung hat zu diesem Zeitpunkt für die meisten Absolventinnen und Absolventen einen herausragenden Stellenwert, gleichzeitig hat die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen noch keine Familie gegründet, was mit geringerer regionaler Mobilität verbunden wäre.

Hochqualifizierte Arbeitskräfte wie Hochschulabsolventinnen und -absolventen weisen im Vergleich zu anderen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die höchste regionale Mobilität auf. Gründe hierfür liegen zum einen in deren hoher Spezialisierung, die meist einen größeren regionalen Suchradius erforderlich macht; zum anderen sind die Mobilitätskosten relativ gesehen geringer: Durch das höhere Lohnniveau von Hochschulabsolventinnen und -absolventen fallen die mit einem Umzug verbundenen Kosten weniger ins Gewicht als bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit geringerem Lohnniveau (vgl. Hacket 2009, S. 42).

5.1 Theoretischer Rahmen

Zur Erklärung des Berufserfolgs werden häufig die Humankapitaltheorie und Screening- bzw. Signalling-Theorien herangezogen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Bei der Humankapitaltheorie (Becker 1975) handelt es sich um einen wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz, der in den frühen 1960er Jahren entwickelt wurde und eine Weiterentwicklung der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie darstellt (vgl. Pfriem 1978, S. 51). Während die neoklassische Arbeitsmarkttheorie von der Homogenität hinsichtlich der Qualität der Arbeitskräfte ausgeht, wird diese Bedingung im Rahmen des Humankapitalansatzes fallengelassen und die Bedeutung der unterschiedlichen Produktivitäten herausgearbeitet. Unterschiedliche Ausbildungen führten nach Ansicht der Humankapitaltheorie zu unterschiedlichen Produktivitäten und damit auch zu unterschiedlichen Löhnen. Unterstellt wird dabei, dass Individuen, die eine längere Ausbildung durchlaufen auch über ein höheres Fachwissen verfügen, und

dieses höhere Fachwissen sich in einer höheren Produktivität niederschlägt. Mit „Ausbildung“ ist zwar überwiegend die vorberufliche Ausbildung gemeint, allerdings sieht die Humankapitaltheorie auch die Weiterbildung on-the-job als Möglichkeit der Humankapitalakkumulation und damit der Erhöhung der Produktivität.

Screeningtheorien (z.B. Stiglitz 1975) und Signaltheorien (z.B. Spence 1973) stellen ebenfalls eine Modifikation der Neoklassischen Arbeitsmarkttheorie dar, bei denen allerdings die neoklassische Annahme der vollkommenen Information fallengelassen wird: Es wird stattdessen angenommen, dass Information ein Gut wie jedes andere ist und die Gewinnung von Informationen mit Aufwendungen verbunden ist. Auf Arbeitsmärkten gilt insbesondere die Rekrutierung von externem Personal als Entscheidung unter hoher Unsicherheit, da die Arbeitgeber die Produktivität des künftigen Arbeitnehmers im Bewerbungsverfahren nicht hinreichend einschätzen können. Von daher machen sie von verschiedenen Informationsquellen Gebrauch, um auf die künftige Produktivität zu schließen und damit das Risiko einer Fehlentscheidung zu minimieren. Die wohl bekannteste Theorie in diesem Zusammenhang ist die von Spence entwickelte Job-Market-Signaling-Theorie (1973): Spence unterscheidet zwischen „signals“ und „indices“ als den zwei wesentlichen Indikatoren, mit deren Hilfe Arbeitgeber versuchen, auf die künftige Produktivität zu schließen. Während „indices“ fixe Attribute wie Geschlecht, Alter etc. sind, handelt es sich bei „signals“ um Attribute, die von den arbeitsuchenden Personen beeinflussbar sind, so beispielsweise Bildung und Berufserfahrung (siehe Bills 1988). Während Arbeitnehmer „signals“ bezüglich ihrer Produktivität senden, ist „screening“ der Prozess, der auf Seiten der Arbeitgeber abläuft, um die Qualität des Bewerbers einzuschätzen.

Diese Theorien werden i.d.R. herangezogen, um den Matching-Prozess am Arbeitsmarkt zu erklären.[49] Gleichzeitig sind sie jedoch auch geeignet, Entscheidungen auf der Individualebene oder der Ebene von Organisationen zu rekonstruieren. Am Beispiel der Studiendauer sei daher kurz erläutert, wie Arbeitgeber auf der einen Seite und stellensuchende Individuen auf der anderen Seite die Studiendauer in ihre Kalküle einbeziehen:

- Mit Blick auf die Individuen ist ein Studium aus Sicht der Humankapitaltheorie als Investitionsentscheidung zu betrachten: Die Frage, warum Individuen sich für ein kostenaufwändiges Studium entscheiden – im Vergleich zu einer Berufsausbildung entstehen höhere Kosten in Form von Lebenshaltungskosten, ev. Studiengebühren, entgangenes Erwerbseinkommen – wird dadurch beantwortet, dass ein Studium in späteren Lebensphasen höhere Renditen abwirft als eine Berufsausbildung auf dualem Niveau. Um diese höheren Kosten möglichst schnell zu amortisieren, würde Vieles dafür sprechen, das Studium möglichst zügig durchzuziehen und möglichst innerhalb der vorgesehenen Regelstudienzeit abzuschließen. Allerdings könnte auch ein längeres Studium als rationale Entscheidung betrachtet werden, nämlich dann, wenn Individuen sich von zusätzlichen Aktivitäten während des Studiums, beispielsweise einem Auslandsstudium (das eine Verlängerung des Studiums nach sich zieht) bessere Berufschancen versprechen. In die gleiche Richtung geht auch das Argument, dass ein Studium für viele Menschen eine positiv besetzte Lebensphase ist, die Akkumulation von Bildung also kein Selbstweck ist und nicht allein auf berufliche Verwertbarkeit reduziert werden kann. Die Frage, warum es zur Überschreitung der Regelstudienzeit kommt (abgesehen von strukturellen Faktoren, die hier jedoch nicht näher thematisiert werden sollen), kann aus Sicht der Humankapitaltheorie demnach nicht eindeutig beantwortet werden.
- Mit Blick auf die Arbeitgeber lässt sich ähnlich argumentieren: Ein schnelles Studium kann zwar als positives Signal interpretiert werden (jemand der schnell studiert, wird später im Berufsleben

[49] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es darüber hinaus noch weitere prominente Theorien gibt, bei denen es sich zum Teil um Weiterentwicklungen handelt, zum Teil werden jedoch auch Gegenpositionen zu obigen Theorien bezogen, die im Wesentlichen dem Prinzip des Homo Oeconomicus verpflichtet bleiben und in weiten Teilen die Grundannahmen der Neoklassischen Arbeitsmarkttheorie teilen. Alternative Erklärungsansätze finden sich beispielsweise in den sog. Credentialisten Theorien (Collins 1979) oder den Theorien des Dualen Arbeitsmarktes (Sengeberger 1987).

seine Arbeitsaufgaben auch effizient erledigen), kann jedoch auch fast bedeutungslos sein, wenn es von bestimmten anderen Signalen überlagert wird: So kann beispielsweise ein Bewerber, der aufgrund studienbegleitender Erwerbstätigkeit länger studiert hat, für einen Arbeitgeber attraktiver sein, als ein Bewerber, der über genügend finanzielle Unterstützung des Elternhauses verfügte und somit nicht gezwungen war, nebenbei erwerbstätig zu sein, da bei Ersterem eine höhere Zielstrebigkeit vorausgesetzt werden kann.

Auch Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen fallen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Studiendauer und Berufseinmündung/Berufserfolg nicht eindeutig aus. So wurde in einer Studie Anfang der 1990er Jahre nachgewiesen, dass eine höhere Fachstudiendauer einen positiven Effekt auf den Berufseintritt hat (Meulemann 1990). Meulemann verweist dabei auf die Übereinstimmung seiner Ergebnisse mit den Ergebnissen einer Personalleiterbefragung, die ergab, dass lange Studienzeiten eher als positives Signal für Bewerber gewertet werden, solange sie durch breites Interesse, Auslandsstudien, Mitarbeit in der universitären Selbstverwaltung etc. erklärt werden können (Teichler u.a. 1984). Fehse und Kerst (2007) haben mit Hilfe von HIS-Daten für zwei Absolventenjahrgänge[50] untersucht, wie sich bestimmte soziodemographische Merkmale, Merkmale der Bildungsbiographie und der Stellensuche sowie berufliches Engagement auf die Wahrscheinlichkeit auswirken, adäquat beschäftigt zu sein. Durch logistische Regressionsmodelle konnten sie aufzeigen, dass eine kurze Fachstudiendauer im Vergleich zu einer mittleren Fachstudiendauer mit einer höheren Chance einhergeht, zwölf Monate nach Abschluss adäquat beschäftigt zu sein. Befragte mit einer langen Fachstudiendauer hingegen weisen eine geringere Chance auf, adäquat beschäftigt zu sein (signifikant ist allerdings nur das erstgenannte Ergebnis). Die Ergebnisse fallen für den Absolventenjahrgang 2001 in etwa gleich aus, allerdings sind hier beide Werte nicht signifikant.

Die Einhaltung der Regelstudienzeit hat, nicht zuletzt im Zuge der Studienstrukturreform, heute einen anderen Stellenwert, zumindest aus Sicht vieler Studierender. Hier stellt sich die Frage, ob kurze Studienzeiten auch bei den Arbeitgebern heute eher als positives Signal wahrgenommen werden, als vor zehn oder zwanzig Jahren, oder ob viele Studierende vielmehr einem unbegründeten Mythos erliegen.

5.2 Fragestellung und Untersuchungsanlage

Zentrale Fragestellungen für die folgenden Analysen sind daher:

- Wie bewältigen die Absolventinnen und Absolventen den Eintritt in den Arbeitsmarkt (Beginn der Suche und Suchdauer, Anzahl der kontaktierten Arbeitgeber, Wege der Beschäftigungssuche)?
- Wie stellt sich die Beschäftigungssituation dar (z.B. hinsichtlich Befristung und Arbeitszeit) und wie zufrieden sind die Absolventinnen und Absolventen mit ihrer beruflichen Situation?
- Wie ist die horizontale und vertikale Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf?
- Wohin gehen die Absolventinnen und Absolventen nach ihrem Studium: Verbleiben sie in der Hochschulregion, im gleichen Bundesland oder ziehen sie in ein anderes Bundesland? Wie viele Absolventinnen und Absolventen gehen ins Ausland?
- Wie wirken sich bestimmte persönliche Faktoren (z.B. Geschlecht, Bildungsherkunft, Migrationshintergrund), bestimmte Merkmale des Studierverhaltens (z.B. Auslandsmobilität, Erwerbstätigkeit während des Studiums) und die Outcome-Variablen Studiendauer und Studienerfolg auf den Berufserfolg aus? Die multivariate Analyse zum Berufserfolg wird hier aus Gründen der methodischen Umsetzbarkeit anhand nur eines Indikators, dem Bruttomonatseinkommen, durchgeführt. Das limitiert die Aussage auf einen Einzelindikator, der aber einen vergleichsweise hohen Aussa-

[50] Es handelt sich um die erste und zweite Welle der HIS-Absolventenbefragung 1997 sowie die erste Befragung der Absolventenkohorte 2001. Die HIS-Absolventenbefragung ist eine repräsentative Befragung, die seit 1989 im Abstand von vier Jahren durchgeführt wird. Dabei wird jeder Absolventenjahrgang mehrmals befragt: Die erste Befragung findet ca. 12 Monate nach Studienabschluss statt, die zweite und dritte Panelwelle nach fünf bzw. zehn Jahren.

gegehalt hat, da von einer engen Verbindung von Einkommen und vertikalem Status ausgegangen werden kann.

Nachdem zunächst dargestellt wird, welcher Tätigkeit die Absolventinnen und Absolventen anderthalb Jahre nach dem Studium nachgehen (Erwerbstätigkeit, weiteres Studium, Vorbereitungsdienst, Elternzeit, etc.), werden für die daran anschließenden Analysen lediglich die Angaben der Absolventinnen und Absolventen berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt tatsächlich erwerbstätig sind. Dies bedeutet, dass sie „nur" erwerbstätig sind, also nicht zugleich einer Beschäftigung nachgehen und gleichzeitig studieren. Auch Personen, die im Vorbereitungsdienst sind oder promovieren, sind in diesen Analysen nicht enthalten. Dadurch wird die tatsächliche Vielfalt der Werdegänge nach dem (ersten) Studienabschluss nicht berücksichtigt, aber die Ergebnisse spiegeln in höherem Maße Ergebnisse zur beruflichen Situation wider (und nicht zur Ausbildungssituation). Ebenfalls ausgenommen aus den Analysen sind Personen, die angeben, dass sie Trainee sind, sich in einem Praktikum oder Volontariat befinden. Absolventen, die einer selbständigen Tätigkeit nachgehen, sind enthalten, allerdings nicht bei den Fragen zur Beschäftigungssuche, die auf Selbständige in der Form, wie sie im KOAB-Fragebogen gestellt sind, nicht zutreffen.

5.3 Hypothesen und Analysemodell

Individuelle Startbedingungen;
Herkunftshypothesen:

- Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund oder ausländischer Staatsbürgerschaft erzielen schlechtere Einkommen als deutsche Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund.
- Je höher die Bildungsherkunft, desto höher ist das Einkommen. Auch hier spielen Studienwahl, Berufswahl, Aspirationen und die Bewertung durch Personalentscheider oder Vorgesetzte eine Rolle, für die wiederum Ausprägungen eines klassenspezifischen Habitus (Bourdieu 1987, Hartmann 2002) relevant sein können.

Geschlechterhypothesen:

- Frauen erzielen schlechtere Einkommen als Männer. Mögliche Erklärungen liegen zum einen in geschlechtsspezifischen Bildungs- und Berufsentscheidungen, die wiederum auf niedrigeren Aspirationen beruhen. Darüber hinaus sind Effekte statistischer Diskriminierung (Phelps 1972) oder Geschlechterrollenstereotype (Frey & Greif 1994) denkbar, die bei der Bewertung der Arbeitsleistung bzw. Leistungsfähigkeit eine Rolle spielen können. Derartige Mechanismen sind auch für Merkmale des Migrationshintergrundes denkbar.
- Männer mit Kindern erzielen höhere Einkommen als Männer ohne Kinder. Frauen mit Kindern erzielen niedrigere Einkommen als Frauen ohne Kinder. Aufgrund geschlechtsspezifischer gesellschaftlicher Zuschreibung von Fürsorgearbeit hat Elternschaft für Frauen und Männer unterschiedliche Konsequenzen. Während sie für Frauen häufiger einen „Karriereknick" darstellt, kann sie für Männer auch ein „Karrierekick" sein (Versorgerrolle). Diese Geschlechterunterschiede sind empirisch häufig dargestellt worden (z.B. Falk und Huyer-May 2011) und werden als Kontrollvariable berücksichtigt.

Kompetenzhypothese:

- Absolventen, die über eine Berufsausbildung oder berufliche Erfahrungen verfügen, erzielen jeweils bessere Einkommen als Absolventen, die derartige Erfahrungen nicht vorweisen können.

Merkmale der Studienstruktur
Fachhypothese:

- Absolventinnen und Absolventen natur-, ingenieur-, rechts-, wirtschaftswissenschaftlicher oder medizinischer Fächer erzielen bessere Einkommen als Absolventinnen und Absolventen sozial- und kulturwissenschaftlicher Fächer sowie der Fächer Kunst, Pädagogik, Psychologie und Sozialwesen. Hierbei handelt es sich vor allem um branchenspezifische Unterschiede.

Studierverhalten und Studienerfolg

Signalinghypothesen und Kompetenzhypothesen:

- Absolventinnen und Absolventen mit einem Master, Diplom, Magister, Staatsexamen erzielen bessere Einkommen als Bachelorabsolventen. Promovierte erzielen wiederum bessere Einkommen als alle anderen Abschlussgruppen. Dies ist sowohl mit der Humankapitaltheorie als auch mit der Signaling-Theorie vereinbar, wonach ein höherer akademischer Abschluss mit einem höheren Kompetenzniveau einhergeht und sich dieser Kompetenzzuwachs wiederum auch in einer höheren Entlohnung widerspiegelt.[51]
- Absolventen, die das Studium in der Regelstudienzeit absolviert haben sowie bessere Studienleistungen und bessere Schulleistungen vorweisen können, erzielen bessere Einkommen als Absolventen, die die Regelstudienzeit nicht eingehalten haben bzw. schlechtere Schul- und Studienleistungen erreicht haben. Dies liegt daran, dass diese Leistungen zum Einen auch Ausdruck einer generellen Leistungsfähigkeit sein können, die wiederum die Arbeitsleistung positiv beeinflusst, aber auch daran, dass diese Vermutung über ihre Bedeutsamkeit Grundlage von Personalentscheidungen ist.
- Absolventen, die während des Studiums als Hilfskraft gearbeitet haben, Praktika oder Auslandssemester absolviert haben, erzielen jeweils bessere Einkommen als Absolventen, die derartige Erfahrungen nicht vorweisen können. Auch diese Merkmale können für Personalentscheider als Signale für akkumuliertes Humankapital gewertet werden und gleichzeitig die höhere Entlohung erklären, weil sei tatsächlich einen Kompetenzzuwachs mit sich gebracht haben.

Kontextvariablen nach dem Studium

Orientierungshypothesen:

- Je höher die Karriereorientierung und je niedriger die Familien- bzw. Freizeitorientierung eines Absolventen oder einer Absolventin ist, desto höher ist das Einkommen. Die Karriereorientierung stellt eine Aspiration dar, statushohe Positionen zu erreichen. Wer hingegen hohen Wert auf die Work-Life-Balance legt, wird seine Karriereentscheidungen nicht an Möglichkeiten des Statuserwerbs ausrichten und stattdessen auch eingeschränkte Karrieremöglichkeiten in Kauf nehmen, wenn eine Stelle die Kriterien der Vereinbarkeit mit dem Privatleben erfüllt.

Arbeitsmarkthypothese:

- Absolventen, die im öffentlichen Dienst oder in Organisationen ohne Erwerbscharakter arbeiten, erzielen schlechtere Einkommen als Absolventen, die im privatwirtschaftlichen Sektor tätig sind. Dies ist auf die generellen Unterschiede in der Logik der Sektoren zurückzuführen. Während privatwirtschaftliche Unternehmen auf Märkten profitorientiert handeln, zielen öffentlicher Dienst und gemeinnützige Organisationen auf das Gemeinwohl ab, hängen hierbei in ihren Möglichkeiten von festen und begrenzten Budgets ab und sind auch in ihren Zielen nicht auf beliebiges Wachstum ausgerichtet, da sie daraus nicht in dem Maße Nutzen ziehen können, wie es in privatwirtschaftlichen Unternehmen der Fall ist.

---

[51] Während die Humankapitaltheorie von einer Entsprechung zwischen Ausbildungsniveau, Produktivität und Entlohnung ausgeht, negiert die Signaling-Thoerie diese Entsprechung nicht, sondern betont vielmehr die Informationsfunktion des Abschlusses in den durch hohe Unsicherheit geprägten Bewerbungs- und Selektionsprozessen. Ein etwas anders gelagerter Fall ist die Diskussion um die mangelnde Akzeptanz oder unterwertige Entlohnung des Bachelor-Abschlusses. In diesem Fall könnte man mit Hilfe der Signaling-Theorie argumentieren, dass beides eine Folge des Versagens der Signalwirkung des Bachelor-Abschlusses sein könnte: Falls Arbeitgeber aufgrund mangelnder Erfahrungen mit einem bestimmten Abschlusstypus nicht in der Lage sind, das Kompetenzniveau solcher Bewerber hinreichend einzuschätzen, könnten sie geneigt sein, solche Bewerber entweder schon frühzeitig aus dem Selektionsprozess auszuschließen, oder aber das Risiko zwar einzugehen, es allerdings durch eine Entlohnung unterhalb der Produktivität abzufedern.

Im Unterschied zu den vorangegangenen Kapiteln interessiert für das Analysemodell nun der Bereich „Outcome“, hier reduziert auch den beruflichen Erfolg. Das angepasste Analysemodell verdeutlicht, dass die berufliche Situation von einer Vielzahl von Einflussfaktoren abhängt, wobei im Folgenden individuelle Startbedingungen, studienstrukturelle Merkmale, der Studienprozess einschließlich der „Output“-Variablen (Studiendauer und Studienerfolg) einbezogen werden. Nicht berücksichtigt werden in diesem Modell weitere Kontextmerkmale, die im Rahmen dieser Studie nicht erhoben wurden, wie regionale Einkommensdisparitäten oder die branchenspezifische Arbeitsmarktsituation.

Abb. 55: Erweitertes Analysemodell Berufserfolg

Quelle: Eigene Darstellung

5.4 Ergebnisse

Zunächst wird dargestellt, in welcher Situation sich die Befragten anderthalb Jahre nach dem Referenzstudium befinden. Haben sie ein weiteres Studium aufgenommen oder eine Erwerbstätigkeit oder gehen sie einer anderen Tätigkeit nach? Danach folgen die Ergebnisse zu den oben genannten Fragestellungen.

5.4.1 Tätigkeit anderthalb Jahre nach dem Studium

Eineinhalb Jahre nach Ende des Studiums gibt knapp die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen an, dass sie einer regulären abhängigen Beschäftigung nachgehen.[52] Sechs Prozent sind selbständig erwerbstätig (vgl. Tab. 17). Weniger als drei Prozent der Absolventinnen und Absolventen in Nordrhein-Westfalen

[52] Die Definition einer „regulären“ Beschäftigung ist hier relativ breit gefasst. Sie überlässt den Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmern weitgehend, was sie als „regulär“ einstufen und was als Gelegenheitsjob. Lediglich selbständige Tätigkeit und weitere Ausbildung wird im Fragebogen von einer regulären abhängigen Beschäftigung ausgeschlossen.

sind zum Zeitpunkt der Befragung arbeitssuchend. Zwölf Prozent befinden sich im Referendariat, im Anerkennungsjahr oder haben eine Traineestelle inne, sind also in einer Phase der Berufsvorbereitung oder des Berufseinstiegs.

Tab. 17: Tätigkeiten 1,5 Jahre nach Studienabschluss nach Abschlussart (in Prozent; Mehrfachantworten)

	BA	MA	Trad.	LA	StEx	Prom.	Gesamt
Ich habe eine reguläre (d. h. nicht zu Ausbildungszwecken) abhängige Beschäftigung/Erwerbstätigkeit	36,0	65,8	71,6	10,1	56,5	86,8	47,8
Ich bin im Vorbereitungsdienst/Referendariat	1,8	1,4	1,3	83,3	33,6	5,8	9,8
Ich bin im Berufsanerkennungsjahr	0,2	0,3	0,3	0,0	1,2	0,2	0,3
Ich habe eine selbständige/freiberufliche Beschäftigung	5,0	5,6	8,8	1,3	2,2	8,2	5,6
Ich habe einen (Gelegenheits-)Job	12,5	3,0	3,7	2,6	3,1	1,4	7,9
Ich absolviere ein Praktikum/Volontariat	3,3	1,3	1,6	0,4	0,5	0,6	2,3
Ich bin Trainee	1,2	2,3	2,3	0,2	0,2	0,6	1,4
Ich bin in einer Fort- und Weiterbildung/Umschulung	0,7	0,8	2,2	0,1	2,8	1,6	1,2
Ich bin im Zweitstudium	7,3	1,8	3,5	2,2	1,9	0,8	5,0
Ich bin im Aufbaustudium (z. B. Masterstudium; ohne Promotion)	49,8	0,6	1,3	0,6	1,3	0,0	25,7
Ich promoviere	1,5	28,4	17,3	6,2	26,8	0,2	9,4
Ich bin in Elternzeit/Erziehungsurlaub	0,8	1,6	1,2	1,4	1,5	2,1	1,1
Ich bin Hausfrau/Hausmann (Familienarbeit)	1,0	0,9	1,1	1,2	0,6	1,0	1,0
Ich bin nicht erwerbstätig und suche derzeit eine Beschäftigung	2,4	3,2	3,8	0,8	1,5	1,6	2,6
Ich leiste Wehr- oder Zivildienst	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ich unternehme eine längere Reise	0,5	0,4	0,2	0,0	0,1	0,4	0,3
Sonstiges	4,2	1,7	2,5	2,5	2,9	4,1	3,4
N	9.015	1.659	4.362	1.435	858	486	17.815

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Frage Z75: „Was trifft auf Ihre derzeitige Situation zu?"; Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen waren möglich.

Bei den Bachelorabsolventinnen und -absolventen liegt der Anteil der regulär Beschäftigten niedriger als bei Master-, Diplom/Magister- und Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen. Dies liegt daran, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen in hohem Ausmaß weitere Studienphasen absolvieren (Zweit- oder Aufbaustudium). Entsprechend ist auch der Anteil an Personen in dieser Gruppe, die einen (Gelegenheits-)Job haben, höher als in den anderen Teilgruppen, da diese Tätigkeit häufig parallel zu einem weiteren Studium ausgeführt wird.

Master- und traditionelle Absolventinnen und Absolventen sind zu etwa zwei Dritteln regulär beschäftigt. Die zweithäufigste Tätigkeit in diesen Gruppen ist die Promotion. Die Anteile arbeitssuchender Absolventinnen und Absolventen sind hier am höchsten, jedoch immer noch auf sehr niedrigem Niveau (unter vier Prozent).

Lehramtsabsolventinnen und -absolventen sind überwiegend im Vorbereitungsdienst (Referendariat), nur sehr wenige sind (schon) regulär beschäftigt. Eine Promotion streben in dieser Gruppe – zumindest zu diesem Zeitpunkt – nur wenige an.

Bei den Promovierten ist die Erwerbsquote ausgesprochen hoch: 87 Prozent haben eine reguläre abhängige Beschäftigung, weitere acht Prozent sind selbständig tätig.

Im Folgenden werden diese Nennungen in eine Variable zusammengefasst, so dass alle Absolventinnen und Absolventen, die regulär beschäftigt, selbständig beschäftigt oder arbeitssuchend sind, auch wenn sie gleichzeitig noch weitere Tätigkeiten angeben, jeweils eine eigene Gruppe bilden und diejenigen Personen, die weder regulär noch selbständig beschäftigt sind noch arbeitssuchend sind, also ausschließlich

eine oder mehrere andere Tätigkeiten angeben, in eine Restkategorie zusammengefasst werden. Hier ergibt sich, dass insgesamt 48 Prozent (ausschließlich) erwerbstätig sind, weiter vier Prozent sind selbständig. Erwerbslosigkeit (Beschäftigungssuche) geben lediglich zwei Prozent an, während ein vergleichsweise hoher Anteil in keine dieser drei Kategorien passt. Hierunter befinden sich zu einem großen Teil Personen in einem weiteren Studium, gleichzeitigem Studium und Erwerbstätigkeit oder dem Vorbereitungsdienst (vgl. Abb. 56).

Abb. 56: Tätigkeit 1,5 Jahre nach Studienabschluss (gruppiert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen sind häufiger, nämlich zu zwei Dritteln regulär beschäftigt und nur zu einem Viertel (ausschließlich) nicht im Erwerbsleben (vgl. Abb 57). Bei Universitätsabsolventinnen und -absolventen sind nur etwa 40 Prozent regulär beschäftigt und mehr als die Hälfte geht einer anderen Tätigkeit nach. Für diese Personengruppe ist in der Mehrzahl der Fälle die Ausbildungsphase also noch nicht abgeschlossen, was zum einen an unterschiedlichen Berufslaufbahnen liegt, in denen zum Teil Phasen der weiteren Ausbildung fester Bestandteil der Berufsvorbereitung sind (z.B. Referendariat, Volontariat, Facharztausbildung), zum anderen spielen auch Unterschiede in den Aspirationen für den weiteren Bildungserwerb (insbesondere in Bezug auf das Masterstudium oder eine Promotion) eine Rolle.

Abb. 57: Tätigkeit 1,5 Jahre nach Studienabschluss nach Hochschultyp (gruppiert)

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Im Folgenden werden nur diejenigen Absolventinnen und Absolventen untersucht, die anderthalb Jahre nach dem Studium *regulär beschäftigt oder selbständig* sind. Für die Untersuchungen der Bewältigung des Übergangs sowie der Beschäftigungsmerkmale (Befristung und vertragliche vereinbarte Arbeitszeit) werden Angaben momentan selbständiger Absolventinnen und Absolventen nicht berücksichtigt.

5.4.2 Bewältigung des Übergangs vom Studium in den Beruf

Dauer und Umfang der Beschäftigungssuche

Die Suche dauerte für drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen höchstens drei Monate. Nur etwa zehn Prozent suchten für ihre Stelle mehr als ein halbes Jahr lang. Fast die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen begann vor dem Abschluss mit der Stellensuche. Weniger als ein Viertel bemühte sich erst nach Abschluss um eine Stelle (vgl. Abb. 58).

Abb. 58: Dauer der Beschäftigungssuche

Frage Z56: Wie viele Monate hat Ihre Suche nach einer ersten Beschäftigung insgesamt gedauert? Falls Sie noch keine Beschäftigung gefunden haben: Wie viele Monate dauert Ihre Suche bisher an? Bitte berücksichtigen Sie keine Jobs, d. h. vorübergehende, studienferne Tätigkeiten zum Geldverdienen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Der Aufwand lässt sich unter anderem an der Anzahl kontaktierter Arbeitgeber ablesen. Auch hier hielt sich der Aufwand für den Großteil der Absolventinnen und Absolventen in Grenzen. Für ihre Stelle kontaktierte mehr als die Hälfte der nun regulär Beschäftigten maximal fünf Arbeitgeber (vgl. Abb. 59).

Abb. 59: Anzahl kontaktierter Arbeitgeber

Frage Z55: Mit wie vielen Arbeitgebern haben Sie Kontakt aufgenommen (Bewerbungen o. Ä.)?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die Dauer gibt in der Tendenz wieder, wie aufwändig die Stellensuche war. Dieser Aufwand ist für verschiedene Gruppen von Absolventinnen und Absolventen verschieden stark ausgeprägt. Hierbei bestehen deutliche Unterschiede nach Abschlussart und Fach: Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen mussten für ihre Stelle nur durchschnittlich zwei Monate lang suchen, Bachelor- und Masterabsolventinnen und -absolventen suchen im Schnitt gut einen Monat länger. Die Suchdauer der Promovierten liegt noch höher (vgl. Abb. 60).

Absolventinnen und Absolventen von Eltern, die keinen beruflichen Abschluss haben, suchten am längsten eine Stelle. Die Suchdauer ist ebenfalls bei Frauen, Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und/oder Migrationshintergrund sowie älteren Absolventinnen und Absolventen leicht erhöht.

Die Zusammenhänge zwischen Suchdauer und Zusatztätigkeiten während des Studiums sind ebenfalls nur schwach ausgeprägt: Wer ein Auslandssemester oder Praktika während des Studiums absolviert hatte und wer als wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigt war, fand seine Beschäftigung 0,3 bis 0,5 Monate schneller. Wenn man Gruppen mit unterschiedlichen Studienleistungen betrachtet, finden sich etwas deutlichere Unterschiede von etwa einem Monat zwischen Absolventinnen und Absolventen mit stark über- und mit stark unterdurchschnittlichen Examensnoten sowie zwischen Absolventinnen und Absolventen, die die Regelstudienzeit eingehalten haben und denjenigen, die sie überschritten haben.

Abb. 60: Dauer der Beschäftigungssuche nach Studienmerkmalen und Studienleistungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche

Mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen hat nach dem Studium eine Stelle gefunden, indem sie sich beworben haben, entweder auf eine ausgeschriebene Stelle, für das Referendariat oder zum Teil auch direkt bei Unternehmen, ohne sich auf eine ausgeschriebene Stelle zu beziehen. Einem Zehntel wurde von Arbeitgebern ein Angebot unterbreitet. Ein Fünftel fand durch vorherige Abschlussarbeiten,

Jobs oder Praktika eine Stelle. Webbasierte Netzwerke, die Arbeitsagentur oder private Agenturen spielten nur bei einem sehr kleinen Teil der Absolventinnen und Absolventen eine Rolle. Informelle Netzwerke in Form persönlicher Kontakte zu Lehrenden, Eltern oder Freunden wurden fast doppelt so häufig genannt.

Abb. 61: Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

5.4.3 Regionaler Verbleib und Mobilität nach dem Studium

Knapp ein Drittel der regulär oder selbständig beschäftigten Absolventinnen und Absolventen übt eineinhalb Jahre nach Studienende eine berufliche Tätigkeit am Standort der Hochschule aus, insgesamt drei Viertel befinden sich zu diesem Zeitpunkt noch im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Ein knappes Viertel wechselt das Bundesland und nur etwa drei Prozent gehen einer beruflichen Tätigkeit im Ausland nach (vgl. Abb. 62). Die internationale Arbeitsmarktmobilität der Absolventinnen und Absolventen fällt also insgesamt nur sehr gering aus, wohingegen Mobilität innerhalb Nordrhein-Westfalens bzw. Deutschlands für die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen der Normalfall ist.

Abb. 62: Regionaler Verbleib

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Wer im Studium ein Auslandssemester absolviert hat (in Abb. 63 durch „Ja“ gekennzeichnet), hat für den Beruf häufiger das Bundesland gewechselt. In dieser Gruppe sind etwa acht Prozent auch international mobil.

Abb. 63: Regionaler Verbleib nach Auslandssemester im Studium

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die internationale Mobilität ist bei deutschen Absolventinnen und Absolventen mit und ohne Migrationshintergrund etwas geringer als bei den anderen Teilgruppen. Bildungsausländer wechseln am häufigsten in ein anderes Bundesland oder ins Ausland, nur ein Fünftel verbleibt am Hochschulstandort.

Abb. 64: Regionaler Verbleib nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die regionale und internationale Mobilität hängt jedoch nicht nur mit bisherigen Auslandserfahrungen zusammen, sondern wird auch durch die Fachwahl geprägt, da diese zum Teil mit typischen beruflichen Möglichkeiten einhergeht. So ist die Mobilität in einigen Studienfächern (Sozialwesen, Pädagogik, Psychologie) sehr gering, die meisten Absolventinnen und Absolventen dieser Fächer bleiben in Nordrhein-Westfalen (jeweils über 80 Prozent). Der Anteil der Auslandsmobilen ist bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern sowie den Sportabsolventinnen und -absolventen am höchsten (vgl. Abb. 65).

Abb. 65: Regionaler Verbleib nach Fächergruppe

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

5.4.4 Beschäftigungssituation: Befristung und Arbeitszeit

Die Absolventinnen und Absolventen, die anderthalb Jahre nach ihrem Abschluss ausschließlich einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind überwiegend in Vollzeit beschäftigt. Nur etwa 30 Prozent arbeiten in Teilzeit. Der Anteil befristeter Stellen ist mit 40 Prozent deutlich höher. Bezieht man die Verteilungen beider Merkmale aufeinander, zeigt sich, dass fast die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen unbefristet und in Vollzeit erwerbstätig ist. Ein Viertel ist in Vollzeit, aber befristet tätig. Teilzeittätigkeiten gehen überwiegend mit Befristungen einher (Kendalls τ_b liegt bei 0,20).

Tab. 18: Zusammenhang von Befristung und Vollzeitbeschäftigung

	Vertragsform		
Wöchentliche Arbeitszeit laut Vertrag	befristet	unbefristet	Summe
Teilzeit (bis 35 Std.)	15,1 %	11,8 %	26,9 %
Vollzeit (mehr als 35 Std.)	25,0 %	48,2 %	73,2 %
Summe	40,1 %	59,9 %	100,0 %

N = 7923, nur regulär Beschäftigte, ohne Lehramtsabsolventen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 66: Befristung nach Studienmerkmalen

Abb. 67: Vollzeitbeschäftigung nach Studienmerkmalen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen sind häufiger unbefristet und in Vollzeit angestellt. Dies kann an der Fächerzusammensetzung aber auch an Merkmalen des Arbeitsmarktes, für den diese Gruppen in Frage kommen, liegen. Hinsichtlich der Befristung bestehen deutliche Fächerunterschiede. Ihr Anteil ist bei Wirtschafts-, Ingenieurs- und Rechtswissenschaftlern gering, bei Berufen mit starkem Bezug zum Sozial- und Gesundheitswesen (Medizin, Sozialwesen, Pädagogik/Psychologie) hingegen ist mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen befristet beschäftigt. Vollzeittätigkeiten kommen ebenfalls bei Ingenieuren, Wirtschaftswissenschaftlern und Juristen überdurchschnittlich häufig vor, aber auch bei den Medizinern. Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächergruppen weisen durchgehend niedrigere Quoten der Vollzeiterwerbstätigkeit auf.

Promovierte und Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen sind überdurchschnittlich häufig befristet beschäftigt. Dies kann auf die häufigere Wahl des öffentlichen Dienstes als Beschäftigungssektor zurückgeführt werden, in dem befristete Beschäftigungsverhältnisse gängiger sind als in im privaten Sektor. Die geringe Vollzeiterwerbstätigenquote bei den Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ist zum Teil auf systematische Besonderheiten dieser Gruppe bei der Beantwortung der Fragen zur Arbeitszeit zurückzuführen: Lehrerinnen und Lehrer rekurrieren bei der Angabe ihrer Arbeitszeit häufig auf ihr Lehrdeputat, also die pro Woche zu leistenden Schulstunden, nicht auf die vertraglich vereinbarte Wochenarbeitszeit.

5.4.5 Passung zwischen Studium und Beruf

Niveauadäquanz (oder vertikale Adäquanz) liegt vor, wenn das eigene oder ein höherwertiges Abschlussniveau als geeignet für die aktuelle Beschäftigung angesehen werden. Dies ist bei mehr als vier Fünfteln der Absolventinnen und Absolventen der Fall.

Abb. 68: Niveauadäquanz der Beschäftigung 1,5 Jahre nach Studienabschluss

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Fachadäquanz (oder horizontale Adäquanz) wird angenommen, wenn die Befragten angaben, dass ihre Fachrichtung die einzig mögliche für die beruflichen Aufgaben ist oder wenn eine andere Fachrichtung genauso gut auf die beruflichen Aufgaben vorbereitet hätte. Beide Angaben wurden etwa gleich häufig genannt. Absolventinnen und Absolventen sind fachlich inadäquat beschäftigt, wenn eine andere Fachrichtung besser gewesen wäre oder die Fachrichtung im beruflichen Aufgabenfeld irrelevant ist. Insgesamt ist horizontale Adäquanz bei einem ähnlich hohen Anteil der Befragten gegeben wie vertikale Adäquanz.

Abb. 69: Fachadäquanz der Beschäftigung 1,5 Jahre nach Studienabschluss

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Beide Merkmale hängen leicht miteinander zusammen, wie der Blick auf die bivariate Verteilung verdeutlicht (Kendalls τ_b liegt bei 0,26). Wer fachadäquat beschäftigt ist, ist zumeist auch niveauadäquat beschäftigt. Fast drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen sind hinsichtlich beider Merkmale adäquat beschäftigt (also volladäquat im Sinne von Fehse und Kerst 2007). Nur sieben Prozent sind vollständig inadäquat beschäftigt. Jeweils etwa jeder Zehnte hält sein Abschlussniveau für zu hoch für die aktuelle Beschäftigung, die Fachrichtung jedoch für passend (nur horizontal adäquat) bzw. die Fachrichtung für unpassend bei gleichzeitiger Adäquanz des Abschlussniveaus (nur vertikal adäquat).

Tab. 19: Zusammenhang von Niveauadäquanz und Fachadäquanz

	Vertikale Adäquanz (Niveauadäquanz)		
Horizontale Adäquanz (Fachadäquanz)	inadäquat	adäquat	Summe
inadäquat	6,5%	9,5%	15,9%
adäquat	11,3%	72,8%	84,1%
Summe	17,8%	82,2%	100,0%

N = 8595, nur regulär oder selbständig Beschäftigte.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Für beide Dimensionen finden sich keine starken Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen. Die Niveauadäquanz ist in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern insgesamt eher unterdurchschnittlich. Das Ausmaß der Fachadäquanz ist in diesen Gruppen jedoch sehr heterogen: Bei den Kunstabsolventinnen und -absolventen ist sie eher durchschnittlich, in den Sprach- und Kulturwissenschaften jedoch deutlich unterdurchschnittlich. Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen berichten mit 97 Prozent am häufigsten Fach- und Niveauadäquanz (vgl. Abb. 70 und Abb. 71).

Wenn man Fach- und Niveauadäquanz gleichzeitig betrachtet, lassen sich Gruppen von Absolventinnen und Absolventen besser erkennen, bei denen jeweils die eine, die andere, beide oder keine Art der Passung typisch ist (vgl. Abb. 72). Absolventinnen und Absolventen der Fächer Medizin, Jura, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Informatik sind sowohl vom Abschlussniveau als auch von der Fachrichtung her überdurchschnittlich häufig angemessen beschäftigt. Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaften und Kulturwissenschaften sind im Hinblick auf beide Dimensionen weit unterdurchschnittlich. Absolventinnen und Absolventen der Pädagogik, Psychologie und Kunst sind durchschnittlich häufig fachadäquat beschäftigt, aber relativ selten ihrem Abschlussniveau entsprechend.

Abb. 70: Niveauadäquanz nach Studienmerkmalen ***Abb. 71: Fachadäquanz nach Studienmerkmalen***

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 72: Fach- und Niveauadäquanz nach Fächergruppen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

5.4.6 Zufriedenheit mit der beruflichen Situation

Etwa zwei Drittel der Absolventinnen und Absolventen sind mit ihrer beruflichen Situation eher oder sehr zufrieden und nur etwa jeder zehnte Befragte ist unzufrieden mit der beruflichen Situation (vgl. Abb. 73).

Abb. 73: Berufszufriedenheit

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tendenziell steigt die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation mit dem Abschlussniveau leicht an. Bei den Promovierten und Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen sind nahezu drei Viertel eher oder sehr zufrieden, bei den Bachelorabsolventinnen und -absolventen sind es mit zwei Dritteln etwas weniger. Die Anteile unzufriedener Befragter liegt in allen Abschlussarten bei maximal elf Prozent (vgl. Abb. 74).

Abb. 74: Berufszufriedenheit nach Abschlussart

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Vergleicht man die Absolventinnen und Absolventen hinsichtlich der Fächergruppe, finden sich etwas deutlichere Unterschiede (vgl. Abb. 75). Absolventinnen der Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie der medizinischen und juristischen Fächer sind überdurchschnittlich häufig zufrieden, Absolventinnen und Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer sind seltener zufrieden mit ihrer beruflichen Situation. Vor allem die Absolventinnen und Absolventen der Fächer Kunst, Sprach- und Kulturwissen-

schaften sowie Sozialwissenschaften sind nur zu gut der Hälfte zufrieden und etwa ein Sechstel dieser Gruppe ist eher unzufrieden.

Abb. 75: Berufszufriedenheit nach Fächergruppe

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Charakteristika der beruflichen Situation korrelieren mit der Zufriedenheit. So ist die Zufriedenheit bei Teilzeitanstellungen mit bis zu 25 Stunden Arbeitszeit pro Woche etwas geringer (vgl. Abb. 76). Am zufriedensten sind diejenigen Personen, die 25,5 bis 35 Stunden pro Woche arbeiten, wobei denkbar ist, dass die Unzufriedenheit der geringfügig oder in Teilzeit arbeitenden Absolventinnen und Absolventen auch auf andere Merkmale der Anstellung, z.B. Arbeitsaufgaben, Befristungen, niedrigeres Einkommen, zurückzuführen ist.

Der Zusammenhang mit dem Einkommen ist sehr deutlich. Der Anteil mit der beruflichen Situation zufriedener Absolventinnen und Absolventen steigt mit jeder Kategorie von etwa 50 Prozent bei einem Einkommen von maximal 1000 Euro bis auf über 80 Prozent bei einem Einkommen von über 4000 Euro (vgl. Abb. 77).

Abb. 76: Berufszufriedenheit nach Arbeitszeit

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Abb. 77: Berufszufriedenheit nach Bruttoeinkommen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

5.4.7 Einkommen

Betrachtet man zunächst nur die bivariaten Zusammenhänge, so ergibt sich das folgende Bild: Universitäts- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen erzielen im Schnitt nahezu das gleiche Einkommen. Die Abschlussart bzw. -höhe ist von zentraler Bedeutung für das Einkommen: Mit einer Promotion verdient man mehr als mit einem Master, mit diesem wiederum mehr als mit einem Bachelor. Staatsexamen eröffnen bessere Einkommenschancen als andere „mittlere“ akademische Abschlüsse (Master, Lehramt, Diplom und Magister) (vgl. Abb. 78). Die Fächergruppe hängt ebenfalls sehr deutlich mit den Arbeitsmarkterträgen zusammen: Absolventinnen und Absolventen medizinischer und juristischer Fächer sowie der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften verdienen überdurchschnittlich gut. Insbesondere Kulturwissenschaftler(innen), aber auch Sozialwissenschaftler(innen) haben schlechtere Einkommen. Die relativierte Examensnote sowie das Absolvieren in der Regelstudienzeit lassen für sich genommen keine

Schlüsse auf ein besonders hohes oder niedriges Einkommen zu. Hinsichtlich der Abschlussnote sind durchschnittliche Noten mit einem etwas besseren Einkommen verbunden.

Abb. 78: Bruttoeinkommen nach Studienmerkmalen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Der Zusammenhang mit der Abiturnote ist etwas stärker ausgeprägt als der Zusammenhang mit der Examensnote. Zwischen einem sehr guten und einem gerade noch ausreichenden Abitur liegen nach Studienabschluss etwa 500 Euro Differenz. Da die Abiturnote das zentrale Selektionskriterium für die Studienwahl und -zulassung darstellt, ist dies nicht verwunderlich. Berufsausbildungen als zusätzliche Qualifikationen sind nur in sehr geringem Umfang mit einem höheren Einkommen assoziiert. Betrachtet man die individuellen Startbedingungen, stechen höhere Einkommen von Männern gegenüber Frauen und von älteren gegenüber jüngeren Absolventinnen und Absolventen ins Auge. Die Unterschiede nach Migrationshintergrund und Bildungsherkunft sind hingegen insgesamt nur schwach.

Von den Startbedingungen bzw. der sozialen Situation her sind vor allem das Alter und die Elternschaft[53] relevant. Die Einkommen steigen mit dem Alter. Hinsichtlich des Geschlechts und der Elternschaft besteht der bekannte Effekt, dass Kinder für Frauen eher ein Hindernis darstellen, also das erzielbare Einkommen leicht senken, für Männer hingegen einen zusätzlichen Anreiz zum Geldverdienen darstellen (vgl. Abb. 79).

Die (potenziell) qualifikationsbezogenen Tätigkeiten im Studium gehen ebenfalls nur mit relativ geringen Einkommensverbesserungen einher (die Mittelwertunterschiede liegen bei etwa 100 bis 200 Euro). Ein Praktikum während des Studiums geht nicht mit höherem Einkommen einher.

[53] Die Elternschaft wurde nicht für alle staatlichen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen erhoben. Es liegen daher nur Angaben von 39 Prozent der Absolventinnen und Absolventen vor.

Abb. 79: Bruttoeinkommen nach individuellen Startbedingungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Die beruflichen Wertorientierungen hängen hingegen deutlich mit dem Einkommen zusammen. Wem ein hohes Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten und Leitungsfunktionen wichtig sind, kurz: wer eine hohe Karriereorientierung[54] hat, erzielt höhere Einkommen. Der Zusammenhang zwischen Einkommen und Familien- bzw. Freizeitorientierung zeigt in die entgegengesetzte Richtung und ist deutlich schwächer (vgl. Abb. 80).

Abb. 80: Bruttoeinkommen nach beruflichen Orientierungen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

[54] Die Verteilungen der beruflichen Einstellungen und Beschäftigungsmerkmale sind im Anhang zu finden (Tab. 21)

Die Zusammenhänge mit Merkmalen der beruflichen Anstellung sind sehr deutlich: Die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit hat einen starken Einfluss, wobei der Zusammenhang nicht linear ist, sondern der Zusatznutzen weiterer Arbeitsstunden im Vollzeit-Bereich über 40 Stunden pro Woche leicht abnimmt (vgl. Abb. 81). Berufliche Selbständigkeit ist bei den Absolventen, die erst kurze Zeit im Beruf stehen, mit geringerem Einkommen verbunden. Die bekannten Einkommensunterschiede zwischen Privatwirtschaft, öffentlichem Dienst und Organisationen ohne Erwerbscharakter finden sich auch unter Hochschulabsolventinnen und -absolventen am Anfang ihres Berufslebens.

Abb. 81: Bruttoeinkommen nach beruflichen Merkmalen

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Einflussfaktoren des Einkommens

Um zu überprüfen, in wie weit die eben beschriebenen Unterschiede auf andere mögliche Faktoren zurückgeführt werden können, werden im Folgenden multivariate Modelle gerechnet um so eigenständige Effekte identifizieren zu können. Es werden lineare Regressionsanalysen[55] durchgeführt.

Der Vergleich der Erklärungskraft der Modelle zeigt eine hohe Erklärungskraft des Gesamtmodells ($R^2_{\text{Modell VI}}$ = 57,4 Prozent). Die einzelnen Merkmalsgruppen tragen unterschiedlich dazu bei, wie man an der Veränderung der Erklärungskraft über die Modelle hinweg ablesen kann. Zentral für das Einkommen sind formale Merkmale des Berufs (Arbeitszeit, Sektor, Selbständigkeit) sowie Studienmerkmale (vor allem das Fach und das Niveau des Studienabschlusses), die letztendlich die infrage kommenden Berufe und Tätigkeiten eingrenzen. Die individuellen Startbedingungen sind ebenfalls bedeutsam. Hier spielen vor allem Geschlecht und Alter eine große Rolle.[56] Die in der Bildungsbiographie erbrachten Leistungen sowie die im Studium durchgeführten potenziell qualifikationsrelevanten Tätigkeiten erklären nur einen sehr geringen Teil der Unterschiede in der Entlohnung. Anders ausgedrückt hängt das Einkommen überwiegend von der Studienwahl und von den Charakteristika der Stelle, die man erreicht hat, ab.

Absolventinnen berichten systematisch geringere Einkommen als Absolventen. Dieser Unterschied ist zu einem großen Teil auf die Fachwahl und zu einem etwas kleineren Teil auf geringere Karriereorientierung, kürzere Arbeitszeiten und häufigere Wahl des öffentlichen oder nicht gewinnorientierten Sektors zurückzuführen. Im Endmodell besteht ein *gender pay gap* von etwa 300 Euro bei vergleichbarer Qualifikation, Arbeitszeit und gleichem Sektor. Ältere Absolventinnen und Absolventen erzielen im Vergleich zu der jüngsten Gruppe der bis zu 23jährigen höhere Einkommen. Dieser Effekt lässt sich fast vollständig durch Unterschiede in Abschlusshöhe und Anstellungsmerkmalen erklären. Im Gesamtmodell bleibt ein geringer, nicht signifikanter Resteffekt für die höchste Altersgruppe. Die Unterschiede nach Migrationshintergrund und Staatsbürgerschaft sind insgesamt relativ gering. Einzig die Gruppe der Bildungsausländer erzielt nach Kontrolle von Studienwahl und Leistungen deutlich schlechtere Einkommen als deutsche Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede nach Bildungsherkunft sind ebenfalls relativ gering, aber insofern überraschend, als die mittlere Gruppe der Bildungsherkunft die höchsten Einkommen erzielt. Die überdurchschnittlichen Einkommen der Kinder von Eltern mit (Fach-) Hochschulabschluss werden bereits durch die Studienwahl prädeterminiert. Kinder von Eltern ohne beruflichen Abschluss verdienen in der Summe etwas weniger als Kinder von Eltern mit beruflicher Bildung (Lehre/Berufsfachschule). Dieser Effekt kann durch schlechtere Schulleistungen, häufigeres Überschreiten der Regelstudienzeit sowie systematische Besonderheiten in der Studienfachwahl erklärt werden (Modelle II und III). Weil die Gruppe mit der niedrigsten Bildungsherkunft aber gleichzeitig etwas häufiger in der Privatwirtschaft arbeitet, kehrt sich der Effekt der niedrigsten Bildungsherkunft wieder in den negativen Bereich (Modell V). Die bivariaten Effekte der Studienmerkmale können weitgehend bestätigt werden: Absolventinnen und Absolventen medizinscher Fächer sowie der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften erzielen deutlich höhere Einkommen, in den Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport und insbesondere der Kunst/Kunstwissenschaften finden sich vergleichsweise niedrigere Einkommen.

---

55 Die Einkommensangaben wurden nicht als exakte Zahlenwerte, sondern nur als Intervalle erhoben (also z.B. „zwischen 2.251 und 2.500€“ anstatt 2.300€). Für die Analyse von zensierten Datenbereichen stehen entsprechende Verfahren zur Verfügung (vgl. Wooldridge 2013, S. 609). Diese wurden testweise auf die Daten angewendet und führen zu weitgehend identischen Ergebnissen wie die hier berichteten linearen Regressionsanalysen.

56 Die Alterseffekte sind im Modell VII nicht signifikant. Dies liegt aber nicht daran, dass der Alterseffekt gänzlich auf die höhere Wahrscheinlichkeit, Kinder zu haben, zurückzuführen ist. Das trifft nur in geringem Ausmaß zu. Vielmehr liegt es daran, dass die Alterseffekte für die Absolventinnen und Absolventen der elf Hochschulen, die Angaben zu Kindern erhoben haben, wesentlich geringer ausfallen und nicht signifikant sind. Das Gleiche gilt für die höheren Einkommen der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer in Modell VII sowie für die weiteren Koeffizienten, deren Stärke in diesem Modell deutlich von der Stärke der jeweiligen Koeffizienten in Modell VI abweicht, wobei sich bei diesen nicht das Signifikanzniveau verändert.

Tab. 20: Einflussfaktoren des Bruttoeinkommens 1,5 Jahre nach Studienabschluss

		I	II	III	IV	V	VI	VII
Geschlecht								
männlich (Ref.)								
weiblich	-	-613**	-351**	-361**	-366**	-331**	-320**	-307**
Staatsang. und MigHg.								
Deutsche (Ref.)								
doppelte SBG	-	108	43	32	21	-12	-6	18
Deutsche mit Elternt. im Ausl. geb.	-	2	-29	-20	-23	-35	-8	34
Bildungsinländer	-	51	-6	-16	-26	-71	2	268*
Bildungsausländer	-	67	-41	-139	-150	-175*	-256**	-67
Alter								
20-23 (Ref.)								
24-25	+	645**	332**	350**	350**	348**	83*	24
26-27	+	962**	499**	523**	521**	518**	129*	16
>27	+	924**	478**	496**	485**	507**	208**	86
Höchster Abschluss der Eltern								
ohne Abschluss	-	-12	-38	-27	-29	-80	-73	-219*
Lehre/Berufsfachschule (Ref.)								
Meister/Techniker	+	127**	57+	62+	60+	64+	82*	33
Fachschule/FH	+	65	-20	-6	-5	3	12	8
Uni	+	40	-78**	-71**	-65*	-67*	8	-52
Hochschultyp								
Universität (Ref.)								
Fachhochschule	?		157+	150+	142	136	-56	57
Fächergruppe								
IngInfAgr (Ref.)								
SpKul	-		-1052**	-1050**	-1076**	-1056**	-633**	-713**
PädPsy	-		-954**	-963**	-984**	-919**	-499**	-638**
Sport	-		-936**	-918**	-962**	-932**	-649**	-732**
SoWi	-		-816**	-801**	-829**	-792**	-563**	-568**
SozWes	-		-571**	-569**	-604**	-532**	-426**	-437**
Recht	0		-899*	-905*	-932**	-941**	-634**	-1298**
WiWi	0		74	66	37	-11	-50	28
MatNat	0		-724**	-739**	-723**	-673**	-374**	-544**
Med	0		55	20	12	23	18	-97
Kunst	-		-1174**	-1180**	-1187**	-1169**	-1025**	-1058**
Abschlussart								
Bachelor (Ref.)								
Master	+		685**	681**	685**	673**	349**	422**
traditionelle	+		614**	657**	650**	633**	291**	436**
Lehramt(ohne BA)	+		371**	396**	388**	478**	575**	686**
Staatsexamen	+		1097**	1064**	1064**	1081**	681**	924**
Promotion	+		1591**	1526**	1541**	1509**	1048**	1170**
Berufsausbildung								
keine Berufsausbildung (Ref.)								
Berufsausbildung vor Stud.	+			77	81	83+	58	26
Regelstudienzeit								
nicht in Regelstudienzeit (Ref.)								
in Regelstudienzeit	+			83+	83+	54	81+	102
Note der HSZB (hohe Werte gut)	+			119**	122**	129**	115**	127*
Examensnote (relativiert)	+			-60**	-55**	-45*	28	-1

Erwerbstät. zur Studienfinanz.								
keine Erwerbstätigkeit zur Fin. (Ref.)								
Erwerbstätigkeit zur Fin.	+				113**	85**	105**	129**
Auslandssemester im Studium								
Kein Auslandssemester (Ref.)								
Auslandssemester	+				64	52	43	39
Praktikum im Studium								
kein Praktikum (Ref.)								
Praktikum	+				64	56	26	51
Hilfskraftstelle								
keine Hilfskraftstelle (Ref.)								
Hilfskraftstelle	+				-62	-60	26	64
Berufliche Orientierungen								
Famil./Freizeit-Orientierung	-					-29**	-13*	-30**
Karriere-Orientierung	+					94**	57**	50**
Selbstständigkeit								
nicht selbständig (Ref.)								
selbständig	?						-292*	-333+
Wirtschaftssektor								
Privatwirtschaft (Ref.)								
öffentlicher Bereich	-						-162**	-66
Non-Profit Org.	-						-102+	0
Arbeitszeit	+						71**	71**
Elternschaft								
Keine Kinder (Ref.)								
Kinder 1,5 Jahre nach Abschluss	+							233
Interaktion Frau*Kinder	-							-118
Konstante		2322**	2497**	2417**	2372**	2358**	2843**	2812**
Fallzahl		5842	5842	5842	5842	5842	5842	2471
R^2		0,123	0,311	0,317	0,319	0,338	0,574	0,631

Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten; (Ref.) zeigt Referenzkategorie an; H: Hypothesen, + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang,? Kontrollvariable/keine Hypothese; Signifikanzniveaus auf Basis cluster-robuster Standardfehler: + p < 0,1 * p < 0,05 ** p < 0,01.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Eine Berufsausbildung vor dem Studium verbessert das Einkommen nur minimal. Die Abiturnote hat auch unter Kontrolle der Fachwahl einen deutlichen positiven Effekt auf das spätere Einkommen als Hochschulabsolvent. An dieser Stelle kann nicht geklärt werden, ob dies daran liegt, dass die Abiturnote allgemeine Qualifikationen und Fähigkeiten anzeigt, die in vielen Berufen von Bedeutung sind, oder ob es vielmehr damit zusammenhängt, dass Schulnoten in starkem Maße mit berufsbezogenen Aspirationen zusammenhängen, die über die Bildungsbiographie hinweg relativ stabil bleiben. Die Examensnote hat hingegen einen wesentlich geringeren Effekt auf das Einkommen und diesen auch erst, wenn man die Anstellungsmerkmale kontrolliert. Dies liegt daran, dass Absolventinnen und Absolventen mit besseren Abschlussnoten im Schnitt etwas kürzere Arbeitszeiten haben. Ein Abschluss in der Regelstudienzeit erhöht das Einkommen um etwa 100 Euro gegenüber einer längeren Studiendauer.

Von den weiteren Tätigkeiten im Studium haben Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung den stärksten Einfluss auf das spätere Einkommen. Die Effekte von Hilfskraftstellen und Auslandssemestern sind deutlich geringer als im bivariaten Vergleich, bleiben aber in der erwarteten Richtung. Die Karriereorientierung hat einen starken positiven Effekt auf das Einkommen (Modell V). Mit jedem Punkt (auf einer Skala von 0 bis 10 bzw. -6,7 bis 3,3 nach Zentrierung) steigt das Einkommen um 94€. Wem die Vereinbarkeit mit Familie und Freizeit bei der Beschäftigung wichtiger ist, der erzielt ein geringeres Einkommen. Der Effekt liegt bei 29 Euro weniger für jeden Punkt bei der Familien- und Freizeitorientierung.

Die Merkmale der Anstellung sind von zentraler Bedeutung (Modell VI). Diejenigen Absolventinnen und Absolventen verdienen mehr, die anderthalb Jahre nach dem Studium möglichst vollzeiterwerbstätige Angestellte in der Privatwirtschaft sind.

Die Elternschaft als besonderes Merkmal der privaten Situation ist ebenfalls bedeutsam, wenn auch nicht signifikant nach Kontrolle aller weiteren Merkmale (Modell VII). Es zeigt sich, dass das Einkommen insgesamt steigt, wenn man Kinder hat, aber eben mit der bekannten Geschlechtertypik, wonach Frauen weniger stark von diesem Anstieg profitieren. Der negative Interaktionseffekt ist nicht so stark ausgeprägt, dass er den geschlechtsunspezifischen positiven Effekt von Kindern komplett nivelliert oder gar umkehrt: Frauen mit Kindern verdienen immer noch mehr als Frauen ohne Kinder (zumindest soweit sie regulär beschäftigt sind). Hierbei ist zu berücksichtigten, dass dieses Modell nur für eine Teilpopulation geschätzt wurde, da die Angaben zu Kindern nur von einem Teil der Hochschulen erhoben wurden.

5.5 Zusammenfassung

Betrachtet man den beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen, so muss man zunächst klären, für welche Absolventinnen und Absolventen der Eintritt in den Arbeitsmarkt überhaupt relevant wird. Ruft man sich die Ergebnisse zu den Übergangsquoten vom Bachelor- in ein Masterstudium ins Gedächtnis, wird bereits ersichtlich, dass für die Mehrheit der Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht der Übergang in das Berufsleben ansteht, sondern der Übergang in ein weiteres Studium. Wie eingangs erwähnt, gibt es weitere Teilgruppen, die sich nach einem Studienabschluss zunächst in weiterführenden Ausbildungsphasen befinden (v.a. Staatsexamensabschlüsse) oder in einer Mischform von Qualifizierung und Erwerbstätigkeit, wie es bei Promovierenden oder Trainees der Fall ist. So zeigt sich entsprechend, dass rund anderthalb Jahre nach dem Studienabschluss nur 52 Prozent der Absolventinnen und Absolventen ausschließlich einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, zwei Prozent auf Beschäftigungssuche sind und die verbleibenden 46 Prozent entweder in einem weiteren Studium, der Promotionsphase, dem Vorbereitungsdienst oder in einer anderen Tätigkeit sind (Elternzeit etc.). Sowohl beim Studium als auch bei der Promotion kann dies mit Erwerbstätigkeit verbunden sein. Deutliche Unterschiede hinsichtlich einer Beschäftigung zeigen sich zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen. Während der Anteil der ausschließlich Erwerbstätigen bei Universitäten nur 43 Prozent beträgt, sind die Befragten der Fachhochschulen mit 71 Prozent mehrheitlich in den Beruf gestartet. Dieser Unterschied korrespondiert in hohem Maße mit den an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlichen Übergangsquoten in ein Masterstudium aber auch der Häufigkeit, mit der eine Promotion begonnen wird.

Beschäftigungssuche

Für die Befragten, die anderthalb Jahre nach dem Studium erwerbstätig sind, war der Übergang von Studium in den Beruf nicht nahtlos, aber doch relativ zügig. Erwerbslosigkeit ist mit zwei Prozent sehr selten und die durchschnittliche Suchdauer für die erste Beschäftigung nach dem Studium liegt bei zwei Monaten. Zwar geben auch acht Prozent an, dass ihre Suche länger als sechs Monate gedauert hat, aber bei der überwiegenden Mehrheit gestaltete sich die Stellensuche schneller. Auch der Aufwand ist für viele Absolventinnen und Absolventen überschaubar: so hat gut die Hälfte der Befragten mit maximal fünf Arbeitgebern Kontakt aufgenommen bis sie eine Stelle gefunden haben. Der häufigste Weg, der bei der Stellensuche Erfolg hatte, war die Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle oder eine Initiativbewerbung. Rund zehn Prozent der Befragten wurde von einem Arbeitgeber angesprochen. Auch Praktika und Nebentätigkeiten während des Studiums haben sich für elf Prozent als Weg der erfolgreichen Beschäftigungssuche erwiesen, Praktika und Nebentätigkeiten nach dem Studium haben hingegen bei lediglich einem Prozent zum Erfolg geführt.

Berufliche Situation und Adäquanz der Tätigkeit

Bei den erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen überwiegen Vollzeittätigkeiten (73 Prozent) und über die Hälfte hat anderthalb Jahre nach dem Abschluss eine unbefristeten Arbeitsvertrag (60 Prozent). Befristete Verträge werden häufiger von Absolventinnen und Absolventen mit Staatsexamen berichtet, allerdings ist bei vielen aus dieser Gruppe der Vorbereitungsdienst erst relativ kurz abgeschlossen, so dass sich diese Gruppe für einen deutlich kürzeren Zeitraum in einer regulären Beschäftigung befindet, als Befragte ohne Vorbereitungsdienst. Auch die befragten Promovierten sind häufiger in einer befristeten Beschäftigung, was vor allem auf einen hohen Anteil von Beschäftigten an Hochschulen zurückzuführen ist. Promovierte sind allerdings zu einem großen Teil in Vollzeit beschäftigt (85 Prozent). Auch Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen sowie aus den Fächergruppen Ingenieur- und Agrarwissenschaften/Informatik, Medizin und Wirtschaftswissenschaften sind überdurchschnittlich in einer Vollzeitbeschäftigung.

Eine zentrale Frage der beruflichen Situation von Absolventinnen und Absolventen ist die Angemessenheit der Tätigkeit zum Studium. Unterscheidet man die vertikale und die horizontale Adäquanz, so geben 82 Prozent der Befragten an, dass ihre Tätigkeit ihrem Ausbildungsniveau/Studienabschluss entspricht und vergleichbar viele geben an, dass ihr Studienfach zu ihren derzeitigen Arbeitsaufgaben passt (84 Prozent). Fasst man beide Indikatoren der Passung von Studium und Beruf zusammen, so geben 73 Prozent an, dass sie sowohl niveau- als auch fachadäquat beschäftigt sind. Lediglich sieben Prozent geben an, dass ihre Tätigkeit in beiderlei Hinsicht inadäquat ist. Die Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die nach dem Abschluss nicht weiterstudiert haben und nun erwerbstätig sind, geben nahezu ebenso häufig eine hohe Passung von Studienfach und ihrem Abschlussniveau an wie die Befragten mit anderen Abschlüssen. Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen sind häufiger niveauadäquat beschäftigt als diejenigen von Universitäten, ähnliche Unterschiede des Hochschultyps zeigen sich aber auch bei anderen Abschlussarten (Master oder Diplom). Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die angeben, dass sie für ihre derzeitige Tätigkeit überqualifiziert sind, wählen häufiger die Antwortmöglichkeit, dass kein Hochschulabschluss für ihre Tätigkeit nötig sei, als Überqualifizierte mit anderen Abschlüssen. Da es aber keine Hochschulabschlüsse unterhalb des Bachelorniveaus gibt, muss dieses Antwortverhalten zwangsläufig auftreten. Bachelorabsolventinnen und -absolventen geben auch häufiger als andere an, dass für ihre Tätigkeit eigentlich ein höheres Abschlussniveau nötig sei.

Da man insgesamt von einer weitgehend angemessenen Beschäftigung der Absolventinnen und Absolventen sprechen kann, verwundert es nicht, dass auch die berufliche Zufriedenheit vergleichsweise hoch ist. Zwei Drittel der erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen gibt an, dass sie mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Tendenziell steigt die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation, je höher das Abschlussniveau ist, leicht an. Bei den Promovierten und Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen sind nahezu drei Viertel eher oder sehr zufrieden, bei den Bachelorabsolventinnen und -absolventen sind es mit zwei Dritteln etwas weniger. Deutliche Unterschiede finden man auch zwischen Studienfächern: Insbesondere Befragte aus der Kunst, Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften sind seltener zufrieden mit ihrer beruflichen Situation – also Fächergruppen, in denen sich sowohl der Berufseinstieg etwas schwieriger gestaltet als auch volladäquate Tätigkeiten unterdurchschnittlich häufig vorkommen. Auch weitere Charakteristika der beruflichen Situation korrelieren mit der Zufriedenheit. So ist die Zufriedenheit bei Teilzeitbeschäftigen etwas geringer, während mit höherem Einkommen auch die berufliche Zufriedenheit sichtbar höher ausfällt. Dies muss nicht zwingend auf den monetären Vorteil eines hohen Einkommens zurückgeführt werden, da ein höheres Einkommen auch mit einer höheren Position verbunden sein kann und mit Arbeitsaufgaben, die stärker den Interessen der Beschäftigen entsprechen.

Einflussfaktoren auf das Einkommen

Zentral für die Höhe des Einkommens sind formale Merkmale des Berufs (Arbeitszeit, Sektor, Selbständigkeit) sowie Studienmerkmale (vor allem die Fächergruppe und das Niveau des Studienabschlus-

ses), die letztendlich die infrage kommenden Berufe und Tätigkeiten eingrenzen. Die individuellen Startbedingungen sind ebenfalls bedeutsam, allerdings in erster Linie das Geschlecht, während der Migrationshintergrund und die Bildungsherkunft wenig relevant sind. Die in der Bildungsbiographie erbrachten Leistungen sowie die im Studium durchgeführten potenziell qualifikationsrelevanten Tätigkeiten erklären nur einen sehr geringen Teil der Unterschiede in der Entlohnung. Anders ausgedrückt, hängt das Einkommen überwiegend von der Studienwahl und von den Charakteristika der Stelle, die man erreicht hat, ab.

Die Geschlechterdifferenz beim Einkommen ist zu einem großen Teil auf die Studienfachwahl und zu einem kleineren Teil auf eine andere Orientierung hinsichtlich Familie- bzw. Karriere, kürzere Arbeitszeiten aber auch seltenere Beschäftigung in der Privatwirtschaft zurückzuführen. Kontrolliert man diese Faktoren, bleibt allerdings ein Gender Pay Gap von etwa 300 Euro bestehen, also bei vergleichbarer Qualifikation, Arbeitszeit, Familien- und Karriereorientierung und gleichem Sektor.

Die Unterschiede nach Bildungsherkunft sind relativ gering, aber insofern überraschend, als die mittlere Gruppe der Bildungsherkunft die höchsten Einkommen erzielt (höchster Abschluss der Eltern: Meister-/Technikerausbildung). Weitere signifikante Unterschiede nach Bildungsherkunft zeigen sich nicht. Auch ein Zusammenhang von Migrationshintergrund und der Höhe des Einkommens stellt sich weitgehend nicht dar. Lediglich Bildungsausländerinnen und -ausländer erzielen geringere Einkommen, in dieser Gruppe ist allerdings ein überdurchschnittlicher Anteil im Ausland erwerbstätig und dort zudem mit einem geringeren Einkommen als z.B. Deutsche ohne Migrationshintergrund, die im Ausland arbeiten. Diese Besonderheit erklärt die niedrigeren Einkommen der Bildungsausländer zum Teil.

Zusatztätigkeiten während des Studium, die einerseits einen möglichen Kompetenzvorsprung bedeutet können, zum anderen auf Arbeitgeber im Sinne eines positiven Signals für höhere Leistungsbereitschaft wirken könnten, haben keinen signifikanten Einfluss auf die Einkommenshöhe. Von den beiden Indikatoren für die Studienleistung – Abschlussnote und ein Studium in der Regelstudienzeit – ist lediglich das Einhalten der Regelstudienzeit mit einem etwas höheren Einkommen verbunden. Als positive Signale für potentielle Arbeitgeber haben aber anscheinend dennoch beide eine Wirkung, da die Suchdauer für die erste Beschäftigung bei besserer Abschlussnote und eingehaltener Regelstudienzeit kürzer ausfiel.

6 Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht des Projekts „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen (StuBNRW)“ enthält Ergebnisse aus Absolventenbefragungen von 25 öffentlichen Universitäten und (Fach-)Hochschulen. StuBNRW ist Teil des Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB), einer der größten bundesweiten Absolventenbefragungen, in deren Rahmen seit 2007 jährlich Absolventinnen und Absolventen von etwa 70 Hochschulen in verschiedenen Bundesländern ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss sowohl zu ihrer beruflichen Situation als auch retrospektiv zu verschiedenen Aspekten des Studienverlaufs und zur Bildungsbiographie vor Beginn des Studiums befragt werden. KOAB wird in Kooperation zwischen dem International Center for Higher Education Research (INCHER-Kassel) und den teilnehmenden Hochschulen durchgeführt.

Die Ergebnisse dieses Berichts beruhen auf einem Gesamtdatensatz für das Land Nordrhein-Westfalen, in dem die Daten der 25 unterschiedlichen Hochschulen zusammengefügt und durch das INCHER-Kassel ausgewertet wurden. Diese Daten enthalten die Antworten von 20.648 Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2011, die zwischen Oktober 2012 und Februar 2013 einen Fragebogen ihrer jeweiligen Hochschule ausgefüllt haben. Der Fragebogen wurde von den meisten Hochschulen als Online-Fragebogen angeboten, lediglich eine Hochschule hat ein Mixed-Methods-Verfahren angewendet (sowohl Online- als auch Papierfragebogen). Insgesamt waren 58.518 Absolventinnen und Absolventen zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Nach Abzug ungültiger Adressen beteiligten sich 43 Prozent der eingeladenen Absolventinnen und Absolventen, was für eine Absolventenstudie in Deutschland als überdurchschnittlich gute Beteiligungsquote gewertet werden kann. Die Ergebnisse lassen weitgehend repräsentative Aussagen über die Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Nordrhein-Westfalen zu, allerdings sind die künstlerischen Studienfächer unterrepräsentiert, da sich die Kunst- und Musikhochschulen nicht an der Studie beteiligt haben. Auch Promotionsabschlüsse sind unterrepräsentiert, da nur ein Teil der Universitäten ihre Promovierten im Rahmen der Absolventenstudie befragt.

Die Befragten

Von den Absolventinnen und Absolventen, die an der Befragung teilgenommen haben, haben 71 Prozent ihr Studium an einer Universität abgeschlossen, 29 Prozent an einer Fachhochschule. Die Mehrheit der Befragten hat einen Abschluss in einem der „neuen“ Abschlüsse Bachelor oder Master erlangt: 51 Prozent der Befragten hat mit einem Bachelor abgeschlossen, der Master kommt mit neun Prozent deutlich seltener vor, was sich aber in den kommenden Jahren noch ändern wird. Auch wenn die große Mehrheit der Studiengänge heute auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt ist, ist unter den Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2011 noch eine nennenswerte Zahl mit einem traditionellen Abschluss vertreten: 24 Prozent haben ihr Studium mit einem Diplom oder Magister abgeschlossen. Weitere 14 Prozent haben ihr erstes Staatsexamen abgeschlossen: neun Prozent im Lehramt (einschließlich Master Lehramt), fünf Prozent in anderen Staatsexamensstudiengängen. Lediglich drei Prozent der Befragten wurden aufgrund ihrer abgeschlossenen Promotion zur Befragung eingeladen.

Die größte Fächergruppe stellen die Ingenieurswissenschaften dar, die in dieser Studie mit den Agrarwissenschaften und der Informatik zusammengefasst wurden (zusammen 29 Prozent) gefolgt von Mathematik/Naturwissenschaften (17 Prozent), so dass fast die Hälfte der Befragten einen Abschluss in einem der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) erlangt hat, allerdings einschließlich Lehramtsabschlüssen. Weitere größere Fächergruppen sind die Wirtschaftswissenschaften (15 Prozent) sowie Sprach- und Kulturwissenschaften (14 Prozent).

Die Geschlechterverteilung unter den Absolventinnen und Absolventen ist nahezu ausgeglichen (50,4 Prozent Frauen; 49,6 Prozent Männer). Gut drei Viertel der Befragten hat eine deutsche Staatsangehörigkeit und keinen Migrationshintergrund (der ersten oder zweiten Generation). Von den Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund hat mehr als die Hälfte die deutsche Staatsbürgerschaft und min-

destens ein Elternteil, das im Ausland geboren wurde. Bildungsausländerinnen und -ausländer, die ihren Schulabschluss im Ausland erlangt haben sind unter den Absolventinnen und Absolventen nur mit drei Prozent vertreten. Im Vergleich zu Studierenden ist dieser Anteil gering, was darauf zurückzuführen ist, das Bildungsausländerinnen und -ausländer teilweise nur einzelne Semester in Deutschland studieren, aber nicht ihr vollständiges Studium in Deutschland abschließen. 53 Prozent der Befragten haben einen akademischen Bildungshintergrund, d.h. mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss. Bei den anderen Absolventinnen und Absolventen haben die meisten Eltern eine berufliche Ausbildung, lediglich zwei Prozent geben an, dass beide Eltern über keine berufliche oder akademische Ausbildung verfügen.

Die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen hat ihr Studium mit einer allgemeinen Hochschulreife (Abitur) begonnen, ihr Anteil liegt bei 84 Prozent, während 15 Prozent die Schule mit der Fachhochschulreife oder der fachgebundenen Hochschulreife abgeschlossen hatten. Ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen hatte vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen. Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich in beiden Punkte deutlich: An den Universitäten verfügen 96 Prozent über die allgemeine Hochschulreife und 14 Prozent über eine abgeschlossene Berufsausbildung. An den Fachhochschulen liegt der Anteil mit allgemeiner Hochschulreife hingegen bei 55 Prozent und die Hälfte hat eine Berufsausbildung (50 Prozent).

Die Absolventinnen und Absolventen waren bei Abschluss des Referenzstudium (Abschlussjahr 2011) durchschnittlich 26,6 Jahre alt. Am jüngsten sind mit 24,6 Jahren die Befragten der universitären Bachelorabschlüsse. Die Masterabsolventinnen und -absolventen sind bei Studienabschluss durchschnittlich 27,1 Jahre alt und damit ebenso alt wie die Befragten mit einem ersten Staatsexamen. An den Fachhochschulen sind die Absolventinnen und Absolventen insgesamt etwas älter (Bachelor 26,2 Jahre, Master 28,2 Jahre; Diplom 29,2 Jahre), was auf den größeren Anteil von Personen mit vorangegangener Berufsausbildung zurückzuführen ist.

Studienfinanzierung und Zusatztätigkeiten

Auf die Frage, was die wichtigste Finanzierungsquelle für das Studium gewesen ist, gibt knapp die Hälfte (47 Prozent) die finanzielle Unterstützung durch Eltern oder anderer Verwandte an, an Universitäten wird dies häufiger genannt als an Fachhochschulen. 26 Prozent haben sich während des Studiums überwiegend aus eigener Erwerbstätigkeit finanziert und 17 Prozent über das BAföG.

Die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen hat während ihres Studiums ein oder mehrere Praktika absolviert, insgesamt 73 Prozent geben dies an. 14 Prozent der Universitätsabsolventinnen und -absolventen und elf Prozent der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen hat ein Semester im Ausland studiert.

Studiendauer

Insgesamt zeigte sich, dass im Prüfungsjahrgang 2011 46 Prozent der Befragten ihr Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen haben. Wenn traditionelle Abschlüsse (Diplom und Magister) und Promotionen ausgeschlossen werden, erhöht sich der Anteil auf 55 Prozent.

Als mögliche Einflussfaktoren wurden studienstrukturelle Merkmale, soziodemographische Merkmale, Merkmale der Bildungsbiographie, das Studierverhalten, die akademische Integration sowie Studienbedingungen untersucht. Studienstrukturelle Merkmale und Studienbedingungen (Studienfach, Bewertung der Studienorganisation und Art des Abschlusses) haben sich als am Wichtigsten erwiesen. Der Hochschultyp hat hingegen nur teilweise eine Erklärungskraft:

- In den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sportwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kunst/Kunstwissenschaften aber auch in den technischen Fächern wird das Studium seltener in der Regelstudienzeit abgeschlossen als in anderen Fächern (z.B. Medizin, Mathematik/Naturwissenschaften oder Sozialwesen);

- Im Bachelor und Master wird das Studium häufiger in der Regelstudienzeit abgeschlossen als in den Staatsexamensstudiengängen;
- Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Universitäten und Fachhochschulen liegen ähnlich häufig in der Regelstudienzeit, bei den Masterabsolventinnen und -absolventen schließen die Befragten der Fachhochschulen jedoch deutlich häufiger in der Regelstudienzeit ab, als an den Universitäten.

Diese Ergebnisse entsprechen zum Teil der Eingangsvermutung, dass Studiengänge mit höherer Strukturiertheit und relativ starkem Arbeitsmarktbezug im Schnitt schneller absolviert werden.

Fragt man die Absolventinnen und Absolventen, die länger studiert haben als die Regelstudienzeit nach den Gründen für ein längeres Studium werden an erster Stelle hohe Studienanforderungen genannt, insbesondere in den technischen Fächern, aber auch in Medizin, Mathematik/Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften. Die Studienorganisation wird im Vergleich hierzu seltener als Grund für eine Verlängerung angegeben (insgesamt von knapp einem Drittel), es fällt aber auf, dass Lehramtsabsolventinnen und -absolventen schlechte Studienorganisation wesentlich häufiger nennen als die Befragten aus anderen Studiengängen. In der multivariaten Analyse zeigt die Bewertung der Studienorganisation einen insgesamt hohen Einfluss. Auch zeitliche Einschränkungen, insbesondere durch Erwerbstätigkeit, teilweise durch familiäre Verpflichtungen, werden von 45 Prozent der Absolventinnen und Absolventen als wichtiger Grund für ein längeres Studium angegeben. Es zeigt sich aber grundsätzlich, dass selten nur ein Grund von den Absolventinnen und Absolventen angegeben wird, so dass bei einem längeren Studium davon ausgegangen werden kann, dass in der Regel mehrere Gründe zusammenkommen.

Im multivariaten Modell zeigten sich Zusatztätigkeiten (hierunter auch Erwerbstätigkeiten und Auslandssemester), Studienorientierung, akademische Integration und soziodemographische Merkmale der Absolventinnen und Absolventen als insgesamt weniger bedeutend als bei den deskriptiven Ergebnissen, sie sind aber dennoch relevant für die Studiendauer: So studieren z.B. Frauen deutlich schneller als Männer. Absolventinnen und Absolventen, die eine eigene Erwerbstätigkeit als Hauptfinanzierungsquelle des Studiums angeben, studieren zwar seltener in der Regelstudienzeit, die Erwerbstätigkeit hat aber insgesamt einen geringeren Effekt, als die genannten Indikatoren des Studiengangs. Hinsichtlich der Bildungsherkunft ergeben sich nur schwache und abschlussartspezifische Einflüsse: Kinder aus niedrigster Bildungsherkunft benötigten in traditionellen Studiengängen und im Bachelorstudium mehr Zeit, sind aber im Masterstudium nicht langsamer; im Master lässt sich stattdessen die höchste Herkunftsgruppe mehr Zeit. Diese Ergebnisse unterstützen die Eingangsthese, dass Studierende, deren Eltern selbst nicht an einer Hochschule studiert haben, über weniger kulturelles Kapital verfügen und eine längere Zeit benötigen, um sich im Studium zurechtzufinden. Im Masterstudium findet sich – vermutlich aufgrund der Studienerfahrung des vorangegangenen Studiums – dieser Effekt nicht mehr. Die längere Studienzeit im Master bei Absolventinnen und Absolventen mit akademischem Bildungshintergrund unterstützt teilweise die Annahme, dass zusätzliche Tätigkeiten im Sinne feinerer Distinktionsmerkmale für diese Gruppe von höherer Bedeutung sind, als für die anderen Herkunftsgruppen. Dies sind aber nicht unbedingt Auslandserfahrungen, sondern im hier geprüften Modell eher eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft. Eine solche Tätigkeit ist wiederum ein Hinweis auf eine höhere akademische Integration, die sich insgesamt für die Gruppe mit akademischem Bildungshintergrund zeigt. Auch hinsichtlich des Migrationshintergrunds stellt man einen Herkunftseffekt fest: Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund schließen das Studium etwas seltener in der Regelstudienzeit ab als die Befragten ohne Migrationshintergrund. Ähnlich wie bei der Bildungsherkunft findet sich dieser Effekt im Bachelorstudium, ist im Masterstudium hingegen statistisch nicht signifikant.

Dennoch sind im Fazit die Herkunftseffekte weniger relevant als die studienstrukturellen Merkmale (Studienfach, Abschlussart und Hochschultyp). Auch die Note der Hochschulzugangsberechtigung weist als Indikator für die Leistungsfähigkeit ebenfalls eine sehr hohe Erklärungskraft für die Studiendauer und das Einhalten der Regelstudienzeit auf.

Studienerfolg

Der Studienerfolg wurde anhand der Abschlussnote der Absolventinnen und Absolventen dargestellt. Betrachtet man die durchschnittlichen Abschlussnoten der Absolventinnen und Absolventen, so zeigt sich das bekannte Bild, dass an den Hochschulen die Notenvergabe nicht einer Normalverteilung folgt, sondern relativ häufig sehr gute und gute Noten vergeben werden. Die Notenverteilung unterscheidet sich deutlich je nach Studienfach, aber auch nach Art des Studienabschlusses. So weichen insbesondere die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften vom Durchschnitt ab, da in diesen Fächergruppen weniger gut benotet wird, in den Masterstudiengängen kann man hingegen eine überdurchschnittlich gute Benotung feststellen. Zwischen Universitäten und Fachhochschulen zeigen sich keine Unterschiede. Die bessere Benotung in den Masterstudiengängen kann auf eine Selektion beim Übergang vom Bachelor in den Master zurückzuführen sein, wirft aber dennoch die Fragen auf, ob mit der derzeitigen Benotungspraxis die Inflation (sehr) guter Noten weiter vorangetrieben wird. Zugleich ist die Diskrepanz der Noten in Masterstudiengängen und den Staatsexamensabschlüssen damit ausgeprägter, als dies bei den früheren traditionellen Abschlüssen der Fall war. Die Vergleichbarkeit der Noten nimmt damit weiter ab.

Aufgrund der Unterschiede nach studienstrukturellen Merkmalen wurde für weitere Analysen eine relativierte Examensnote verwendet, bei der die Differenzen nach Studiengängen und Hochschultyp kontrolliert wurden. Bei der relativierten Examensnote zeigt sich, dass nach den studienstrukturellen Merkmalen auch individuelle Startbedingungen zu unterschiedlichen Abschussnoten führen. Wichtige Einflussfaktoren sind vor allem der Migrationshintergrund sowie die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die einen positiven Zusammenhang aufweist. Auch die Art der Hochschulzugangsberechtigung macht einen Unterschied: mit allgemeiner Hochschulreife werden durchschnittlich bessere Examensnoten erreicht, als mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife.

Entgegen der Annahmen findet sich kaum ein Effekt nach der Bildungsherkunft der Befragten, und wenn, dann lediglich mit geringen Nachteilen für diejenigen aus der niedrigsten Herkunftsgruppe (beide Eltern ohne berufliche Ausbildung). Dieser Benachteiligung zeigt sich aber weder in den Bachelor-, Master- oder Lehramtsstudiengängen. Herkunftseffekte zeigen sich hingegen deutlich nach Migrationshintergrund, mit einem schlechteren Abschneiden vor allem der Bildungsinländerinnen und -inländern. Auch bei den Bildungsausländerinnen und -ausländern zeigen sich ähnlich negative Effekte. Lediglich in den Wirtschaftswissenschaften tritt dieser negative Effekt der Staatsangehörigkeit und des Migrationshintergrundes nicht auf. Die genannten Unterschiede sind nur vereinzelt und in geringem Umfang auf Unterschiede in der Abiturleistung zurückzuführen. Es lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht klären, inwieweit Kompetenzunterschiede (z.B. Sprachkenntnisse), besondere Belastungen oder eine diskriminierende Benotung hierbei eine Rolle spielen.

Hinsichtlich der Bildungsbiographie kann man insgesamt feststellen, dass die schulischen Leistungen (Note der Hochschulzugangsberechtigung) den größten Zusammenhang mit der Examensnote aufweisen, gefolgt von Vorteilen durch eine allgemeine Hochschulreife (gegenüber einer fachlichen Hochschulreife). Die Kompetenzen, die eine berufliche Ausbildung mit sich bringt, haben lediglich in den Bachelorstudiengängen einen signifikanten positiven Effekt. Zudem zeigt sich der Vorteil vor allem in den Fächergruppen, bei denen ein vergleichsweise enger fachlicher Bezug von Ausbildung und Studienfach vorhanden ist (Wirtschaft- und Ingenieurwissenschaften).

Wichtiger als eine berufliche Ausbildung ist hingegen der Stellenwert, den die Absolventinnen und Absolventen dem Studium eingeräumt hatten (Motivationshypothese), aber auch die akademische Integration.

Der Mehraufwand, den Studierende durch eine Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung leisten müssen, führt entgegen der ursprünglichen Annahme nicht zu schlechteren Examensnoten. Auslandsaufenthalte im Studium weisen einen positiven Zusammenhang mit dem Studienerfolg auf, was man für Praktika nicht feststellen kann. Sowohl bei Auslandsemestern als auch bei einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft muss beachtet werden, dass sie selbst bereits Ergebnis überdurchschnittlicher Leistungen sein können, zusätzlich aber weitere Kompetenzen, bzw. eine höhere akademische Integration mit sich bringen können.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die erzielte Abschlussnote zu einem Teil von zumindest tendenziell leistungsbezogenen Faktoren (Leistungsniveau, Motivation, Auslandsemester) abhängt, zum Teil jedoch von leistungsfremden Faktoren, wie den bekannten Unterschieden nach Studienfach und Abschlussart, aber auch dem Migrationshintergrund bestimmt wird. Zweifel an der Vergleichbarkeit von Examensnoten werden hierdurch eher weiter bestärkt.

Übergang vom Bachelorstudium in ein Masterstudium

Anderthalb Jahre nach ihrem Bachelorabschluss haben 74 Prozent der Absolventinnen und Absolventen ein weiteres Studium aufgenommen. Weitere acht Prozent wollen noch ein weiteres Studium aufnehmen. Somit zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen, die weiterstudieren wollten, diesen Wunsch bereits realisiert hat.

Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen nehmen zu etwa der Hälfte ein weiteres Studium auf, wohingegen an den Universitäten 87 Prozent ein weiteres Studium beginnen. Dieser extreme Unterschied resultiert zum Teil aus dem Altersunterschied und unterschiedlichen Bildungsbiographien, aber auch der unterschiedlichen Fächerzusammensetzung an den beiden Hochschultypen. Der stärkere Berufsbezug von Fachhochschulstudiengängen ist vermutlich ein weiterer zentraler Faktor.

Die Übergangsquoten anderthalb Jahre nach Studienabschluss unterscheiden sich deutlich nach Fächergruppe. Die Werte liegen bei einigen Studiengängen sehr hoch (Sport, Sozialwissenschaften, Pädagogik/Psychologie, Kulturwissenschaften und vor allem Naturwissenschaften), bei einer weiteren Gruppe im mittelhohen Bereich (Medizin/Gesundheitswissenschaften,[57] Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Kunst) und in Recht- und Verwaltungswissenschaften sowie im Sozialwesen im niedrigen Bereich.

Für die große Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen verlief die Aufnahmen eines weiteren Studiums ohne nennenswerte Schwierigkeiten oder großen Aufwand: Nur ein kleiner Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen (24 Prozent), der nach dem Abschluss ein weiteres Studium aufgenommen hat, berichtet von Problemen, die hierbei auftraten. Am häufigsten bestanden diese darin, dass Prüfungsergebnisse noch nicht vorlagen oder Zusatzleistungen erbracht werden mussten. Für einen (sehr) kleinen Teil war die Zwischenfinanzierung unklar. Die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen musste sich für ein weiteres Studiums nur einmal bewerben, ein weiteres Viertel bewarb sich insgesamt zwei- bis dreimal. Mehr als drei Bewerbungen waren nur in knapp einem Viertel der Fälle nötig. Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen berichten eine höhere Bewerbungsanzahl und eine niedrigere Erfolgsquote als Absolventinnen und Absolventen von Universitäten. Dies kann daran liegen, dass ein größerer Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen die Hochschule wechselt und zudem auch auf Universitäten wechselt, wo sie auf zusätzliche Zugangshürden treffen.

Ein Drittel (33 Prozent) der Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die anderthalb Jahre nach dem Studium ein weiteres Studium aufgenommen haben, wechselte für dieses weitere Studium die Hochschule. Wer seinen Bachelor an einer Fachhochschule erwarb, wechselt zu mehr als 50 Prozent die Hochschule für das weitere Studium, bei Absolventinnen und Absolventen von Universitäten liegt der Anteil unter 25 Prozent. Bei der Wahl der Hochschule stehen fachliche Gründe an erster Stelle, aber auch soziale Bindungen (Familie, Freunde) spielen eine wichtige Rolle. Der gute Ruf einer Hochschule oder von Dozentinnen und Dozenten wird ebenso vergleichsweise häufig genannt.

Ein wichtiges Merkmal des Übergangs ist, dass die Entscheidung häufig schon vor dem Bachelorstudium getroffen wurde. Der Zeitpunkt der Bildungsentscheidung fällt demnach mehrheitlich nicht mit dem Bachelorabschluss, sondern dieser findet bereits bei Schulabschluss statt. Es zeigt sich auch, dass bei den

---

[57] Da die medizinischen Fächer sowie die Rechtswissenschaften nicht auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt sind, stellen die Ergebnisse in diesen Fächergruppen größtenteils Ergebnisse für Studiengänge in Gesundheitswissenschaften, Verwaltungswissenschaften oder anderen rechtswissenschaftlichen Fächern dar.

Befragten mit höherer Bildungsherkunft die Entscheidung für ein Masterstudium häufiger zu einem frühen Zeitpunkt gefallen ist als bei den anderen Herkunftsgruppen.

Ein Masterstudium wird zumeist zum Wissenserwerb oder zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt begonnen. Wer kein weiteres Studium aufnimmt, tut dies zumeist, um in den Beruf einzusteigen, ein Teil der Befragten allerdings auch aufgrund von Finanzierungsschwierigkeiten. Aus diesem Grund nehmen Absolventinnen und Absolventen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, seltener ein weiteres Studium auf bzw. berichten bei erfolgreichem Übergang häufiger Schwierigkeiten mit der Finanzierung.

Die größten Unterschiede in den Übergangsquoten vom Bachelor in den Master ergeben sich demnach nach Studienfach und Hochschultyp. Von den individuellen Startvoraussetzungen hat das Alter die höchste Erklärungskraft. Je älter die Befragten sind, desto seltener entscheiden sie sich für die Aufnahme eines Masterstudiums. Dieser Effekt schwächt sich etwas ab, wenn man Studienfach und Hochschultyp kontrolliert, ist aber auch dann in hohem Maße ersichtlich. Weitere Erklärungsfaktoren, die aber unter Kontrolle anderer Faktoren nur schwach ausgeprägt sind, sind der Studienerfolg im Bachelorstudium (Regelstudienzeit, gute Abschlussnoten), sowie das Geschlecht und die Bildungsherkunft: Frauen und Personen aus nicht-akademischem Elternhaus wechseln seltener in den Master. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede treten in den Fächergruppen aber in unterschiedlichem Maße auf, besonders groß ist die Diskrepanz in den Wirtschaftswissenschaften, keine Unterschiede finden sich hingegen in den Ingenieurswissenschaften.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Herkunftshypothesen unterschieden sich beim Übergang in eine weiteres Studium von den Ergebnissen zu Studienerfolg und Studiendauer. Während sich in den vorangegangenen Kapiteln Nachteile für die Befragten mit Migrationshintergrund zeigten, ist dies beim Übergang in ein Masterstudium nicht der Fall. In den Ingenieurswissenschaften/Informatik und den Wirtschaftswissenschaften nehmen deutsche Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund sogar etwas häufiger ein Masterstudium auf. Der Einfluss der Bildungsherkunft ist beim Übergang in ein Masterstudium hingegen etwas ausgeprägter als dies bei Studienerfolg und Studiendauer der Fall war. In den deskriptiven Ergebnissen ist der Unterschied sogar sehr ausgeprägt: Während von den Absolventinnen und Absolventen, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, 81 Prozent weiterstudieren, sind es bei Eltern mit Lehre/Berufsfachschulabschluss 66 Prozent und bei Eltern ohne beruflichen Abschluss lediglich 53 Prozent. Im multivariaten Modell reduzieren sich diese Unterschiede deutlich, wenn man das Studienfach und den Hochschultyp in das Analysemodell einbezieht. Ein Effekt des Bildungshintergrundes bleibt jedoch bestehen.

Die Finanzierung des Studiums über eigene Erwerbstätigkeit hat eine geringere Wahrscheinlichkeit zur Folge, ein weiteres Studium aufzunehmen. Betrachtet man die herkunftsspezifischen Effekte der Finanzierung des Bachelorstudiums durch Erwerbstätigkeit, zeigt sich allerdings kein signifikanter Effekt. In der niedrigsten Herkunftsgruppe sind Erwerbstätigkeiten zur Finanzierung des Bachelorstudiums sogar mit einer (ebenfalls nicht signifikanten) Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums verbunden.

Die Bedeutung individueller Startbedingungen für den Studienverlauf und den Studienerfolg

Hinsichtlich des Studienverlaufs kann man insgesamt festhalten, dass studienstrukturelle Merkmale die größte Erklärungskraft für Studiendauer, Studienerfolg und den Übergang vom Bachelor in ein Masterstudium aufweisen. Herkunftseffekte und Geschlechtereffekte reduzieren sich in den komplexeren Analysen meist, wenn diese studienstrukturellen Merkmale kontrolliert werden. Dies macht allerdings deutlich, dass bei den studienstrukturellen Merkmalen große Unterschiede hinsichtlich der Herkunft (sowohl Bildungsherkunft als auch Migrationshintergrund) und Geschlecht bestehen. Wesentliche Unterschiede nach diesen individuellen Startvoraussetzungen entstehen also bereits bei der Wahl des Studiums. Während des Studiums zeigen sich dann sowohl hinsichtlich des Studienerfolgs (Abschlussnote) als auch der Studiendauer neben leistungs- und motivationsbasierten Effekten ebenfalls Herkunfts- und Geschlechterdifferenzen, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung und Richtung. Während Frauen durchschnittlich etwas bessere

Abschlussnoten erzielen und das Studium schneller abschließen, zeigt sich für unterschiedliche Migrantengruppen ein konträres Bild, vor allem beim Studienerfolg. Hinsichtlich der Bildungsherkunft sind die Effekte hingegen wesentlich schwächer als zunächst vermutet und Unterschiede zeigen sich – wenn überhaupt – meist nur bei den extremen Gruppen, also bei einer Bildungsherkunft mit universitärem Hintergrund oder bei Eltern ohne einen beruflichen Abschluss. Bei der Entscheidung, nach dem Bachelorstudium ein weiteres Studium aufzunehmen, sind wiederum die studienstrukturellen Merkmale (Studienfach und Hochschultyp) entscheidend. Daneben sind, mit schwacher Ausprägung, Leistungsindikatoren relevant, zudem studieren Frauen und Absolventinnen und Absolventen mit nicht-akademischem Bildungshintergrund seltener weiter. Hinsichtlich des Studienerfolgs muss man bei den Absolventinnen feststellen, dass sie seltener weiter studieren, obwohl sie durchschnittlich etwas bessere Abschlussnoten im Bachelor erzielen und den Bachelor häufiger in der Regelstudienzeit abschließen.

Fällt man anhand von Absolventenstudien Aussagen über den Studienerfolg, erhält man allerdings immer ein eingeschränktes Bild. Da in Absolventenstudien diejenigen befragt werden, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, beschränkt sich die untersuchte Gruppe bereits auf eine erfolgreiche Gruppe. Hier kann dann zwar nach verschiedenen Leistungsindikatoren differenziert werden, aber ein wirklicher Misserfolg im Studium bemisst sich im Allgemeinen weniger an einer schlechten Abschlussnote als an einem abgebrochenen Studium. Studierenden- oder Exmatrikuliertenstudien, die sowohl erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen als auch Studienabbrecherinnen und -abbrecher einbeziehen, könnten hier ein umfassenderes Bild liefern.

Beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen

Betrachtet man den beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen, so muss man zunächst klären, für welche Absolventinnen und Absolventen der Eintritt in den Arbeitsmarkt überhaupt relevant wird. Beachtet man die Ergebnisse zu den Übergangsquoten vom Bachelor- in ein Masterstudium, wird ersichtlich, dass für die Mehrheit der Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht der Übergang in das Berufsleben ansteht, sondern der Übergang in ein weiteres Studium. Auch weitere Teilgruppen befinden sich anderthalb Jahre nach dem Abschluss zunächst in einer weiteren Ausbildungsphasen (v.a. bei Staatsexamensabschlüssen) oder in einer Mischform von Qualifizierung und Erwerbstätigkeit, wie es bei Promovierenden oder Trainees der Fall ist. So zeigt sich entsprechend, dass rund anderthalb Jahre nach dem Studienabschluss nur 52 Prozent der Absolventinnen und Absolventen ausschließlich einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, zwei Prozent auf Beschäftigungssuche sind und die verbleibenden 46 Prozent entweder in einem weiteren Studium, der Promotionsphase, dem Vorbereitungsdienst oder in einer anderen Tätigkeit (Elternzeit etc.) sind. Sowohl beim Studium als auch bei der Promotion kann dies mit Erwerbstätigkeit verbunden sein. Deutliche Unterschiede hinsichtlich einer Beschäftigung zeigen sich zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen. Während der Anteil der ausschließlich Erwerbstätigen bei Universitäten nur 43 Prozent beträgt, sind die Befragten der Fachhochschulen mit 71 Prozent mehrheitlich in den Beruf gestartet. Dieser Unterschied korrespondiert in hohem Maße mit den an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlichen Übergangsquoten in ein Masterstudium aber auch der Häufigkeit, mit der eine Promotion begonnen wird.

Beschäftigungssuche

Für die Befragten, die anderthalb Jahre nach dem Studium erwerbstätig sind, war der Übergang vom Studium in den Beruf nicht nahtlos, aber doch relativ zügig. Unfreiwillige Erwerbslosigkeit ist mit zwei Prozent sehr selten und die durchschnittliche Suchdauer für die erste Beschäftigung nach dem Studium liegt bei zwei Monaten. Zwar geben auch elf Prozent an, dass ihre Suche länger als sechs Monate gedauert hat, aber bei der überwiegenden Mehrheit gestaltete sich die Stellensuche kürzer. Absolventinnen und Absolventen mit überdurchschnittlichen Noten oder mit einem Abschluss in der Regelstudienzeit geben eine etwas kürzere Suchdauer an. Auch der Aufwand ist für viele Absolventinnen und Absolventen überschaubar: So hat gut die Hälfte der Befragten mit maximal fünf Arbeitgebern Kontakt aufgenommen, bis sie

eine Stelle gefunden haben. Der erfolgreichste Weg bei der Stellensuche war die Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle oder eine Initiativbewerbung. Rund zehn Prozent der Befragten wurde von einem Arbeitgeber angesprochen. Auch Praktika und Nebentätigkeiten während des Studiums haben sich für elf Prozent als Weg der erfolgreichen Beschäftigungssuche erwiesen, Praktika und Nebentätigkeiten nach dem Studium haben hingegen bei lediglich einem Prozent zum Erfolg geführt.

Berufliche Situation und Adäquanz der Tätigkeit

Bei den erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen überwiegen Vollzeittätigkeiten (73 Prozent) und über die Hälfte haben anderthalb Jahre nach dem Abschluss einen unbefristeten Arbeitsvertrag (60 Prozent). Befristete Verträge werden häufiger von Absolventinnen und Absolventen mit Staatsexamen berichtet, allerdings ist bei vielen aus dieser Gruppe der Vorbereitungsdienst erst relativ kurz abgeschlossen, so dass sich diese Gruppe erst für einen deutlich kürzeren Zeitraum in einer regulären Beschäftigung befindet als Befragte ohne Vorbereitungsdienst. Auch die Promovierten sind häufiger in einer befristeten Beschäftigung, was vor allem auf einen hohen Anteil von Beschäftigten an Hochschulen zurückzuführen ist. Promovierte sind allerdings zu einem großen Teil Vollzeit beschäftigt (85 Prozent). Auch Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen sowie aus den Fächergruppen Ingenieur- und Agrarwissenschaften/Informatik, Medizin und Wirtschaftswissenschaften sind überdurchschnittlich in einer Vollzeitbeschäftigung.

Eine zentrale Frage der beruflichen Situation von Absolventinnen und Absolventen ist die Angemessenheit der Tätigkeit zum Studium. Unterscheidet man die vertikale und die horizontale Adäquanz, so geben 82 Prozent der Befragten an, dass ihre Tätigkeit ihrem Ausbildungsniveau/Studienabschluss entspricht und vergleichbar viele geben an, dass ihr Studienfach zu ihren derzeitigen Arbeitsaufgaben passt (84 Prozent). Fasst man beide Indikatoren der Passung von Studium und Beruf zusammen, so geben 73 Prozent an, dass sie sowohl niveau- als auch fachadäquat beschäftigt sind. Lediglich sieben Prozent geben an, dass ihre Tätigkeit in beiderlei Hinsicht inadäquat ist.

Die Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die nach dem Abschluss nicht weiterstudiert haben und nun erwerbstätig sind, geben nahezu ebenso häufig eine hohe Passung von Studienfach und ihrem Abschlussniveau an, wie die Befragten mit anderen Abschlüssen. Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen sind häufiger niveauadäquat beschäftigt, als diejenigen von Universitäten, eine höhere Passung bei Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen zeigt sich aber auch bei anderen Abschlussarten (Master oder Diplom). Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die angeben, dass sie für ihre derzeitige Tätigkeit überqualifiziert sind, wählen häufiger die Antwortmöglichkeit, dass kein Hochschulabschluss für ihre Tätigkeit nötig sei, als Überqualifizierte mit anderen Abschlüssen. Da es aber keine Hochschulabschlüsse unterhalb des Bachelorniveaus gibt, muss dieses Antwortverhalten zwangsläufig auftreten. Allerdings könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass Bachelorabschlüsse tatsächlich zum Teil in den berufsbildenden Bereich hineinsickern und es somit zu einer Erhöhung der Schnittmenge mittlerer und akademischer Berufe kommt. Bachelorabsolventinnen und -absolventen geben auch häufiger als andere an, dass für ihre Tätigkeit eigentlich ein höheres Abschlussniveau als der Bachelor nötig sei. Auch dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, da sich ein neuer Abschluss bzw. ein neues Kompetenzniveau erst allmählich seine (adäquaten) Tätigkeitsbereiche auf dem Arbeitsmarkt schafft.

Da man insgesamt von einer weitgehend angemessenen Beschäftigung der Absolventinnen und Absolventen sprechen kann, verwundert es nicht, dass auch die berufliche Zufriedenheit vergleichsweise hoch ist. Zwei Drittel der erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen geben an, dass sie mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Tendenziell steigt die berufliche Zufriedenheit leicht an, je höher das Abschlussniveau ist: Bei den Promovierten und Staatsexamensabsolventinnen und -absolventen sind nahezu drei Viertel eher oder sehr zufrieden. Deutliche Unterschiede finden man auch zwischen den Studienfächern: insbesondere Befragte aus der Kunst, den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften sind seltener zufrieden mit ihrer beruflichen Situation, also in Fächergruppen, in denen sich sowohl der Berufseinstieg etwas schwieriger gestaltet als auch volladäquate Tätigkeiten seltener sind. Auch weitere Charakteristika der beruflichen Situation korrelieren mit der Zufriedenheit. So ist die Zu-

friedenheit bei Teilzeitbeschäftigen etwas geringer, während mit höherem Einkommen auch die berufliche Zufriedenheit sichtbar höher ausfällt. Dies muss nicht zwingend auf den monetären Vorteil eines hohen Einkommens zurückgeführt werden, da ein höheres Einkommen auch mit einer höheren Position verbunden sein kann und mit Arbeitsaufgaben, die stärker den Interessen der Beschäftigen entsprechen.

Einflussfaktoren des Einkommens

Zentral für die Höhe des Einkommens sind formale Merkmale des Berufs (Arbeitszeit, Sektor, Selbständigkeit) sowie Studienmerkmale (vor allem die Fächergruppe und das Niveau des Studienabschlusses), die letztendlich die infrage kommenden Berufe und Tätigkeiten eingrenzen. Die individuellen Startbedingungen sind ebenfalls bedeutsam, allerdings in erster Linie das Geschlecht, während der Migrationshintergrund und die Bildungsherkunft wenig relevant sind. Die in der Bildungsbiographie erbrachten Leistungen sowie die im Studium durchgeführten potenziell qualifikationsrelevanten Tätigkeiten erklären nur einen sehr geringen Teil der Unterschiede in der Entlohnung. Anders ausgedrückt, hängt das Einkommen überwiegend von der Studienwahl und von den Charakteristika der Stelle, die man erreicht hat, ab.

Nimmt man das Einkommen als Indikator, so zeigen sich anderthalb Jahre nach dem erfolgreichen Studienabschluss kaum nennenswerten Differenzen aufgrund von individuellen Startbedingungen, einzige Ausnahmen ist der Geschlechterunterschied mit sichtbaren Nachteilen für Frauen. Dieses Ergebnis zeigt sich allerdings unter der Voraussetzung, dass andere Faktoren gleich sind, wie Studienfach, Abschlussniveau oder der Sektor der beruflichen Tätigkeit. Wie die Auswertungen zum Studium gezeigt haben, sind diese Faktoren jedoch nach Bildungs- und Migrationsherkunft sowie Geschlecht ungleich verteilt. Insofern führt der individuelle Hintergrund der Absolventinnen und Absolventen durchaus zu unterschiedlichen beruflichen Werdegängen, aber vor allem aufgrund der Studienfachwahl und der Entscheidung für ein bestimmtes Abschlussniveau.

Zusatztätigkeiten während des Studiums, die sowohl einen möglichen Kompetenzvorsprung bedeuten können, als auch auf Arbeitgeber im Sinne eines positiven Signals für höhere Leistungsbereitschaft wirken könnten, haben keinen signifikanten Einfluss auf die Einkommenshöhe. Auch die beiden Indikatoren für die Studienleistung – Abschlussnote und ein Studium in der Regelstudienzeit – zeigen keinen signifikanten Effekt. Als positive Signale für potentielle Arbeitgeber haben sie aber anscheinend dennoch eine Wirkung, da bei besseren Abschlussnote und kürzerer Studiendauer die Suchdauer für die erste Beschäftigung nach dem Studium kürzer war.

Ein durchaus interessanter Befund ist, dass das Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule bei gleichem Studienfach und Abschlussniveau keinen Einfluss auf den beruflichen Erfolg (gemessen am Einkommen anderthalb Jahre nach dem Studium) hat. Die Einkommensunterschiede sind hingegen wesentlich stärker auf die Fächergruppe und das Abschlussniveau zurückzuführen. Das Abschlussniveau gewinnt durch die Einführung der zweistufigen Studienstruktur an Bedeutung für die Differenzierung der Absolventinnen und Absolventen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, da mit dem Bachelor nun eine Stufe vorliegt, die bezüglich der direkten Einkommensmöglichkeiten deutlich unterhalb aller anderen Abschlussarten verortet werden kann.

Je nach Studienfach und nach Hochschultyp unterscheiden sich die Übergangsquoten in den Master erheblich. Zusätzlich zeigen sich bei der Entscheidung für eine weiteres Studium (schwache) Unterschiede nach Bildungsherkunft und Geschlecht, so dass beim Übergang in ein Masterstudium von einem schwachen Selektionseffekt auszugehen ist. Wenn sich Frauen und Personen mit nicht-akademischer Bildungsherkunft etwas seltener für ein Masterstudium entscheiden, wird sich dies zukünftig aufgrund des geringeren Qualifikationsniveaus auch auf ihren beruflichen Werdegang auswirken.

Die Aussagen, die anhand dieser Studie zu Unterschieden je nach Abschlussniveau getroffen werden, basieren jeweils auf einem Vergleich zu einem gleichen Zeitpunkt nach dem Studienabschluss. Es werden also z.B. Bachelorabsolventinnen und -absolventen 1,5 Jahre nach dem Abschluss mit Masterabsolventinnen und -absolventen 1,5 Jahren nach dem Abschluss verglichen. Hierbei muss aber berücksichtigt werden, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen durchschnittlich jünger sind als Masterabsolventinnen und -absolventen, ein kürzeres Studium also auch mit einem früheren Einstieg in die Berufslaufbahn ver-

bunden ist. Anhand der Daten aus den hier vorliegenden Studien können keine Aussagen getroffen werden, in wie fern ein früherer Berufseinstieg das geringere Qualifikationsniveau in der Summe des Lebenslaufs kompensiert. Teilweise wird dies vermutlich der Fall sein, aber von einer Relevanz unterschiedlicher akademischer Qualifikationsniveaus für den beruflichen Verlauf kann ebenfalls ausgegangen werden. Da der Bachelor als Studienabschluss noch relativ jung ist, sind empirische Aussagen hierzu, auch durch andere Quellen, zum jetzigen Zeitpunkt schwer zu treffen, so dass die Entwicklung in den kommenden Jahren eine spannende Frage bleiben wird.

Literatur

Akkreditierungsrat (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen (beschlossen auf der 41.Sitzung des Akkreditierungsrates am 9. Dezember 2004).

Alesi, B.; Schomburg, H.; Teichler, U. (2010): „Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland.“ In: Alesi, B.; Merkator, N. (Hg.): Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) (Werkstattberichte; 72), S. 129-195.

Auspurg, K.; Hinz, T. (2011): „Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden.“ In: Soziale Welt 62(1), S. 75-99.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 1012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: wbv-Verlag.

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (Hg.) (1988): Verkürzung der Studienzeiten. Analyse – Modelle – Vorschläge. Dokumentation eines Symposiums, veranstaltet von der Arbeitsgemeinschaft Norddeutscher Bildungswerke und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände am 19.4.1988 in Berlin. (Sonderheft 9 der Reihe Wirtschaften, Verantworten, Gestalten). Herford/Bonn: BDA.

Becker, G. (1975): Human Capital, 2. Aufl. New York: Columbia University Press.

Becker, Rolf, 2000: Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (3): 447–479

Becker, R.; Hecken, A. (2008): „Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der ‚Ablenkungsthese‘ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003).“ In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60(1), S. 3-29.

Bills, D. B. (1988): “Credentials and Capacities: Employers´ Perception of the Acquisition of Skills.” In: The Sociological Quarterly, 29(3), S. 439-449.

Blume, L.; Fromm, O. (2000): „Wissenstransfer zwischen Universitäten und regionaler Wirtschaft: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Universität Gesamthochschule Kassel.“ In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 69(1), S. 109–123.

Bologna Declaration (1999): The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999. Online-Publikation: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [Zugriff 30.9.2005].

Boudon, R. (1974): Education Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheit, Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brandstätter, H.; Farthofer, A. (2003): „Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg.“ In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 47(3), S. 134-145.

Briedis, K.; Heine, C.; Konegen-Grenier, C.; Schröder, A.-K. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Edition Stifterverband: Essen.

Büchel, F. (1996): „Der hohe Anteil an unterwertiger Beschäftigung bei jüngeren Akademikern: Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandel-Effekt?“ In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 29, S. 279-294. URL: http://doku.iab.de/mittab/1996/1996_2_mittab_buechel.pdf [Zugriff 23.9.2014].

Bürger, S.; Teichler, U. (2004): „Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen.“ In: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin: Raabe (Teil E 3.1).

Burkhardt, A.; Schomburg, H.; Teichler, U. (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundeministerium für Bildung und Forschung.

BVerfGE 33, 303 – Numerus Clausus I. Bundesverfassungsgericht Urteil 18. Juli 1972. Online-Publikation: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-04-Hochschulzulassung/bverfg_nc-urteil_18071972.pdf [Zugriff: 7.8.2014].

Chatterjii, M. (1998): “Tertiary Education and Economic Growth.” In: Regional Studies, 32(4), S. 349–354.

Collins, R. (1979): The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.

Dichgans, H. (1965): Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform. Stuttgart: Klett.

Dietzen, A. (2010): „Wissensgesellschaft und beruflich-betrieblicher Bildungstypus.“ In: Euler, D.; Walwei, U.; Weiss, R. (Hg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Persoektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beihefte, Heft 24. Stuttgart, S. 101-125

Drexel, I (2010).: „Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung“. In: IG Metall (Hg.): Dokumentation des Workshops: Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/innen ein Auslaufmodell? Frankfurt a. M., S. 47-54.

Erikson, R.; Goldthorpe, J. (1992): The Constant Flux. Oxford: Clarendon Press.

Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus.

Falk, S. (2010): Gleicher Lohn bei gleicher Qualifikation? Eine Analyse der Einstiegsgehälter von Absolventinnen und Absolventen der MINT-Fächer. URL: http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2010-falk.pdf [Zugriff 22.8.2014].

Falk, S.; Huyer-May, B. (2011): Erfolgreich im Beruf - Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium. Studien zur Hochschulforschung, Bd. 81. München: IHF.

Fehse, S.; Kerst, C. (2007): „Arbeiten und Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001.“ In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29(1), S. 72 – 99

Freeman, R. (1976): The Over-educated American. New York: Academic Press.

Frey, D.; Greif, S. (1994): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz.

Friedrich, A. (1990): Verlängerte Studienzeiten. Einzelfallstudien von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg: Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 24(1), S. 30-51.

Gieseke, L. (1988): „Die Bedeutung der Studienzeiten in der Bildungspolitik der Bundesregierung – Gründe für kürzere Studienzeiten und jüngere Hochschulabsolventen.“ In: HIS (Hochschul-Informations-System) (Hg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des KIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS Hochschulplanung; 70). Hannover: HIS, S. 17-30.

Griesbach, H. (1988): Studienzeit seit 25 Jahren in der Diskussion. In: HIS (Hochschulinformationssystem) (Hg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des KIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS Hochschulplanung; 70). Hannover: HIS, S. 61-83.

Hacket, A. (2009): Lohnt sich Mobilität? Einkommensperspektiven in internen und externen Arbeitsmärkten in den ersten Berufsjahren. Wiesbaden: VS Verlag.

Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und Bildungsherkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.

Heidemann, L.; Janson, K. (2009): „Gemeinsamkeit in der Vielfalt – Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB).“ In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik, 24(46), S. 63–73.

Heine, C. (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. HIS: Forum Hochschule 7/2012. Online-Publikation: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf [Zugriff 29.8.2014].

Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule 3/2012. Online-Publikation: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf [Zugriff 17.09.2014].

Hintze, J.L.; Nelson, R.D. (1998): Violin Plots: A Box Plot-Density Trace Synergism. In: The American Statistician, 52(2), S. 181-184

Hochschulrektorenkonferenz (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011. Bonn: HRK.

Hochschulrektorenkonferenz (2013): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Statistiken zur Hochschulpolitik Heft 1/2013, 1. Aufl., Bonn. Online-Publikation: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2013_14_mit_Cover_01.pdf

Jacob, M.; Klein, M. (2013): Der Einfluss der Bildungsherkunft auf den Berufseinstieg und die ersten Erwerbsjahre von Universitätsabsolventen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 35(1), S. 8-37; Online-Publikation: http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2013-Jacob-Klein.pdf [Zugriff 11.7.2014].

Janson, K. (2014): Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung. Internationale Hochschulschriften, Bd. 607, Münster/New York: Waxmann.

Janson, K.; Schomburg, H.; Grühn, D. (2006): Absolventenstudien an deutschen, europäischen und lateinamerikanischen Hochschulen. In: career service papers, H. 4, S. 33-44.

Kao, G; Tienda, M. (1995): Optimism and Achievement. The Educational Performance of Immigrant Youth. In: Social Science Quarterly 75(1), S. 1-19

Kerst, C.; Heine, C.; Wolter, A. (2005): „Implementation der neuen Studiengänge – Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studierchancen.“ In: Gützkow, F.; Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 39-61.

Klomfaß, S.; Banscherus, U. (2014): „Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule.“ In: Banscherus, U.; Bülow-Schramm, M.; Himpele, K.; Staack, S.; Winter, S. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion : Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 121) Bielefeld: Bertelsmann, S. 41-59.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: wbv.

Kremkow, R.; Pastor, M.; Popp, J. (2005): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Arbeitsberichte Dresdner Soziologie; Nr. 21, Dresden: TU Dresden.

Kretschmann, C. (2008): Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen; eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI Working Paper 3. Online-Publikation: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-277186 [Zugriff: 26.6.2014].

Kristen, C.; Granato, N. (2007): “The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality.” In: Ethnicities 7(3), S. 343-366. Online-Publikation: http://etn.sagepub.com/content/7/3/343.full.pdf+html [Zugriff: 11.4.2014].

Kühne, M. (2009): Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003). Online-Publikation: http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf [Zugriff 23.2.2005].

Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online-Publikation: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06- Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Zugriff: 18.07.2012].

Lammers, B. (2010): „Leistung wird belohnt“ oder „Bürgerliche suchen Bürgerkinder“? Die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte am Beispiel der Universität Oldenburg. Oldenburger Studien zur Europäisierung und zur transnationalen Regulierung. Ausgewählte Abschlussarbeiten ST 2010/02. Online-Publikation:http://www.cetro.uni-oldenburg.de/download/Lammers_2010_Rekrutierung_studentischer_Hilfs kraefte.pdf (Zugriff 17.09.2014).

Lorson, P.; Lubinski, A.; Nickel, M.; Toebe, M. (2011): „Studienerfolg: Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter?“ In: Das Hochschulwesen, 59(6), S. 192-198.

Lörz, M. (2011): „Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert?“ In: Zeitschrift für Soziologie, 42(2), S. 118-137.

Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J. (1979): „Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effekts. Ein Vergleich Frankreich – Bundesrepublik Deutschland.“ In: Soziale Welt, 30(3), S. 295-327.

Meulemann, H. (1990): „Studium, Beruf und der Lohn von Ausbildungszeiten. Der Einfluß von Bildungsinvestitionen und privaten Bindungen auf den Berufseintritt und den Berufserfolg in einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten zwischen 1970 und 1985.“ In: Zeitschrift für Soziologie, 19(4), S. 284-264.

Middendorff, E. et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Online-Publikation: http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Zugriff 8.5.2014].

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Vom Beruf in die Hochschule: Fragen und Antworten zum Hochschulzugang beruflich Qualifizierter. Online-Publikation: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Studium/Bewerben/Fragen_ und_Antworten_zum_Hochschulzugang_beruflich_qualifizierter_Bewerber_-_18__M%C3%A4rz_2013.pdf [Zugriff: 5.8.2014].

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein Westfalen (2014): Homepage des MIWF: Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Online-Publikation: http://www.wissenschaft.nrw.de/ hochschule/hochschulen-in-nrw/ziel-und-leistungsvereinbarungen/ [Zugriff: 22.8.2014].

Müller, W.; Pollak, R. (2007): „Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?“ In: Becker, R.; Lauterbach, W.: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-342.

Müller-Benedict, V.; Tsarouha, E. (2011): „Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen.“ In: Zeitschrift für Soziologie, 40(5), S. 388-409.

Nida-Rümelin, J.; Füller, C. (2013): „Im Gespräch: Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen“. Interview in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1.9.2013.

Phelps, E. S. (1972): “The Statistical Theory of Racism and Sexism.” In: The American Economic Review, 62, S. 659-661.

Pfriem, H. (1978): „Die Grundstruktur der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie.“ In: Sengenberger, W. (Hg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt: Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag, S. 43-54.

Ramm, M.; Multrus, F.; Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bonn/ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Rehn, T.; Brandt, G.; Fabian, G.; Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. HIS: Forum Hochschule (17/2011). Hannover: HIS.

Romer, P. M. (1990): "Endogenous Technological Change." In: The Journal of Political Economy, 98, S. 71-102.

Rostampour, P.; Lembert, A. (2003): „Berufserfolg. Objektive und subjektive Dimensionen." In: Krüger, H.-H. u.a. (Hg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Weinheim und München: Juventa

Sarcletti A. (2007): Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. URL: http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2007-sarcletti.pdf [Zugriff: 21.9.2014].

Schaeper, H.; Minks, K.-H. (1997): Studiendauer – eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt. (HIS-Kurzinformation A1/1997). Hannover: HIS.

Scheller, P.; Isleib, S.; Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/2012. (HIS: Forum Hochschule 6/2013). Hannover: HIS.

Schlaffke, W. (1972): Akademisches Proletariat? Osnabrück: Fromm-Verlag.

Schomburg, H. (2003): Handbook for Graduate Tracer Studies. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel.

Schomburg, H. (2012): „Absolventenstudien im Netzwerk. Methoden und Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragungen". In: Kehm, B. M.; Schomburg, H.; Teichler, U. (Hg.): Differenzierung, Internationalisierung, Relevanzsteigerung – Hochschulen im Funktionswandel. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 109-126.

Schomburg, H.; Teichler, U. (1998): „Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg." In: Teichler, U.; Daniel, H.-D.; Enders, J. (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a. M.; New York: Campus, S. 141 – 172.

Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Severing, E.; Teichler, U. (2013): „Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?" In: Severing, E.; Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: wbv-Verlag, S. 7-18

Söhn, J. (2012): „Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen." In: Becker, R.; Solga, H. (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52/2012, S. 164-185.

Spence, A. M. (1973): "Job Market Signalling." In: Quarterly Journal of Economics 87, S. 355-374.

Statisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. Stand: Wintersemester 2012/2013. Wiesbaden. Online-Publikation: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 22.8.2014].

Statistisches Bundesamt (2013): Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. Wiesbaden. Online-Publikation: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungs statistik.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff 17.09.2014].

Statistisches Bundesamt (2013): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden.

Stiglitz, J. E. (1975): "The Theory of „Screening", Education, and the Distribution of Income." In: The American Economic Review 65(3), S. 283-300.

Stölting, E. (2005): „Der Austausch einer regulativen Idee: Bachelor- und Master-Studiengänge als Momente einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung." In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 1/2005. Wittenberg, S. 110-134.

Teichler, U. (2002): „Potentiale und Erträge von Absolventenstudien." In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25(1/2), S. 9-32.

Teichler, U. (2005): „Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess.“ In: Welbers, U.; Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: Bertelsmann, S. 314-320.

Teichler, U. (2008): „Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess.“ In: Das Hochschulwesen, 56(3), S. 68-79.

Teichler, U.; Buttgereit, M.; Holtkamp, R. (1984): Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis. (Studien zu Bildung und Wissenschaft, 87). Bad Honnef: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Teichler, U.; Janson, K. (2010): Der Stellenwert empirischer Studien für die Re-akkreditierung. Beitrag zu den Gutachterseminaren der ZeVA „Re-akkreditierung von Studiengängen“. Präsentation im Rahmen der Gutachterseminare der ZEVA 2010 (2. und 18. März 2010), Hannover.

Terhart, E. (2005): „Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung.“ In: Teichler, U.; Tippelt, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S. 87-102.

Tinto, V. (1975): “Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research.” In: Review of Educational Research 45, S. 89-125.

Tinto, V. (1982): “Limits of Theory and Practice in Student Attrition.” In: Journal of Higher Education 53, S. 687-700.

Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Cause and Cures of Student Attrition. 2. Aufl., Chicago, IL: University of Chicago Press.

Trapmann, S.; Hell, B.; Weigand, S.; Schuler, H. (2007): „Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse.“ In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, S. 11-27.

Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. 4. Aufl. Tübingen: Mohr.

Windolf, P. (1996): „Brauchen wir Eliteuniversitäten? Ein Beitrag zur institutionellen und sozialen Differenzierung des Hochschulwesens.“ In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, S. 239-262.

Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2011a): Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 2007 bis 2009. Drs. 1676-11. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2011b): Entwicklung der Fachstudiendauer an Fachhochschulen von 2007 bis 2009, Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Hrsg. v. d. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Drs. 2627-12. Online-Publikation: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf [Zugriff: 6.8.2014].

Wittenberg, R. (2005): „Einflussgrößen auf Studienerfolg, Stellensuche und Einkommen von Sozialwissenschaftlern: Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter Absolventen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg.“ In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 28(2), S. 250-269.

Wooldridge, J. (2013): Introductory Econometrics: A Modern Approach. Mason: South-Western.

Anhang A: Operationalisierung

Tab. 21: Übersicht über die unabhängigen Variablen zur beruflichen Situation und Einstellungen 158
Tab. 22: Erklärung der Unterschiede in den Examensnoten durch Merkmale der Studiengänge und ihre Kombinationen 158
Tab. 23: Abschlussart 159
Tab. 24: Fächergruppe 159
Tab. 25: Hochschultyp 160
Tab. 26: Art der Hochschulzugangsberechtigung 160
Tab. 27: Berufsausbildung 160
Tab. 28: Note Hochschulzugangsberechtigung (HSZB)(kateg.) 161
Tab. 29: Alter (in Jahren; kategorsiert) 161
Tab. 30: Geschlecht 161
Tab. 31: Höchster beruflicher Abschluss der Eltern 162
Tab. 32: Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund 162
Tab. 33: Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung 163
Tab. 34: Auslandssemester 163
Tab. 35: Praktikum im Studium 163
Tab. 36: Hilfskraftstelle 164
Tab. 37: Kontakte zu Lehrenden 164
Tab. 38: Kontakte zu Studierenden 164
Tab. 39: Orientierung an Interessen 165
Tab. 40: Orientierung am Arbeitsmarkt 165
Tab. 41: Studienbedingungen: Ausstattung (Index) 165
Tab. 42: Studienbedingungen: Organisation (Index) 166
Tab. 43: Wichtigkeit und Aufwand (Index) 166
Tab. 44: Vollzeit 166
Tab. 45: Befristung 167
Tab. 46: Selbständigkeit 167
Tab. 47: Sektor der Beschäftigung 167
Tab. 48: Kinder 1,5 Jahre nach Abschluss 167
Tab. 49: Karriereorientierung(Index) 168
Tab. 50: Familien-/Freizeitorientierung (Index) 168

Tab. 21: Übersicht über die unabhängigen Variablen zur beruflichen Situation und Einstellungen

Variable	Fallzahl	Anteil/ Mittelwert	Standard-abweichung	Minimum	Maximum
BERUFLICHE EINSTELLUNGEN					
Karriereorientierung	15.602	6,7	2,0	0	10
Familien-/Freizeitorientierung	15.610	7,0	2,2	0	10
BERUFLICHE TÄTIGKEIT					
Selbständig:	11.855				
Nein	11.150	94,1 %			
Ja	705	5,9 %			
SEKTOR DER BESCHÄFTIGUNG	8.665				
Privatwirtschaft	5.586	64,5 %			
öffentlicher Bereich	2.463	28,4 %			
Non-Profit Org.	616	7,1 %			
ARBEITSZEIT (vertraglich)	8.442	34,9 Std.	9,4	0	80

Hinweis: Hohe Werte der metrischen Variablen zeigen inhaltlich hohe oder gute Werte an.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 22: Erklärung der Unterschiede in den Examensnoten durch Merkmale der Studiengänge und ihre Kombinationen

Erklärende Merkmale	In Kombination mit	Anzahl Kategorien	R^2 in %	Absolventen in Kategorien mit N < 25 (in %)
Abschlussart	-	6	8,1	0
Hochschultyp	-	2	0,1	0
Hochschule	-	25	2,4	0
Fächergruppe destatis	-	9	7,4	0
Fächergruppe destatis	Abschlussart	42	17,9	0,3
Fächergruppe destatis	Abschlussart, Hochschultyp	63	19,5	2,0
Fächergruppe eigene	-	11	13,1	0
Fächergruppe eigene	Abschlussart	56	21,5	0,3
Fächergruppe eigene	Abschlussart, Hochschultyp	85	23,2	1,0
Fächergruppe eigene	Abschlussart, Hochschule	520	29,2	13,6
Studienbereich destatis	-	57	15,7	0,2
Studienbereich destatis	Abschlussart	230	24,6	4,9
Studienbereich destatis	Abschlussart, Hochschultyp	302	26,7	8,8

N = 19.245

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Häufigkeitsauszählungen und Operationalisierung der unabhängigen Variablen

Tab. 23: Abschlussart

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Bachelor (BA)	10.437	50,5	50,5
Master (MA)	1.852	9,0	9,0
Traditionelle Abschlüsse (trad.)	4.921	23,8	23,8
Lehramt ohne Bachelor (LA (o.BA)	1.805	8,7	8,7
Staatsexamen ohne Lehramt (StEx (o.LA)	1.004	4,9	4,9
Promotion (Prom.)	629	3,0	3,0
Gesamt	**20.648**	**100,0**	**100,0**

Frage Z7: Welchen Abschluss haben Sie erreicht? Die Antworten der Befragten wurden zu sechs Kategorien zusammengefasst: **Bachelor** (BA) = Bachelor Fachhochschule, Bachelor Universität, Bachelor Universität (Mehrfach), Bachelor Lehramt; **Master** (MA) = Master Fachhochschule, Master Universität, Master Universität (Mehrfach); **Traditionelle Abschlüsse** (trad.) = Diplom Fachhochschule, Diplom Universität, Magister; **Lehramt ohne Bachelor** (LA (o.BA) = Master Lehramt, Erstes Staatsexamen Lehramt; **Staatsexamen ohne Lehramt** (StEx (o.LA) = Erstes Staatsexamen (ohne Lehramt); **Promotion** (Prom.) = Promotion.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 24: Fächergruppe

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKul)	2.803	13,6	13,6
Erziehungswissensch./Psychologie (PädPsy)	1.041	5,0	5,0
Sportwissenschaften (Sport)	516	2,5	2,5
Sozialwissenschaften (SoWi)	891	4,3	4,3
Sozialwesen (SozWes)	839	4,1	4,1
Rechtswissenschaften (Recht)	672	3,3	3,3
Wirtschaftswissenschaften (WiWi)	3.083	14,9	14,9
Mathematik/Naturwissenschaften (MatNat)	3.394	16,4	16,4
Medizin/Gesundheitswissenschaften (Med)	829	4,0	4,0
Ingenieur- und Agrarwissenschaften/Informatik (IngAgrInf)	5.956	28,8	28,8
Kunst/Kunstwissenschaften (Kunst)	624	3,0	3,0
Gesamt	**20.648**	**100,0**	**100,0**
Missings	0	0	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes modifiziert. Genannt ist jeweils die Fächergruppe sowie ggf. in Klammern der Kode für den entsprechenden Studienbereich:
SpKul = Fächergruppe 01 „Sprach- und Kulturwissenschaften“ ohne die Studienbereiche Psychologie (15), Erziehungswissenschaften (16) und Sonderpädagogik (17);
PädPsy = Psychologie (15), Erziehungswissenschaften (16) und Sonderpädagogik (17);
Sport = Fächergruppe 02 „Sport“;
SoWi = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein (23); Regionalwissenschaften (24); Politikwissenschaften (25); Sozialwissenschaften (26);
SozWes = Sozialwesen (27);
Recht = Rechtswissenschaften (28) und Verwaltungswissenschaften (29);
WiWi = Wirtschaftswissenschaften (30) und Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt (31);
MatNat = Fächergruppe 04 „Mathematik, Naturwissenschaften“ ohne Informatik (38);
Med. = Fächergruppe 05 „Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften“
IngAgrInf = Fächergruppe 8 „Ingenieurwissenschaften“, Fächergruppe 7 „Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften“, Informatik (38)
Kunst = Fächergruppe 9 „Kunst, Kunstwissenschaft“.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 25: Hochschultyp

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Fachhochschule (FH)	5.925	28,7	28,7
Universität (Uni)	14.723	71,3	71,3
Gesamt	**20.648**	**100,0**	**100,0**

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 26: Art der Hochschulzugangsberechtigung

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Allgemeine HS-Reife	16.950	83,7	83,7
Fach-/fachgebundene HSR	2.989	14,8	14,8
Sonstige	309	1,5	1,5
Gesamt	**20.648**	**100,0**	**100,0**
Missings	0	0	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z2: Welche Art der Studienberechtigung hatten Sie bei der Aufnahme Ihres Studiums?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 27: Berufsausbildung

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Ja	5.042	24,4	24,7
Nein	15.367	74,4	75,3
Gesamt	**20.409**	**98,8**	**100,0**
Missings	239	1,2	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z4: Haben Sie vor Ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 28: Note Hochschulzugangsberechtigung (HSZB)(kateg.)

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1.0-1.5	2.280	11,0	11,2
1.6-2.0	4.235	20,5	20,9
2.1-2.5	5.596	27,1	27,6
2.6-3.0	5.107	24,7	25,2
3.1-3.5	2.672	12,9	13,2
3.6-4.0	388	1,9	1,9
Gesamt	**20.278**	**98,2**	**100,0**
Missings	370	1,8	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z3: Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Studienberechtigung erworben haben?
Die Angaben der metrischen Variablen wurden zu sechs Notengruppen zusammengefasst. Für die Regressionsanalyse wurde die Abiturnote als metrisches Merkmale untersucht und vorher umgepolt, so dass höhere Werte bessere Noten wiedergeben.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 29: Alter (in Jahren; kategorsiert)

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
20-23	2.940	17,2	17,2
24-25	5.066	29,6	29,6
26-27	4.327	25,3	25,3
> 27	4.782	27,9	27,9
Gesamt	**17.115**	**100,0**	**100,0**
Missings	0	0	
Gesamt	**17.115**	**100,0**	

Frage Z102: In welchem Jahr sind Sie geboren?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 30: Geschlecht

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
männlich	8.513	41,2	49,6
weiblich	8.637	41,8	50,4
Gesamt	**17.150**	**83,1**	**100,0**
Missings	3.498	16,9	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z101: Was ist Ihr Geschlecht?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 31: Höchster beruflicher Abschluss der Eltern

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
ohne Abschluss	367	1,8	2,2
Lehre/Berufsfachschule	5.732	27,8	35,1
Meister/Techniker	1.603	7,8	9,8
Fachschule/FH	2.327	11,3	14,2
Uni	6.323	30,6	38,7
Gesamt	**16.352**	**79,2**	**100,0**
Missings	4.296	20,8	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z108: Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern? Die Befragten konnten sowohl den Abschluss des Vaters als auch der Mutter angeben.
Aus den Angaben wurden fünf Herkunftsgruppen gebildet, wobei jeweils das Elternteil mit dem höchsten beruflichen Abschluss einbezogen wurde:
Ohne Abschluss = keinen beruflichen Abschluss;
Lehre/Berufsfachschule = Berufsfach- oder Handelsschulabschluss,
Meister/Techniker = Meisterprüfung oder staatlich geprüfte/r Techniker/in;
Fachschule/FH = Abschluss an einer Fachschule (DDR), Abschluss an einer Fachhoch-/Ingenieurschule, Handelsakademie;
Uni = Abschluss an einer Kunst- oder Musikhochschule, Abschluss an einer Universität, Promotion, Habilitation.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 32: Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Deutsche	13.097	63,4	78,8
Doppelte Staatsbürgerschaft	406	2,0	2,4
Deutsche mit Elternteil im Ausland geboren	2.316	11,2	13,9
Bildungsinländer	341	1,7	2,1
Bildungsausländer	454	2,2	2,7
Gesamt	**16.614**	**80,5**	**100,0**
Missings	4.034	19,5	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z104: In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?; Frage Z104: Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Sie? Mehrfachnennungen möglich; Frage Z 1: Wo haben Sie Ihre Studienberechtigung erworben?
Die Kategorien wurden durch Kreuzung der oben genannten Variablen folgendermaßen gebildet:
Deutsche = Frage Z105: Item 1 „Die deutsche Staatsangehörigkeit“ angekreuzt und Item 2 „eine andere Staatsangehörigkeit“ nicht angekreuzt sowie Frage Z104: „beide Eltern in Deutschland geboren“ angekreuzt;
Doppelte Staatsbürgerschaft = Frage Z105: Item 1 „die deutsche Staatsangehörigkeit“ angekreuzt und Item 2 „eine andere Staatsangehörigkeit“ angekreuzt;
Deutsche mit Elternteil im Ausland geboren = Frage Z105: Item 1 „die deutsche Staatsangehörigkeit“ angekreuzt und Item 2: „eine andere Staatsangehörigkeit“ nicht angekreuzt, sowie Frage Z104: „ein Elternteil in einem anderen Land“ angekreuzt;
Bildungsinländer = Frage Z105: Item 2 „eine andere Staatsangehörigkeit“ angekreuzt sowie Frage Z1: Item 1 „in Deutschland“ angekreuzt;
Bildungsausländer: Frage Z105: Item 2 „eine andere Staatsangehörigkeit“ angekreuzt, sowie Frage Z1: Item 2 „in einem anderen Land“ angekreuzt sowie Frage Z104: Item „ein Elternteil in einem anderen Land“ angekreuzt.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 33: Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Nein	14.856	71,9	74,5
Ja	5.075	24,6	25,5
Gesamt	**19.931**	**96,5**	**100,0**
Missings	717	3,5	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z24: „Was war die wichtigste Finanzierungsquelle in Ihrem Studium?"
Die Antworten der Befragten wurden zu folgenden zwei Kategorien zusammengefasst:
Keine Erwerbstät. zur Studienfinanzierung = Unterstützung durch die Eltern und/oder andere Verwandte, Unterstützung durch den (Ehe-)Partner/die (Ehe-)Partnerin, Ausbildungsförderung nach dem BAföG, Kredit (z. B. Bildungskredit von der KfW Bankengruppe; Kredit zur Studienfinanzierung von einer Bank/Sparkasse oder von Privatpersonen), Stipendium, Eigene Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden, Andere Finanzierungsquelle;
Erwerbstät. zur Studienfinanzierung = Eigener Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und/oder der vorlesungsfreien Zeit.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 34: Auslandssemester

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Ja	2.743	13,3	13,5
Nein	17.625	85,4	86,5
Gesamt	**20.368**	**98,6**	**100,0**
Missings	280	1,4	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z38: Welchen Zweck hatte Ihr Auslandsaufenthalt und wie lange dauerte er? Mehrfachnennungen möglich.
Die Antworten der Befragten wurden zu folgenden zwei Kategorien zusammengefasst: Ja = Auslandssemester; Nein = Studienprojekt, Pflichtpraktikum, Freiwilliges Praktikum, Erwerbstätigkeit, Sprachkurs, Längere Reise, Sonstiges.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 35: Praktikum im Studium

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Ja	14.705	71,2	73,7
Nein	5.254	25,4	26,3
Gesamt	**19.959**	**96,7**	**100,0**
Missings	689	3,3	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z32: Haben Sie während Ihres Studiums (Berufs-)Praktika absolviert (nicht gemeint sind Laborpraktika, praktische Lehrveranstaltungen u. Ä.)? Mehrfachnennungen möglich.
Die Antworten der Befragten wurden zu folgenden zwei Kategorien zusammengefasst: Ja = Ja, Pflichtpraktika/um, Ja, freiwillige/s Praktika/um; Nein = Nein, kein Praktikum.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 36: Hilfskraftstelle

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Ja	7.390	35,8	38,6
Nein	11.779	57,0	61,4
Gesamt	**19.169**	**92,8**	**100,0**
Missings	1479	7,2	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z35: Waren Sie während Ihres Studiums als Tutor/in, studentische Hilfskraft und/oder wissenschaftliche Hilfskraft tätig?

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 37: Kontakte zu Lehrenden

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1-Sehr gut	4.304	20,8	22,6
2	6.457	31,3	33,9
3	4.838	23,4	25,4
4	2.641	12,8	13,9
5-Sehr schlecht	814	3,9	4,3
Gesamt	**19.054**	**92,3**	**100,0**
Missings	1.594	7,7	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z28_14: Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach? Antwortskala von 1 = „Sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“. Die Werte wurden zentriert und umgepolt, so dass hohe Werte mit (sehr) guten Kontakten und niedrige Werte mit (sehr) schlechten Kontakten einhergehen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 38: Kontakte zu Studierenden

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1-Sehr gut	8.041	38,9	42,2
2	7.649	37,0	40,2
3	2.559	12,4	13,4
4	667	3,2	3,5
5-Sehr schlecht	131	0,6	0,7
Gesamt	**19.047**	**92,2**	**100,0**
Missings	1.601	7,8	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z28_15: Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach? Antwortskala von 1 = „Sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“. Die Werte wurden zentriert und umgepolt, so dass hohe Werte mit (sehr) guten Kontakten und niedrige Werte mit (sehr) schlechten Kontakten einhergehen.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 39: Orientierung an Interessen

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1-Sehr hoch	570	2,8	2,8
2	2.021	9,8	10,1
3	4.491	21,8	22,4
4	9.187	44,5	45,8
5-Gar nicht	3.778	18,3	18,8
Gesamt	**20.047**	**97,1**	**100,0**
Missings	601	2,9	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z41_3: Ich habe mich in meinem Studium auf bestimmte, mich interessierende Bereiche konzentriert.
Die Befragten wurden gebeten, anzugeben, inwieweit diese Aussage auf sie zutrifft: Antwortskala von 1 = „In sehr hohem Maße“ bis 5 = „Gar nicht“. Frage Z41_3 wurde umgepolt, so dass hohe Werte eine starke Orientierung an eigenen Interessen widerspiegeln.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 40: Orientierung am Arbeitsmarkt

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1-Sehr hoch	4.456	21,6	22,3
2	5.644	27,3	28,2
3	5.606	27,2	28,0
4	3.480	16,9	17,4
5-Gar nicht	817	4,0	4,1
Gesamt	**20.003**	**96,9**	**100,0**
Missings	645	3,1	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z41_3: Ich habe mich in der Gestaltung meines Studiums auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes konzentriert.
Die Befragten wurden gebeten, anzugeben, inwieweit diese Aussage auf sie zutrifft: Antwortskala von 1 = „In sehr hohem Maße“ bis 5 = „Gar nicht“. Frage Z41_3 wurde umgepolt, so dass hohe Werte eine starke Orientierung an Arbeitsmarktanforderungen widerspiegeln.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 41: Studienbedingungen: Ausstattung (Index)

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1-Sehr gut	2.922	14,2	15,8
2	7.967	38,6	43,0
3	5.434	26,3	29,3
4	1.887	9,1	10,2
5-Sehr schlecht	337	1,6	1,8
Gesamt	**18.547**	**89,8**	**100,0**
Missings	2.101	10,2	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z30: Wie beurteilen Sie die Ausstattung in Ihrem Fach? Antwortskala von 1 = „Sehr gut“ bis 5 = „Sehr schlecht“.
Es wurde ein additiver Index aus zwei Items gebildet (Cronbachs Alpha = 0,68; standardisierte Faktorladungen stehen in Klammern): Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (0,77) und Verfügbarkeit notwendiger Literatur in der Fachbibliothek (inkl. Onlineressourcen) (0,75).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 42: Studienbedingungen: Organisation (Index)

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
1-Sehr gut	1.466	7,1	7,7
2	8.450	40,9	44,2
3	7.290	35,3	38,1
4	1.806	8,7	9,4
5-Sehr schlecht	119	0,6	0,6
Gesamt	**19.131**	**92,7**	**100,0**
Missings	1.517	7,3	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z30: Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach? Antwortskala von 1 = „Sehr gut“ bis 5 = „Sehr schlecht“.
Es wurde ein additiver Index aus fünf Items gebildet (Cronbachs Alpha = 0,77; standardisierte Faktorladungen stehen in Klammern): Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen (0,75), Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen (0,71), System und Organisation von Prüfungen (0,68), Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare, Übungen) (0,68), Aufbau und Struktur des Studiums (0,53).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 43: Wichtigkeit und Aufwand (Index)

	Anzahl	Prozent	Gültige Prozente
Hoch (1 bis 2)	1.685	8,1	78,8
Mittel (2,5 bis 3,5)	10.199	49,5	2,4
Niedrig (4 bis 5)	8.064	39,1	13,9
Gesamt	**19.948**	**80,5**	**100,0**
Missings	700	3,4	
Gesamt	**20.648**	**100,0**	

Frage Z41_1: Mein Studium war mir nicht so wichtig wie andere Lebensbereiche; und Frage Z42_2 Ich habe für mein Studium immer mehr getan, als von mir verlangt wurde.
Die Befragten wurden gebeten anzugeben, inwieweit diese beiden Aussagen auf sie zutreffen: Antwortskala von 1 = „In sehr hohem Maße“ bis 5 = „Gar nicht“. Frage Z41_2 wurde umgepolt und beide Fragen zu einer neuen Variablen „Wichtigkeit und Aufwand“ zusammengefasst, so dass niedrige Werte eine niedrige Motivation widerspiegeln.
Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW

Tab. 44: Vollzeit

	Anzahl	Gültige Prozente
Nein	2.355	28,37
Ja	5.945	71,63
Gesamt	**8.300**	**100,0**

Frage Z81: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich pro Woche? Vertragswochenarbeitszeit (in Stunden)
Die Angaben der Befragten wurden zusammengefasst: Teilzeit bis 35 Stunden, Vollzeit über 35 Stunden.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 45: Befristung

	Anzahl	Gültige Prozente
Nein	5.283	60,16
Ja	3.499	39,84
Gesamt	**8.782**	**100,0**

Frage Z80: Sind Sie derzeit unbefristet oder befristet beschäftigt? Antwortmöglichkeiten: Befristet, unbefristet.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 46: Selbständigkeit

	Anzahl	Gültige Prozente
Nein	11.150	94,05
Ja	705	5,95
Gesamt	**11.855**	**100,0**

Frage Z79: Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit?
Die Angaben der Befragten wurden zusammengefasst. Selbständig (Selbständige/r in freien Berufen, Selbständige/r Unternehmer/in, Selbständige/r mit Werk-/Honorarvertrag); Nicht selbständig, wenn andere Antwort (Angestellte/r, Beamte/r, WHK, Trainee, Volontär/in, Auszubildende/r, Praktikant/in, Arbeiter/in, Sonstiges).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 47: Sektor der Beschäftigung

	Anzahl	Gültige Prozente
Privatwirtschaft	5.586	64,47
Öffentlicher Bereich	2.463	28,42
Non-Profit Org.	616	7,11
Gesamt	**11.855**	**100,0**

Frage Z86: In welchem Sektor sind Sie gegenwärtig tätig? Antwortmöglichkeiten: (Privat-)Wirtschaftlicher Bereich (einschließlich selbständiger, freiberuflicher und Honorartätigkeiten); Öffentlicher Bereich (z. B. Öffentlicher Dienst / Öffentliche Verwaltung) ; Organisation ohne Erwerbscharakter (Vereine, Verbände, Kirchen).

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 48: Kinder 1,5 Jahre nach Abschluss

	Anzahl	Gültige Prozente
Nein	7.540	93,34
Ja	538	6,66
Gesamt	**8.078**	**100,0**

Frage Z107: Haben Sie Kinder, die mit Ihnen in einem Haushalt leben? Antwortmöglichkeiten: Ja; Nein.

Die Frage war nicht Kernbestandteil des NRW-Fragebogens, sondern stand den Hochschulen als optionale Frage zur Verfügung. Daher liegen nur Angaben von Absolventinnen und Absolventen von elf der 25 NRW-Hochschulen vor.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 49: Karriereorientierung(Index)

	Anzahl	Gültige Prozente
0,00	66	0,42
0,83	66	0,42
1,67	122	0,78
2,50	306	1,96
3,33	571	3,66
4,17	907	5,81
5,00	1.771	11,35
5,83	2.079	13,33
6,67	2.544	16,31
7,50	3.038	19,47
8,33	1.651	10,58
9,17	1.273	8,16
10,00	1.208	7,74
Gesamt	**15.602**	**100,0**

Frage Z98: Wie wichtig sind Ihnen persönlich die folgenden Aspekte des Berufs? 18 Antwortitems zu verschiedenen Aspekten des Berufs. Antwortmöglichkeiten jeweils 1 (sehr wichtig) bis 5 (gar nicht wichtig). Operationalisierung anhand der Items: Hohes Einkommen, Gute Aufstiegsmöglichkeiten, Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben. Diese wurden umgepolt, dass hohe Werte einer hohen Wichtigkeit entsprechen, aufsummiert und auf eine Skala von 0 bis 10 gebracht. Cronbachs alpha = 0,74.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Tab. 50: Familien-/Freizeitorientierung (Index)

	Anzahl	Gültige Prozente
0	157	1,01
1,25	171	1,10
2,5	599	3,84
3,75	976	6,25
5	2.187	14,01
6,25	2.574	16,49
7,5	4.057	25,99
8,75	2.371	15,19
10	2.518	16,13
Gesamt	**15.610**	**100,0**

Frage Z98: Wie wichtig sind Ihnen persönlich die folgenden Aspekte des Berufs? 18 Antwortitems zu verschiedenen Aspekten des Berufs. Antwortmöglichkeiten jeweils 1 (sehr wichtig) bis 5 (gar nicht wichtig). Operationalisierung anhand der Items: Gute Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren, Genug Zeit für Freizeitaktivitäten. Diese wurden umgepolt, dass hohe Werte einer hohen Wichtigkeit entsprechen, aufsummiert und auf eine Skala von 0 bis 10 gebracht. Cronbachs alpha = 0,63.

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 (NRW)

Anhang B: Fragebogen (Kernfragebogen NRW)

INCHER-Kassel (Hrsg.)

Fragebogen der KOAB-Absolventenbefragung 2013

Erste Befragung des Abschlussjahrgangs 2011 (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss)

Masterfragebogen NRW / Allgemeine Variante

Jahrgang 2011

Version: 08.06.2012

KOOPERATIONSPROJEKT ABSOLVENTENSTUDIEN

Universität Kassel
Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel)
Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)
Mönchebergstraße 17
34109 Kassel
E-mail: datenkoab@incher.uni-kassel.de

Web

Weitere Informationen zu den KOAB Absolventenbefragungen: http://koab.uni-kassel.de

INCHER-KASSEL
International Centre for Higher Education Research Kassel

UNIKASSEL VERSITÄT

Von: **Eva Sörries** eva.soerries@th-koeln.de
Betreff: Antw: Reakkreditierung Medieninformatik // Kapa-Nachweis
Datum: 28. Februar 2017 um 12:19
An: Christian Noss christian.noss@th-koeln.de
Kopie: Christian Averkamp christian.averkamp@th-koeln.de, Cemil Uraz cemil.uraz@th-koeln.de, Heike Gödderz heike.goedderz@th-koeln.de, Petra Adam petra.adam@th-koeln.de

ES

Hallo Herr Professor Noss,

die errechnete Aufnahmekapazität für die Studiengänge Medieninformatik BA und MA werden für ausreichend befunden. Es ist davon auszugehen, dass keine größeren Änderungen eintreten und somit die Lehrkapazität für die nächsten Jahre ausreichend ist.

Für Rückfragen oder weitere Informationen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Viele Grüße

Eva Sörries

Team 7.3 - Personalcontrolling

T: +49 221-8275-3466
E: eva.soerries@th-koeln.de

Technische Hochschule Köln
Campus Südstadt
Gustav-Heinemann-Ufer 54
50968 Köln
Raum: 309a

www.th-koeln.de

Technology
Arts Sciences
TH Köln

>>> Christian Noss <christian.noss@th-koeln.de> schrieb am 21.02.2017 um 16:55 in Nachricht <9C7314E6-815C-4922-8CF4-06BB8C5C0226@th-koeln.de>:
Hallo Frau Sörries,

wir sind in der heißen Phase der Reakkreditierung der Medieninformatik Studiengänge am Campus Gummersbach. In dem Kontext taucht ja auch immer das schöne Thema "Dokument aus dem täglichen Gebrauch der Hochschule, aus dem die ausreichende Lehrkapazität hervorgeht“. Könnten wir darüber morgen mal kurz telefonieren?

0171 79 19 249

Ich werde es aber auch probieren.

Beste Grüße,
Christian Noss

Prof. Dipl. Des. Christian Noss
Kommunikationsdesign in der Medieninformatik
Studiengangsbeauftragter Medieninformatik (Bachelor)

TH Köln
Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften

Fakultät für Informatik und Ingenieurwissenschaften
Steinmüllerallee 1
Raum A 3.241

E-Mail: christian.noss@fh-koeln.de
Telefon: [illegible]