

Absolventenstudien als „outcome evaluation“

René Krempkow, Annika Vissering, Ulrich Wilke und Lukas Bischof

1 Möglichkeiten und Grenzen von Absolventenbefragungen als „outcome evaluation“

Die Leistung von Absolventenbefragungen wird vor allem darin gesehen, dass sie die Erfassung der „Outcomes“ der Hochschulausbildung ermöglichen (Teichler/Schomburg 1997, S. 246; WR 2008, S. 11). So wurde bei Bewertungen der Studienqualität im Zusammenhang mit Evaluationen schon länger darauf hingewiesen, dass erst Absolvent(inn)en diese adäquat beurteilen können, da diese bereits genügend Abstand zum Studium hätten (Teichler 1993, S. 92). Im Prozess-Basismodell, das Sigrun Nickel (2007, S. 44) für Qualitätsmanagementsysteme vorschlägt, finden sich Absolvent(inn)enstudien im Bereich der Wirkungsmessung als zentrales Element eines Qualitätsregelkreises. Ähnlich wären sie in andere Qualitäts- und Wirkungsmodelle der Hochschulbildung einzutragen (Überblick in Krempkow 2007, S. 85 f.; S. 177 f.). Diese Einschätzung wird offenbar auch von Beschäftigten im Hochschulbereich geteilt: Befragt nach dem Nutzen verschiedener Instrumente der Qualitätssicherung, bewerteten insgesamt 89 Prozent der Befragten das Instrument „Absolventenbefragungen“ als „hilfreich“, 48 Prozent gar als „sehr hilfreich“, was damit den höchsten Wert aller untersuchten Instrumente darstellt (Nickel 2007, S. 191). Absolventenbefragungsergebnisse werden zudem in anderen Staaten auch als Indikatoren in Qualitätssicherungs- bzw. Monitoringsystemen genutzt bzw. hierfür diskutiert (Krempkow 2009a).

Seit im Rahmen des Bologna-Prozesses die Beschäftigungsbefähigung („Employability“) unter den Zielen der Hochschulbildung eine stärkere Rolle einnimmt und die Hochschulen in der Pflicht stehen, das Erreichen dieses Ziels durch ein Konzept der Qualitätssicherung sicherzustellen (Akkreditierungsrat 2008), gewinnen Absolvent(inn)enstudien an Bedeutung (Schomburg 2008). Auch die European Standards and Guidelines for Quality Assurance (vgl. ENQA 2005) halten im Hinblick auf die Qualitätssicherung fest:

„Institutional self-knowledge is the starting point for effective quality assurance. It is important that institutions have the means of collecting and ana-

¹ Für die Unterstützung bei der Datenerhebung und Vorbereitung der Auswertungen danken wir Angela Cho, Julia Kurfürst und Jacqueline Passon. Für hilfreiche Anregungen u.a. zur besseren Verständlichkeit dieses Beitrages danken wir den Herausgeber(inne)n bzw. Gutachter(inne)n der SuB sowie Verena Walter (IFQ Bonn).

lysing information about their own activities [...] The quality-related information system required by individual institutions [...] is at least expected to cover: employability of graduates."

Landeshochschulgesetze, wie das von Mecklenburg-Vorpommern, sowie Ziel- und Leistungsvereinbarungen, wie in NRW vereinbart, schreiben ihren Hochschulen Absolvent(inn)enstudien direkt vor (Schomburg 2007). Der Akkreditierungsrat nimmt die Hochschulen auch bei Programmakkreditierungen in die Pflicht und verlangt, dass „*die Hochschule bei der Weiterentwicklung des Studienganges auch Evaluationsergebnisse, Untersuchungen zur studentischen Arbeitsbelastung, zum Studienerfolg und Absolventenverbleib [berücksichtigt]*“ (Akkreditierungsrat 2008). So finden sich Absolvent(inn)enstudien inzwischen auch in vielen universitären Qualitätssicherungssystemen, wie beispielsweise an der Universität Mainz, der Fachhochschule Münster, der TU Ilmenau und der Universität Freiburg (Schmidt/Horstmeyer 2008; Lojewski 2008; Petzoldt/Schorcht/Haßengier 2008, Bischof u.a. 2009, S. 4). Auch hochschulübergreifende Institutionen, wie das „Bayrische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung“ (IHF) München, bauen deren Potenzial für das Qualitätsmanagement aus (Reimer 2008; 2009).

An der grundsätzlichen Eignung von Absolvent(inn)enbefragungen bestehen, wie diese Ausführungen zeigen, offenbar immer weniger Zweifel. Je mehr diese Studien in der Fläche verbreitet und je einfacher Ergebnisse verfügbar sind, desto größer wird allerdings auch die Gefahr, diese simplifizierend zu verwenden. Von mehreren Hochschulleitungen wurde bereits der Wunsch signalisiert, diese künftig auch für die „Leistungsorientierte Mittelvergabe“ zu nutzen (Haerdle 2009, S. 17). Für die Soziologie birgt dies, wie auch für andere Sozial- und Geisteswissenschaften, einerseits die Chance, ihre oft unterschätzten Leistungen in der Hochschulbildung zu demonstrieren, andererseits aber auch die Gefahr, unzulässigen Vergleichen ausgesetzt zu werden. Daher soll in diesem Beitrag neben der Vorstellung aktueller Ergebnisse auch auf Risiken und ungelöste Fragen eingegangen werden.

So stellt eine „outcome evaluation“² im Sinne einer Erfassung und Indikatorisierung der Ergebnisse der Hochschulbildung nur einen Teil der Verwendungsmöglichkeiten dar. Denn ausgehend von den Ergebnissen sollten auch Ansatzpunkte für Veränderungen abgeleitet werden können. Zudem könnten diese Erkenntnisse auch für die Absolvent(inn)en hilfreiche Informationen über Erfolgsfaktoren beim Berufseinstieg bieten. Gleichwohl wurden Absolvent(inn)enstudien zu diesem Zweck bis vor kurzem relativ wenig genutzt (Krempkow 2009b).

2 Forschungsfragen

In unserer Analyse soll untersucht werden, wovon der Berufserfolg von Absolvent(inn)en abhängt. Von Interesse ist dabei insbesondere, welcher Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalen von Absolvent(inn)en – wie z. B. soziodemografische Eigenschaften, berufliche (Vor)Erfahrungen und Einstellungen –, Rahmenbedingungen sowie Ergebnissen der Hochschulbildung und

² Hier wird „outcome evaluation“ in Anführungszeichen gesetzt, da der Verfasser von einem sozialwissenschaftlich geprägten Begriffsverständnis von Evaluation ausgeht (Krempkow 2007, S. 14 f.) und die vorgenannten Anwendungen allein diesem Verständnis nicht in ausreichendem Maße entsprechen.

dem Berufserfolg besteht. Hierbei ist nach Fächerkulturen zu differenzieren. Die Unterscheidung, was hierbei den Berufserfolg als „outcome“ der Hochschulbildung potenziell „verzerrt“ und was nicht, erfolgt in Anlehnung an Marsh (2009, S. 602; 1982): Demnach werden Faktoren, die nur mit der Beurteilung, nicht aber mit anderen Maßen der Lehrwirksamkeit in Zusammenhang stehen, als „Biasvariablen“ bezeichnet. Übertragen auf Absolvent(inn)enstudien bedeutet dies, dass der Berufserfolg von „externen“ Einflussfaktoren, die ihrerseits nicht mit der Hochschulbildung bzw. den Leistungen der Absolvent(inn)en zusammenhängen, frei sein müsste: Erst unter dieser Bedingung können die Ergebnisse als unverzerrt gelten (Krempkow 2007, S. 167). Hierzu ist zunächst „Berufserfolg“ zu definieren. Dieser wurde in unserer Studie multidimensional als Einkommen, als Zufriedenheit mit der beruflichen Situation, als die aktive Suchdauer bis zur Aufnahme der ersten Tätigkeit und als Ausbildungsdäquanz der Beschäftigung operationalisiert und zu mehreren Zeitpunkten erhoben.

3 Methode und Durchführung der Untersuchung

3.1 Datengrundlage

Für die Untersuchung der Determinanten beruflichen Erfolgs diente als Grundlage die Erhebungswelle 2008 der Freiburger Absolvent(inn)enbefragung, welche in Kooperation mit dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) Kassel durchgeführt wurde. Dabei wurden insgesamt über 2.000 Absolvent(inn)en grundständiger Studiengänge der Universität Freiburg per E-Mail und postalisch angeschrieben.³

Von den angeschriebenen Absolvent(inn)en kamen bis Januar 2009 insgesamt 758 verwertbare Fragebögen zurück.⁴ Damit ist die Rücklaufquote mit insgesamt rund 40 Prozent im mittleren Bereich der für solche Studien üblichen Werte anzusiedeln. Sie fiebt ohne den hohen Anteil an Medizinabsolvent(inn)en spürbar besser aus, da diese tendenziell weniger antwortbereit sind und zudem zwei Prüfungsjahre einbezogen wurden. Die Repräsentativität wurde mittels Daten aus der Hochschulstatistik berechnet (HISSOS-Datenbank, ausgewertet mit SuperX). Dabei zeigen sich zwischen den Fächern Unterschiede hinsichtlich des Frauenanteils, des Alters beim Studienabschluss, der Durchschnittsnote und der Studiendauer.

Statistisch signifikante und praktisch bedeutsame Unterschiede zeigen sich lediglich in zwei der einbezogenen 16 Fächer. Dies betrifft die Mikrosystem-

3 Hierbei wurden die Absolvent(inn)en folgender Fakultäten angeschrieben: Theologische Fakultät, Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät, Medizinische Fakultät, Philologische Fakultät, Philosophische Fakultät, Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften sowie die Fakultät für Angewandte Wissenschaften (mittlerweile Technische Fakultät). Hierbei fanden neben relativ starken hochschulspezifischen Anpassungen (ca. ein Zehntel der Fragen) sechs fakultäts- bzw. fachspezifische Fragebogenvarianten Anwendung (mit drei Items bis zu zwei Seiten fachspezifischen Fragen). Es ist eine Besonderheit des bundesweiten Kooperationsprojektes, dass die Hochschulen maßgeblich Einfluss auf die Anlage und die Interpretation der Ergebnisse der Absolvent(inn)enstudie haben (Schomburg 2008, S. 59).

4 Nur knapp 10 Prozent der befragten Absolventen erwarben einen BA-Abschluss, daher konnte hierzu keine spezifische Auswertung erfolgen (vgl. jedoch Pilotstudie Bachelor-Absolventenbefragung 2007, s. Bischof et al. 2009).

technik (durchschnittliche Studiendauer in der Stichprobe von 10,2 gegenüber 11,3 Fachsemester der Grundgesamtheit aller Absolvent(inn)en dieses Faches, durchschnittliches Alter innerhalb der Stichprobe ist 26,7 gegenüber 27,9 Jahren in der Grundgesamtheit) und Zahnmedizin (Durchschnittsalter in der Stichprobe ist 27,8 gegenüber 28,8 Jahren bei allen Absolvent(inn)en dieses Faches). Betrachtet man wie nachfolgend Fächergruppen, gibt es keine Abweichungen. Damit kann die Stichprobe insgesamt hinsichtlich der überprüften Merkmale als repräsentativ für die Absolvent(inn)en der einbezogenen Fakultäten der Uni Freiburg gelten.

3.2 Kriterien für beruflichen Erfolg

Entsprechend den jeweils gesetzten Zielen gibt es ein breites Spektrum an Themen, die bei bereits durchgeführten Befragungen von Hochschulabsolvent(inn)en erhoben wurden und als Maße für die beruflichen Erträge des Studiums herangezogen werden können. Ulrich Teichler und Harald Schomburg (1997, S. 248) fassten diese zu insgesamt vier Aspekten zusammen:

- objektive Maße für den Berufserfolg (z. B. Einkommen, betriebliche Position),
- subjektive Maße für den Berufserfolg (z. B. berufliche Zufriedenheit, Autonomie),
- objektive Maße für den Übergang Studium zum Beruf (z. B. Dauer der Stellensuche),
- Einschätzungen zum Zusammenhang von Studium und Beruf (z. B. berufliche Nützlichkeit der Studieninhalte, Adäquanz der beruflichen Tätigkeit zum Studium).

Als Kriterien für den beruflichen Erfolg wurden in der vorliegenden Studie das Bruttomonatseinkommen der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss sowie der Beschäftigung zum Befragungszeitpunkt (1-2 Jahre nach Studienabschluss), die berufliche Zufriedenheit, die Dauer der Stellensuche und die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung gewählt.

3.3 Deskriptive Analysen zu Determinanten des beruflichen Erfolgs

Für die folgenden Analysen wurden die Befragten in drei Fächergruppen aufgeteilt: Technische, Forstwissenschaftliche und verwandte Studiengänge; Medizinische Studiengänge (Humanmedizin und Zahnmedizin) sowie Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftliche Studiengänge⁵. Da für multivariate Analysen

5 Auswertungen zur hier einbezogenen Philosophischen, Philologischen sowie Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät (ohne VWL) zeigten, dass sich die berufliche Erfolgssituation der Absolventen zwischen diesen Fakultäten in den meisten Aspekten kaum unterscheidet (siehe auch www.qm.uni-freiburg.de/projekte/absolventenstudien/folder.2009-03-02.3114344103/tabellenbandi/at_download/file). Ähnlich gilt dies für die Philosophische und die Philologische Fakultät der TU Dresden (www.kfbh.de/images/Projekte/Absolv_TUD/VORLAEUFIGER_Tabellenband_2000_bis_2003.pdf) sowie bundesweit (Briedis et al. 2008; Tagungsband „Generation Vielfalt“ des INCHER-Kooperationsprojektes Absolventenstudien vom 8./9.10.2009 – allerdings sind in Letzterem zunächst nur ausgewählte Ergebnisse dokumentiert). Auswertungen auf Fächerebene finden sich unter URL: www.qm.uni-freiburg.de/projekte/absolventenstudien/ergebnisse.

die Fallzahlen einzelner Fächer und Studiengänge⁶ meist zu klein sind, erfolgt die weitere Auswertung hier ausschließlich auf der Ebene der Fächergruppen.

Fächergruppen	Studiengang bzw. Studiengänge	Anzahl	% von Fächergruppe
Technische Studiengänge, Forstwissenschaften und verwandte Studiengänge	Informatik-Studiengänge	74	49,3%
	Mikrosystemtechnik und verwandte Studiengänge (Stg.)	31	20,7%
	Forstwissenschaft, Geographie, Hydrologie und verwandte Stg.	45	30,0%
Fächergruppe		150	100,0%
Medizinische Studiengänge	Humanmedizin	227	84,1%
	Zahnmedizin	43	15,9%
Fächergruppe		270	100,0%
Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftliche Studiengänge	Soziologie und Politikwiss.	23	7,3%
	Andere Philosophische Studiengänge	30	9,5%
	Sportwissenschaften	17	5,4%
	Psychologie	36	11,4%
	Bildungsplanung und Erziehungswissenschaften	10	3,2%
	Katholische Theologie	36	11,4%
	Deutsch/Germanistik und verwandte Studiengänge	55	17,4%
	Englisch/Anglistik und verw. Stg.	30	9,5%
	Frankomedia und Französisch	29	9,2%
	Geschichtswissenschaften	31	9,8%
	Andere Philologische Studiengänge	19	6,0%
	Fächergruppe	316	100,0%
Gesamt		736	100,0%

Abb. 1: Zusammensetzung der Befragten in den Freiburger Absolvent(inn)enstudien 2008

Das durchschnittliche monatliche Einstiegseinkommen betrug 1.300 € (Absolventen Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlicher Studiengänge), 2.300 € (Absolventen Techn., Forstwiss. und verwandter Studiengänge) und 3.100 € (Absolventen Medizinischer Studiengänge).⁷ Zum Zeitpunkt der Befragung, der zwischen einem und zwei Jahren nach Abschluss des Studiums lag, betragen die durchschnittlichen aktuellen Monatseinkommen 1.600 € (Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftliche Studiengänge), 2.700 € (Techn., Forstwiss. und

6 Die detaillierte Dokumentation der Studiengangzuordnung und weiterer Umkodierungen findet sich in Flöther et al. (2009).

7 Bei der Analyse wurde nicht zwischen Voll-/Teilzeitbeschäftigen unterschieden, da hier das erzielte Einkommen (nicht der Stundenlohn) im Fokus stand und davon auszugehen ist, dass die meisten Absolvent(inn)en eine Vollzeittätigkeit anstreben. In der Medizin wurden von vornherein die Absolventen des zweiten Staatsexamens (neue ÄApprO bzw. Zahnmedizin) und des dritten Staatsexamens (alte ÄApprO) in unsere Erhebung einbezogen.

verwandte Studiengänge) und 3.600 € (Medizinische Studiengänge) und lagen damit im Durchschnitt bereits etwas höher als die Einstiegsgehälter.⁸

Die subjektive Zufriedenheit der Absolvent(inn)en, erfasst auf einer Skala von 1 (sehr zufrieden) bis 5 (sehr unzufrieden), weist für die drei Fächergruppen folgende Mittelwerte auf: 2,5 für die Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengänge und 2,3 für die Medizinischen Studiengänge sowie für die Techn., Forstwiss. und verwandten Studiengänge. Hier wird eine ähnliche Differenz wie bei den durchschnittlichen Monatseinkommen sichtbar. Dies sollte jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, besteht nur ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen der subjektiven Berufszufriedenheit und dem durchschnittlichen Monatseinkommen zum Zeitpunkt der Befragung. Dies kann als Beleg betrachtet werden, dass die berufliche Zufriedenheit als eigenständiges Erfolgskriterium für eine Regressionsanalyse verwendet werden kann.

Die subjektive bzw. aktive Suchdauer, die die Absolvent(inn)en bis zur Aufnahme der ersten Beschäftigung angaben, liegt im Durchschnitt bei 3,1 Monaten für die Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengänge sowie 2,9 Monaten für die Techn., Forstwiss. und verwandten Studiengänge. Für die Medizinischen Studiengänge liegt sie im Mittel bei 2,4 Monaten.⁹

Als weiteres Kriterium für den beruflichen Erfolg wird hier die wahrgenommene Angemessenheit der beruflichen Situation im Verhältnis zur Ausbildung verwendet.¹⁰ Die Angemessenheit der ersten Beschäftigung weist auf einer Skala von 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (gar nicht) bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss folgende Mittelwerte auf: 3,0 für die Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengänge sowie für die Technischen, Forstwissenschaftlichen und verwandten Studiengänge und 2,3 für die Medizinischen Studiengänge. In der erstgenannten Fächergruppe steigert sich die Angemessenheit bis zu ein bis zwei Jahre nach Studienabschluss (derzeitige Beschäftigung) auf einen Mittelwert von 2,6. Bei den Technischen, Forstwissenschaftlichen und verwandten Studiengängen sowie bei den Medizinischen Studiengängen ist eine Steigerung der Angemessenheit auf einen Mittelwert von 2,2 zu beobachten.

8 Bei der Frage nach Einstiegsgehalt und Einkommen der jetzigen Beschäftigung wurden den Befragten 16 Einkommensgruppen (Unter 250 €, 250 – 500 €, ..., 6.001 – 6.500 €, über 6.500 €) zur Auswahl vorgegeben. Dies erhöhte die Antwortbereitschaft, kann jedoch zu Ungenauigkeiten bei der Berechnung des Mittelwerts führen, wenn viele Fälle in der letzten, nach oben offenen Gruppe vorhanden sind. In den vorliegenden Daten gaben vier Befragte beim jetzigen Gehalt an, ein monatliches Einkommen über 6.500 € zu beziehen. Bei der Berechnung der Mittelwerte wurde hier ein Einkommen von 8.000 € angenommen (analog der Festlegung des INCHER Kassel für bundesweite Analysen). Für die restlichen Fälle wurde Gleichverteilung innerhalb der Gruppen angenommen und somit der Gruppenmittelwert zur Berechnung verwendet.

9 Die mittlere Übergangsduer vom Studium in den Beruf (berechnet als Zeitraum zwischen Beginn der ersten Tätigkeit und Studienabschluss) lag etwas höher bei 4,1 Monaten für die Medizinischen Studiengänge, 4,7 bei Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengängen und 4,8 bei Techn., Forstwiss. und verwandten Studiengängen. Im Weiteren wird nur die subjektive Suchdauer verwendet, da für uns die aktive Suche nach einer Beschäftigung von Interesse ist.

10 Zur ausführlichen Diskussion der Ausbildungsadäquanz als Kriterium des Berufserfolgs siehe Krempkow und Pastohr (2006).

Dimension	Einkommen		Berufs- zufried.	aktive Suchdauer	Ausbildungs- adäquanz
Kriterien beruflichen Erfolges	Einstiegsein- kommen	Einkommen der derzeitigen Beschäftigung	Berufs- zufrieden- heit (derzeitig)	Dauer der Beschäfti- gungssuche in Monaten	Angemessen- heit der ersten Beschäftigung
Kriterien beruflichen Erfolges					Angemessen- heit der derzeitigen
Einstiegseinkommen		0,80**	-	-	-0,35**
Einkommen derzeitiger Beschäftigung			-0,14**	-	-0,27**
Berufszufriedenheit				0,13**	0,34**
Dauer der Beschäftigungssuche				-	0,11*
Angemessenheit erster Beschäftigung					0,63**

Abb. 2: Interkorrelationen der Kriterien beruflichen Erfolgs; Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman: */**=signifikant auf 5-/1-Prozent Niveau; Berufszufriedenheit auf Skala: 1 (sehr zufrieden) bis 5 (sehr unzufrieden); Ausbildungsdäquanz-Skala: 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (gar nicht)

In Abbildung 2 sind die Korrelationen zwischen den einzelnen Kriterien des beruflichen Erfolgs dargestellt. Im Folgenden werden nur die signifikanten Zusammenhänge kurz beschrieben: Wie erwartet, besteht eine sehr starke Korrelation zwischen dem Einstiegsgehalt und dem Gehalt der derzeitigen Beschäftigung sowie zwischen der Ausbildungsdäquanz der *derzeitigen* Beschäftigung und der Ausbildungsdäquanz der *ersten* Beschäftigung.¹¹ Zwischen Ausbildungsdäquanz und Berufszufriedenheit sowie Einkommen bestehen dagegen schwache bis mittlere positive Zusammenhänge.

3.4 Modell der Determinanten beruflichen Erfolgs

Von Teichler und Schomburg (1997, S. 247) wurde bereits früh darauf hingewiesen, dass bei Absolvent(inn)enbefragungen immer auch die Prozesse der Hochschulbildung miteinbezogen werden sollten. Zu diesen Prozessen können solche Dimensionen wie „Individuelle Voraussetzungen“, „Studienbedingungen und Verlauf“ sowie „Studienergebnisse“ gezählt werden, die die berufliche Situation und den beruflichen Erfolg beeinflussen können (Krempkow/Pastohr 2006). Schließlich erscheint es sinnvoll, bei der Interpretation von Ergebnissen zum beruflichen Erfolg auch persönliche Karriereambitionen einzubeziehen (Enders/Bornmann 2001, S. 181). Nachfolgend ist das von Krempkow und Pastohr (2006) vorgeschlagene Modell der Determinanten beruflichen Erfolgs grafisch dargestellt. Dabei wurden die Dimensionen und deren einzelne Aspekte dem Ausgangspotenzial (Input), dem Prozess und den Ergebnissen (Output) der Hochschulbildung sowie einzelnen Etappen der Berufslaufbahn zugeordnet.

¹¹ Bei der inhaltlichen Interpretation der Korrelationskoeffizienten ist auf die Skalierungen der Variablen „Berufszufriedenheit“ und „Angemessenheit des Berufs im Verhältnis zum Studium“ zu achten. So bedeutet die schwache, signifikant negative Korrelation zwischen Berufszufriedenheit und monatlichem Einkommen der derzeitigen Beschäftigung, dass ein positiver Zusammenhang zwischen höherem Einkommen und stärkerer Berufszufriedenheit besteht.

Die Bereitschaft zur Mobilität (Falk/Kratz 2009) soll erst künftig bei Berufseintritt und -verlauf berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu bereits vorliegenden Analysen auf der Ebene von Studiengängen (Krempkow 2008) stehen hier einzelne Absolvent(inn)en bzw. die Individualebene im Vordergrund. Dabei werden multivariate Analyseverfahren eingesetzt, die laut Janson (2008, S. 66) nach wie vor eher die Ausnahme darstellen. Analysen, wie die hier vorgelegte, haben trotz ihres Fokus auf die Individualebene aber auch Relevanz für Analysen auf Studiengangsebene, da dabei ebenfalls die (dann aggregierten) unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Individuen zu berücksichtigen sind (Krempkow 2007; 2008; 2009a).

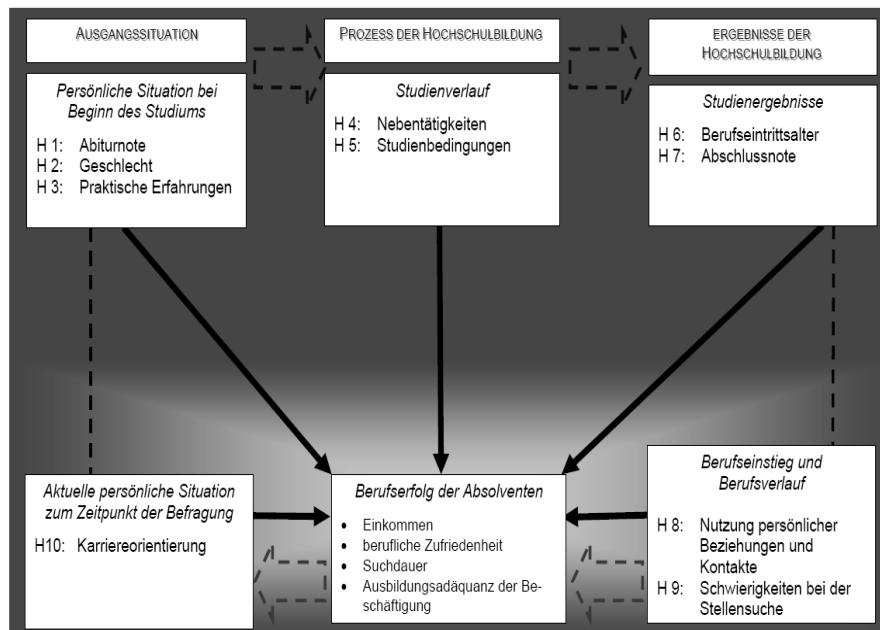


Abb. 3: Grafische Darstellung der Hypothesen, nach Krempkow/Pastohr (2006)

3.5 Hypothesen zu Determinanten beruflichen Erfolgs

Ausgehend von dem dargestellten Modell, wurden unter Bezugnahme auf Ergebnisse bereits vorhandener empirischer Studien und Überlegungen Hypothesen formuliert. Die Hypothesen wurden einheitlich positiv formuliert, um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern.

- H 1: Eine bessere Abiturnote (als Indikator für „Studierfähigkeit“) erhöht die Berufschancen.
- H 2: Männer haben bessere Berufschancen als Frauen.
- H 3: Eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium erhöht die Berufschancen.
- H 4: Häufige Nebentätigkeiten während des Studiums erhöhen die Berufschancen.
- H 5: Sehr gute Studienbedingungen wirken sich positiv auf die Berufschancen aus (da sie die Erfolgswahrscheinlichkeit des Studiums erhöhen).
- H 6: Ein niedriges Berufseintrittsalter erhöht die Berufschancen.
- H 7: Eine bessere Abschlussnote erhöht die Berufschancen.
- H 8: Persönliche Beziehungen und Kontakte helfen beim Berufseinstieg.
- H 9: Geringe Schwierigkeiten bei der Stellensuche gehen mit höherem Berufserfolg einher.
- H 10: Eine starke Karriereorientierung erhöht die Berufschancen.

Abb. 4: Hypothesen zu Determinanten beruflichen Erfolgs

4 Analyse der Determinanten beruflichen Erfolgs

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Zusammenhänge zwischen den als Determinanten beruflichen Erfolgs zu untersuchenden Variablen und den einzelnen Kriterien beruflichen Erfolgs vorgestellt und erläutert. Die Untersuchung erfolgt mit Hilfe von multiplen Regressionsanalysen. Als Kriterien beruflichen Erfolgs werden dabei das Bruttomonatseinkommen der derzeitigen Beschäftigung, die Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation, die Ausbildungsdäquanz der Beschäftigung sowie die Suchdauer verwendet. Die zehn potenziellen Determinanten¹² des beruflichen Erfolgs ergeben sich aus den oben genannten Hypothesen.

4.1 Bruttomonatseinkommen der derzeitigen Beschäftigung

Wie erwähnt, weisen die Bruttomonatseinkommen der einzelnen Fächergruppen deutliche Unterschiede auf. Je nach fachlichem Hintergrund können hier-

¹² Darüber hinaus wurden alternative Modelle mit niedrigerer und höherer Anzahl an Prädiktoren berechnet (bis zu 24), um eine bessere Einschätzung der Stabilität erzielter Ergebnisse zu ermöglichen. Modelle mit 20 Prädiktoren, die aufgrund der weitgehend identischen Prädiktoren die beste Vergleichbarkeit mit Krempkow und Pastohr (2006) ermöglichen, ergaben sehr ähnliche Resultate: So wurden für die Medizin die signifikanten Prädiktoren aus dem 10-Prädiktoren-Modell bestätigt (lediglich die Abiturnote wird bei etwas besserer Erklärungskraft zusätzlich signifikant), ebenso für die Geistes-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften: Hier werden zusätzlich Berufseintrittsalter sowie soziale und kommunikative Fähigkeiten signifikant – bei ebenfalls noch etwas besserer Erklärungskraft (Krempkow/ Wilke 2009).

für verschiedene Aspekte verantwortlich sein. Daher wurden getrennte Analysen durchgeführt, deren Ergebnisse nun vorgestellt werden.

	Techn., Forstwiss. u. verwandte Studiengänge $R^2=.31^{**}$ n=150	Medizinische Studiengänge $R^2=.12^*$ n=270	Sozial-, Geistes und Verhaltenswiss. Studiengänge $R^2=.12$ n=316
Abiturnote	-,060	-,110	-,218*
Geschlecht (männlich=1, weiblich=2)	-,260*	-,130	-,092
Ausbildung vor dem Studium abgeschlossen (ja=1, nein=2)	,137	,033	,036
Nebentätigkeit in den Semesterferien	-,042	-,018	,097
Berufseintrittsalter	-,103 ⁺	,128	,019
Note Abschlussprüfung	-,219	-,005	,119
Fachliche Vertiefungsmöglichkeit (Skala: 1=sehr gut ... 5=sehr schlecht)	-,074	,058	,051
Nutzung persönlicher Kontakte (ja=1, nein=2)	,267*	-,177*	-,006
Absolventen mit anderem Schwerpunkt gesucht (ja=1, nein=2)	,054		-,071
Karriereorientierung (Skala: 1=sehr... 5=gar nicht wichtig)	-,080	-,217**	-,257**

Abb. 5: Standardisierte Regressionskoeffizienten zum Bruttomonatseinkommen der derzeitigen Beschäftigung; (+/*/** = signifikant auf dem 10-/ 5-/ 1-Prozent Niveau – vgl. Meulemann 1995, S. 222)

Die standardisierten Regressionskoeffizienten für die abhängige Variable Bruttomonatseinkommen der derzeitigen Beschäftigung werden in Abbildung 5 dargestellt. Wie die Übersicht zeigt, weisen die Modelle für die einzelnen Fächergruppen eine Erklärungskraft von 12 bis 31 Prozent auf, was im Bereich bzw. über den Werten vergleichbarer Studien liegt (z. B. Kempkow/Pastohr 2006, Enders/Bornmann 2001, Meulemann 1995). In der Fächergruppe der Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengänge stehen die Abiturnote und die Karriereorientierung in Zusammenhang mit dem Bruttomonatseinkommen der derzeitigen Beschäftigung: Je besser die Note des Studienberechtigungszeugnisses der Absolvent(inn)en ist, desto mehr verdienen sie derzeit. Entgegen der häufigen Annahme, dass bessere Studienabschlussnoten den Berufserfolg fördern, erweisen sich hier also lediglich Abiturnoten als relevant, Abschlussnoten dagegen nicht. Ein noch etwas stärkerer Zusammenhang besteht zwischen der Karriereorientierung und dem Bruttomonatseinkommen. Je wichtiger den Absolvent(inn)en die guten Aufstiegsmöglichkeiten sind, desto höher ist ihr Gehalt.

Betrachtet man nun die anderen Fächergruppen, so zeigt sich, dass in den jeweiligen Fächergruppen verschiedene Faktoren Relevanz haben. Männliche Absolventen der Techn., Forstwiss. und verwandten Studiengänge verdienen mehr als Absolventinnen dieser Fächergruppe. In den anderen Fächergruppen gab es keinen Gender-Effekt. Dagegen verdienen Technik-Absolvent(inn)en mit einem höheren Berufseintrittsalter etwas weniger. Ein höherer Zusammenhang besteht zwischen der Nutzung der persönlichen Kontakte und dem Bruttomonatseinkommen der derzeitigen Beschäftigung. Diejenigen Absolvent(inn)en

dieser Fächergruppe erhalten ein höheres Gehalt, die diese nicht nutzten. Dies Ergebnis widerspricht somit dem angenommenen Zusammenhang zwischen der Nutzung persönlicher Kontakte und dem beruflichen Erfolg. Vermutet werden könnte, dass eher solche Technik-Absolvent(inn)en persönliche Kontakte nutzen (müssen), die schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Dies ließ sich aufgrund der Heterogenität und geringen Größe der einbezogenen Fächer an dieser Stichprobe leider nicht genauer prüfen.

Umgekehrt ist es bei den Medizin-Studiengängen. Hier erhalten Absolvent(inn)en ein höheres Gehalt, welche persönliche Kontakte bei der Stellensuche genutzt haben. Dieses Ergebnis stützt also eher die eingangs genannte Hypothese. Ebenso verdienen diejenigen mehr, denen gute Aufstiegsmöglichkeiten sehr wichtig sind (starke Karriereorientierung). Hier besteht ein relativ starker Zusammenhang.

4.2 Berufliche Zufriedenheit

	Technische, Forstwiss. und verwandte Studiengänge $R^2=.25^*$ $n=150$	Medizinische Studiengänge $R^2=.03$ $n=270$	Sozial-, Geistes- und Verhaltenswiss. Studiengänge $R^2=.21^{**}$ $n=316$
Abiturnote	,099	,022	,212*
Geschlecht (männlich=1, weiblich=2)	-,003	-,051	,045
Ausbildung vor dem Studium abgeschlossen (ja=1, nein=2)	-,068	,025	,208*
Nebentätigkeit in den Semesterferien	-,030	,015	-,019
Berufseintrittsalter	,224	-,069	,079**
Note Abschlussprüfung	-,060	,084	,308
Fachliche Vertiefungsmöglichkeit (Skala: 1=sehr gut ... 5=sehr schlecht)	-,179 ⁺	,060	-,085
Nutzung persönlicher Kontakte (ja=1, nein=2)	-,207 ⁺	,061	,046
Absolventen mit anderem Schwerpunkt gesucht (ja=1, nein=2)	-,348**		-,300**
Karriereorientierung (Skala: 1=sehr... 5=gar nicht wichtig)	,037	,066	,013

Abb. 6: Standardisierte Regressionskoeffizienten zur beruflichen Zufriedenheit;
*/** = signifikant auf dem 10-/ 5-/ 1-Prozent Niveau

Abbildung 6 zeigt die standardisierten Regressionskoeffizienten für die abhängige Variable Berufszufriedenheit. Je nach Fächergruppe unterscheidet sich die Erklärungskraft des Regressionsmodells. Für die Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengänge weist es 21 Prozent erklärter Varianz auf. Für die Fächergruppe der Technischen, Forstwissenschaftlichen und verwandten Studiengänge hat das Modell eine Erklärungskraft von 25 Prozent, und für die Medizinischen Studiengänge hat das Modell keine Erklärungskraft. Bei den Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengängen weisen die Faktoren Abiturnote, abgeschlossene Ausbildung vor dem Studium, Berufseintrittsalter und Probleme bei der Stellensuche signifikante Zusammenhänge mit der Berufszufriedenheit auf. Die hier gefundenen Ergebnisse stützen dabei die

oben genannten Hypothesen. Je schlechter die Note des Studienberechtigungszeugnisses, desto weniger zufrieden sind die Absolvent(inn)en dieser Fächergruppe mit ihrer derzeitigen Stelle. Absolvent(inn)en, die vor dem Studium eine Ausbildung abgeschlossen haben, sind zufriedener mit ihrer jetzigen beruflichen Situation. Das Alter zum Beginn der ersten Beschäftigung hat einen sehr signifikanten, aber schwachen negativen Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit. Je älter die Absolvent(inn)en, desto weniger zufrieden sind sie. Einen ebenfalls signifikanten und zudem relativ starken Effekt haben Probleme bei der Stellensuche: Absolvent(inn)en, die angaben, bei der Stellensuche auf das Problem gestoßen zu sein, dass Absolvent(inn)en mit anderen Schwerpunkten gesucht wurden, sind signifikant weniger zufrieden als Absolvent(inn)en ohne dieses Problem.

Für die Technischen, Forstwissenschaftlichen und verwandten Studiengänge sind die Studienbedingungen, in diesem Fall die Einschätzung der Absolvent(inn)en zu den Möglichkeiten der fachlichen Vertiefung, die Nutzung persönlicher Kontakte bei der Stellensuche (Versuch, eine Stelle mit Hilfe der Eltern oder Verwandten zu finden) und Probleme bei der Stellensuche relevant für die Berufszufriedenheit (d. h. es wurden Absolvent(inn)en mit einem anderen Schwerpunkt gesucht). Je besser die Vertiefungsmöglichkeiten von den Absolvent(inn)en der Technischen, Forstwissenschaftlichen und verwandten Studiengänge beurteilt wurden, desto weniger sind diese mit ihrem Beruf zufrieden. Dieser und der Zusammenhang zwischen der Nutzung persönlicher Kontakte bei der Stellensuche und der Berufszufriedenheit sind allerdings nur auf dem 10Prozent-Niveau signifikant. Nutzten die Absolvent(inn)en persönliche Kontakte, so sind sie in ihrem Beruf weniger zufrieden. Hatten die Absolvent(inn)en der Technischen, Forstwissenschaftlichen und verwandten Studiengänge bei der Stellensuche das Problem, dass häufig Absolvent(inn)en mit anderem Schwerpunkt gesucht wurden, so fallen deren Antworten im Hinblick auf die Berufszufriedenheit schlechter aus.

4.3 Ausbildungsdäquanz der Beschäftigung

	Technische, Forstwiss. und verwandte Studiengänge $R^2=.29^*$ n=150	Medizinische Studiengänge $R^2=.07$ n=270	Sozial-, Geistes- und Verhaltenswiss. Studiengänge $R^2=.19^{**}$ n=316
Abiturnote	-,029	-,085	,133
Geschlecht (männlich=1, weiblich=2)	-,010	-,082	,088
Ausbildung vor dem Studium abgeschlossen (ja=1, nein=2)	-,084	,132	,022
Nebentätigkeit in den Semesterferien	,048	,073	-,008
Berufseintrittsalter	,272	,037	,143
Note Abschlussprüfung	,190	,164	,150
Fachliche Vertiefungsmöglichkeit (Skala: 1=sehr gut ... 5=sehr schlecht)	-,058*	,129	,131 ⁺
Nutzung persönlicher Kontakte (ja=1, nein=2)	-,315**	,033	-,030
Absolventen mit anderem Schwerpunkt gesucht (ja=1, nein=2)	-,193		-,230**
Karriereorientierung (Skala: 1=sehr... 5=gar nicht wichtig)	-,049	,031	,091

Abb.: 7: Standardisierte Regressionskoeffizienten zur Angemessenheit der derzeitigen beruflichen Situation; ⁺/^{*}/^{**} = signifikant auf dem 10-/ 5-/ 1-Prozent Niveau

In Abbildung 7 sind die standardisierten Regressionskoeffizienten für die abhängige Variable Angemessenheit der derzeitigen beruflichen Situation zur Ausbildung aufgelistet. Für die Medizinischen Studiengänge hat das Modell keine Erklärungskraft. Die Gründe hierfür sind nicht offensichtlich und erfordern künftig weitere Untersuchungen.¹³ Für die beiden anderen Fächergruppen weist das Modell 19 Prozent bzw. 29 Prozent erklärte Varianz auf.

Bei den Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengängen sind Schwierigkeiten bei der Stellensuche von Bedeutung. Absolvent(inn)en ohne Schwierigkeiten bei der Stellensuche bewerten ihre jetzige berufliche Situation als angemessener. Ebenso von Bedeutung für die Absolvent(inn)en der Sozial-, Geistes- und Verhaltenswissenschaftlichen Studiengängen sind die Studienbedingungen. Absolvent(inn)en, welche die fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten besser bewerten, sehen ihre berufliche Situation auch als stärker angemessen an. Dieser Zusammenhang ist aber nur schwach signifikant. Nennenswerte Beträge (ohne Signifikanz) weisen Abiturnote, Berufseintrittsalter und Abschlussnote auf.

13 Zwar sind bezüglich der Abiturnote aufgrund des Numerus Clausus in Medizinstudien keine größeren Zusammenhänge zu erwarten. Bezüglich der anderen Variablen wäre dies aber durchaus zu erwarten (vgl. auch Detmer et al. 2003; S. 69-85; Mauermeister und Heidemann 2007, S. 150-159).

Für die Gruppe der Techn., Forstwiss. und verwandten Studiengänge haben die Nutzung persönlicher Kontakte sowie die fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten signifikante Effekte auf die Angemessenheit der beruflichen Situation. Eine bessere Beurteilung der fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten durch die Absolvent(inn)en geht einher mit einer schlechteren Beurteilung der Angemessenheit der beruflichen Situation. Der Zusammenhang ist sehr schwach, spricht aber gegen den vermuteten Zusammenhang zwischen Studienbedingungen und beruflichem Erfolg. Absolvent(inn)en, die persönliche Kontakte bei der Stellensuche nutzten, beurteilen die Angemessenheit ihrer derzeitigen beruflichen Situation negativer. Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant und relativ stark.

4.4 Aktive Suchdauer bis zur Aufnahme einer Beschäftigung

Für die Dauer der Beschäftigungssuche erklärt das Modell 9 Prozent der Varianz der Gruppe Geistes-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften, was ein weniger guter Wert ist. Für die anderen beiden Gruppen hat das Modell keine Erklärungskraft. Daher wurde hierzu keine Tabelle dargestellt. Die hierfür ausschlaggebenden Gründe sollten in weiteren Untersuchungen beleuchtet werden. Die (potenziell) wichtigen Faktoren für Absolvent(inn)en der Geistes-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften könnte erstens das Berufseintrittsalter sein: Je älter die Absolvent(inn)en, desto länger dauert ihre Beschäftigungssuche. Zweitens besteht ein Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten bei der Stellensuche und Dauer der Stellensuche. Absolvent(inn)en, die angaben, dass Arbeitgeber meist Absolvent(inn)en mit anderen Schwerpunkten suchten, weisen auch eine längere Suchdauer vor. Schließlich besteht noch ein negativer Zusammenhang zwischen der Nutzung persönlicher Kontakte und der Suchdauer. Diejenigen, die länger als andere Absolvent(inn)en benötigten, bis sie eine Anstellung gefunden haben, nutzen bei der Stellensuche auch persönliche Kontakte.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für vier objektive und subjektive Dimensionen beruflichen Erfolgs wurde eine Reihe von Hypothesen zur Wirkungsweise von Determinanten beruflichen Erfolgs überprüft. Die Analyse erfolgte mittels Regressionsanalysen auf der Basis der Freiburger Absolvent(inn)enstudien 2008. Die befragten Absolvent(inn)en wurden in drei Studienganggruppen eingeteilt. Im Ergebnis zeigte sich, dass für die unterschiedlichen Aspekte beruflichen Erfolgs je nach Studienganggruppe verschiedene Determinanten von Bedeutung sind. Dies war aufgrund der Fächerunterschiede erwartbar (vgl. auch Grotheer 2009). Es fällt jedoch auf, dass die Abschlussnoten als Kriterium des Studienerfolgs bzw. als potenzieller Ergebnisindikator der Ausbildung in keiner untersuchten Gruppe Relevanz für den beruflichen Erfolg haben. Beim Bayrischen Absolventenpanel (BAP) und den HIS-Absolventenstudien finden sich immerhin schwache Effekte für einzelne Fächergruppen – allerdings über eine größere Anzahl von Hochschulen hinweg gesehen.¹⁴ Die Nutzung persönlicher Kontakte hingegen hat einen breiteren Effekt auf verschiedene Aspekte beruflichen Erfolgs der drei Gruppen – allerdings mit unterschiedlichen Richtungen der Zusammenhänge: Teils geht die

¹⁴ Dies liegt u. a. auch an unterschiedlicher Notenvergabepraxis der Standorte (Kempkow 2007, S. 128 f.).

Nutzung persönlicher Kontakte bei der Arbeitssuche mit beruflichem Erfolg einher, teils nicht.

Dagegen bestätigten sich andere theoretische Überlegungen: So haben Probleme bei der Stellensuche einen negativen Effekt auf den Berufserfolg, die hier als Indikator für den intervenierenden Einfluss der (regionalen) Arbeitsmarktsituation angesehen werden (vgl. Grotheer 2009). Auch Aspekte wie (berufs-)praktische Erfahrungen, Geschlechtszugehörigkeit und Karriereorientierung der Absolvent(inn)en erwiesen sich als relevant – wie bereits drei Jahre zuvor in den Dresdner Absolventenstudien. Auch die Zusammenschau mit ähnlichen Analysen zeigt, dass keineswegs nur solche Aspekte mit dem Berufserfolg zusammenhängen, die von den Hochschulen beeinflussbar sind: Dies zeigte sich jüngst in fächerübergreifenden Auswertungen des IHF (Falk 2009), HIS (Grotheer 2009) wie auch in vorhergehenden Untersuchungen speziell für Soziologie/Sozialwissenschaften (Wittenberg 2004, Berger/Kriwy 2004, Kopp et al. 2004, Meinefeld 2002, Brüderl/Reimer 2002, Alemann/Fuchs 1996, fächerübergreifend Stief/Abele 2002, Enders/Bornmann 2001, Meulemann 1995). Damit haben Aspekte, die als die Ergebnisse potenziell verzerrnde Bias-Variablen aufgefasst werden (können), bedeutsame Zusammenhänge mit dem Berufserfolg.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Es wird immer dringlicher, dass in Absolventenstudien die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der einzelnen Hochschulstandorte Berücksichtigung finden. Dies wäre erst recht notwendig, um den vom CHE (Federkeil 2009, S. 7, Dräger 2009) und der OECD (2009, S. 10) erhobenen Anspruch einzulösen, Verfahren der Leistungsbewertung und Leistungsanreizmechanismen in fairer Weise zu etablieren. Für deren Akzeptanz und Wirksamkeit dürfte dies ein zentraler Punkt sein (Schatz/Woschnack 2007, S. 99; Krempkow 2007). Ansätze hierfür gibt es basierend auf Prozess- bzw. Wirkungsmodellen der Hochschulbildung¹⁵ bereits.¹⁶ Bisher relativ selten gibt es aber eine konsequente Umsetzung der Erhebung und Berücksichtigung von Ausgangsbedingungen bei der Analyse von Prozessen, Ergebnissen und Wirkungen der Hochschulbildung, wie jüngst gefordert (WR 2008, S. 78).

Eine akzeptierte und praktikable Lösung für den konkreten Umgang mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ist bislang noch nicht verfügbar. Das INCHER plant den Weg der Bildung ähnlicher Gruppen von Hochschulen bzw. Fakultäten/Fächer (Schomburg 2009), ähnlich wie das CHE (Dräger 2009) sowie CHEPS (2009). Andere favorisieren die Berechnung von Residuen (Schmidt 2009, S. 11) oder von GLM-Berechnungen (z.B. Bornmann 2006) zum Ausgleich von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen. Die Chancen und Risiken dieser Differenzierungsvarianten wurden bisher kaum breiter diskutiert, dabei dürfte ihre Akzeptanz gerade hiervon abhängen.

Um diese Problematik zu veranschaulichen, sollen hier zumindest zwei Beispiele genannt werden: Die Bildung ähnlicher Gruppen von Hochschulen ist relativ leicht verständlich und nachvollziehbar. Allerdings würde hierbei jede Hochschule potenziell danach trachten, eine für die eigene Position möglichst günstige eigene Liga zu erstreiten bzw. in eine solche zu gelangen. So möchten

¹⁵ Zu Wirkungen von Hochschulen vgl. u.a. Teichler 1993; Neidhardt 1989; Webler 1984.

¹⁶ Anwendungsbeispiele hierzu siehe auch Krempkow (2008, 2009a).

geisteswissenschaftlich geprägte Universitäten ungern mit Technischen Universitäten in einer Gruppe zusammengefasst werden, Massenhochschulen nicht mit betreuungsintensiven kleineren Hochschulen, Regional-Hochschulen nicht mit Metropolen-Hochschulen usw. Es erscheint durchaus nachvollziehbar, wenn z. B. Geisteswissenschaften der Universität Karlsruhe, die dort nur eine einzige Fakultät stellen, sich in einer anderen Situation sehen, als die an der Universität Freiburg. Umgekehrt ist die Technische Fakultät der Universität Freiburg in der ähnlichen Lage, dort als eine Art „Junior“ zu gelten, der in entscheidenden Universitätsgremien von „Traditions-Fakultäten“ überstimmt werden kann. Dies gilt mindestens ebenso, wenn kleinere regionale Universitäten und große Metropolen-Universitäten gemeinsam in (fachbezogene) Vergleiche einbezogen werden (vgl. dazu auch Krempkow 2010). Ein ausschließlich an den Ergebnissen orientiertes „Messen“ und Vergleichen würde von ihnen daher kaum als fair akzeptiert werden können. Die Auflistung ließe sich noch fortsetzen. Das zeigt der Entwurf der Hochschul-Klassifikation, die in 14 Dimensionen u. a. Aspekte wie „determination of predominant fields of study“ und „regional engagement“ einbezieht (CHEPS 2009, S. 22 f.).

Dieser Ansatz birgt allerdings die Tendenz in sich, dass die Anzahl der zu berücksichtigenden Hochschul-Typen immer größer wird. Wenn etwa der Anteil der „nontraditional students“, wie er beispielsweise im United Kingdom in die Leistungsbewertung einbezogen wird (Orr 2001, S. 126), oder von Studierenden, die zu Studienbeginn hinsichtlich der mitgebrachten Kompetenzen erhebliche Unterschiede aufweisen, berücksichtigt würde, ergäbe sich zwangsläufig eine weitere Differenzierung. Dabei würden jüngste Ergebnisse ihre Berücksichtigung durchaus nahelegen: Denn die relative Gleichheit von Absolventenkompetenzen (als Ergebnisqualität) bei gleichzeitig deutlich unterschiedlicher Einschätzung der Prozessqualität (Reimer 2009, Schomburg 2009, Krempkow 2010) könnte auch daran liegen, dass die (geringeren) Ausgangsfähigkeiten von Studienanfängern (Strukturqualität/Input) gerade an „benachteiligten“ Hochschulen stärker gefördert werden. Darauf deutet auch hin, dass eine positive Studienbewertung in einigen Bereichen durchaus mit einem höheren Kompetenzniveau einhergeht (Falk et al. 2009, Grotheer 2009).

Wird dies konsequenterweise berücksichtigt, könnten auf längere Sicht bei Bildung ähnlicher Gruppen entweder nicht mehr genug Standorte als Vergleichsbasis für statistische Auswertungen zur Verfügung stehen (vgl. auch Reimer 2009); es wäre aber auch die Anonymität gefährdet. Da bei einer stetigen Zunahme von Vergleichsgruppen außerdem ihre Orientierungsfunktion verlorengeht, könnten potenzielle Nutzer an ihnen das Interesse verlieren. Dagegen ermöglichen Residuen, GLM-Berechnungen oder ähnliche Berechnungsmethoden grundsätzlich die Einbeziehung einer größeren Anzahl potenziell die Ergebnisse „verzerrender“ Bias-Variablen und deren rechnerischen Ausgleich. Ähnlich erfolgt dies z. B. in Finnland bei der Leistungsbewertung von Schulen in sozialen Brennpunkten. Solche Berechnungsverfahren haben aber den Nachteil, dass sie für (oft nicht statistisch vorgebildete) Anwender in der Hochschulpraxis bislang schwer nachvollziehbar aufbereitet werden können und daher eher wenig Akzeptanz erfahren könnten. Allerdings könnte für Soziologen bzw. Sozialwissenschaftler hieraus auch die Aufgabe erwachsen, für Abhilfe zu sorgen.

Die hier genannten Aspekte verweisen auf die naheliegenden Chancen und Risiken. Einige Fragen ergeben sich daher grundsätzlich als Ausblick: Kann es gelingen, ein allgemein akzeptiertes Raster für die Gruppierung von Hochschu-

len zu schaffen oder durch entsprechend verständliche Aufbereitung und Veranschaulichung von statistischen Berechnungsmethoden hierfür Akzeptanz zu schaffen? Kann eventuell beides kombiniert werden, oder gäbe es noch ganz andere Verfahren?

Möglicherweise hängt auch von der Beantwortung solcher Fragen ab, ob „outcome evaluation“ an Hochschulen stärker etabliert wird (und in der Folge, wie beabsichtigt, staatliche Detailsteuerung spürbar verringert werden könnte). Künftig wäre es dann eher möglich, bei der Steuerung mittels „Outcome“ und „Output“ Governance-Mechanismen zu schaffen, die sowohl den Rechenschaftsanspruch der Parlamente als auch den Autonomieanspruch der Hochschulen bedienen.

Literatur

- Akkreditierungsrat, 2008: Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/o8.o2.29_Kriterien_Studiengaenge.pdf, (Stand: 27.05.2010).
- Aleemann, Heine von; Fuchs, Marek, 1997: Berufsperspektiven und Arbeitsmarktchancen von Soziologinnen und Soziologen. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration: Die Zukunft moderner Gesellschaften, Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 212-219.
- Berger, Roger; Kriwy, Peter, 2004: Wer verdient wie viel? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 27. Jg., Heft 2, S. 133-154.
- Bischof, Lukas; Cho, Angela; Krempkow, René; Passon, Jacqueline; Teicher, Iris, 2009: „Der frühe Vogel fängt den Wurm.“ Verbleib und rückblickende Einschätzung des Studiums der ersten Bachelor-Absolvent/innen der Universität Freiburg. www.qm.uni-freiburg.de/projekte/absolventenstudien/folder.2009-03-02.3114344103/ergebnisbericht_ba-pilotstudie-2007, (Stand: 21.09.2009).
- Bornmann, Lutz, 2006: Peer-Review zur Auswahl von Forschungsstipendiaten. Eine Analyse der Fairness und prognostischen Validität des Auswahlprozesses mittels CHAID & GLM. In: Empirische SonderPädagogik, 20. Jg., Heft 4, S. 347-368.
- Briedis, Kolja; Fabian, Gregor; Kerst, Cristian; Schaeper, Hildegard, 2008: Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. In: HIS: Forum Hochschule Nr. 11, Hannover.
- Brüderl, Josef; Reimer, David, 2002: Soziologinnen und Soziologen im Beruf. Ergebnisse ausgewählter Absolventenstudien der 90er Jahre. In: Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang; Knoll, Thomas (Hrsg.): Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland, Opladen: Leske + Budrich, S. 199-214.
- CHEPS, 2009: Mapping Diversity. Developing a European Classification of HEI. Enschede.
- Dettmer, Antje; Eberhardt, Janine; Schmidt, Susanne; Krempkow, René, 2003: Dresdner Absolventenstudien 2002: Medizin. Abschlußbericht. www.kfbh.de/images/Projekte/Absolv_TUD/AB_Abs-Stud_9_Medizin_2002.pdf (Stand: 28.05.2010).

- Dräger, Jörg, 2009: Hochschulen und Absolventen im Wettbewerb. Beitrag zur Tagung „Hochschulen und Absolventen im Wettbewerb“ am 28. Mai 2009 in München.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005: Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>, (Stand: 27.05.2010).
- Enders, Jürgen; Bornmann, Lutz, 2001: Karriere mit Doktortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Frankfurt am Main; New York: Campus-Verlag.
- Falk, Susanne, 2009: Berufseinstieg und regionale Mobilität bayerischer Hochschulabsolventen. Beitrag zur Tagung „Hochschulen und Absolventen im Wettbewerb“ am 28. Mai 2009 in München.
- Falk, Susanne; Kratz, Fabian, 2009: Regionale Mobilität von Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, S. 52-67.
- Falk, Susanne; Reimer, Maike; Sarcletti, Andreas, 2009: Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. In: Studien zur Hochschulforschung 76, München.
- Federkeil, Gero, 2009: EU fördert Entwicklung eines Konzeptes für globales Ranking. In: Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): CHECKUP, Nr.1, Gütersloh, S. 7.
- Flöther, Choni; Heidemann, Lutz; Guist, Martin; Schomburg, Harald; Wilke, Ulrich; Kempkow, René, 2009: Methodenband zu den Freiburger Absolvent(inn)enstudien 2008. Kassel/Freiburg: INCHEK Kassel/Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Grotheer, Michael, 2009: Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen – eine Analyse der Arbeitsmarktchancen der Absolventenklassen von 1997, 2001 und 2005. In: HIS (Hrsg.): Perspektive Studienqualität, S. 244-262.
- Haerdle, Benjamin, 2009: Die Vermessung des Outputs. In: DUZ Magazin, Nr. 9, S. 16-17.
- Janson, Kerstin, 2008: Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft, 2. Jg., Heft 3, S. 62-67.
- Kopp, Johannes; Kreuter, Frauke; Schnell, Rainer, 2004: Der Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 27. Jg., Heft 2, S. 155-169.
- Kempkow, René; Pastohr, Mandy, 2006: Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000-2004. In: Evaluation, Heft 1, S. 7-37.
- Kempkow, René, 2007: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Kempkow, René, 2008: Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, www.diehochschule.de, (Stand: 27.05.2010).
- Kempkow, René, 2009a: Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: Qualität in der Wissenschaft, 3. Jg., Heft 1+2, S. 44-53.

- Krempkow, René, 2009b: Das Potential von Absolventenstudien für die Qualitätsentwicklung. In: Vom Winde verweht – Absolventenstudien in Theorie und Praxis. Dokumentation zum Workshop des HRK-Projekt Qm. www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/1024, (Stand: 27.05.2010).
- Krempkow, René; Wilke, Ulrich, 2009: Graduate surveys as an outcome evaluation. Referat for the EAIR Forum 2009: Vilnius. <http://www.eair.nl/forum/vilnius/authors.asp?achternaam=11239&wat=achternaam>, (Stand: 27.05.2010).
- Krempkow, René, 2010: Diversität und Fairness in der Leistungsbewertung: Neue Anforderungen an Datenerhebung und Monitoring in Hochschulen. II. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung, Evangelische Fachhochschule Berlin, 22.-23.03.2010. www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/download/allg/evaluation/iFQ_Präsentation_Krempkow_23.03.2010.pdf (Stand: 28.05.2010).
- Lojewski, Ute von, 2008: Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, S. 60-73.
- Marsh, Herbert W., 1982: Validity of students' evaluations of college teaching - a multitrait multimethod analysis. In: Journal of educational psychology 74(2), S. 264-279.
- Marsh, Herbert W., 2009: Do women have less success in peer review? In: Nature, Nr 459, S. 602.
- Mauermeister, Sylvi; Heidemann, Lutz, 2007: Dresdner Absolventenstudien: Medizinische Fakultät 2006. Abschlußbericht. www.kfbh.de/images/Projekte/Absolv_TUD/AB_Abs-Stud_26_Medizin_2006.pdf (Stand: 28.05.2010).
- Meinefeld, Werner, 2002: www.spaeter-mal-taxifahrer.de? Eine Untersuchung der beruflichen Situation Erlanger Soziologie-Absolventen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25. Jg., Heft 1-2, S. 59-83.
- Meulemann, Heiner, 1995: Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neidhardt, Friedhelm, 1989: Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleiche in der Lehre. In: WRK (Hrsg.): Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleiche im Hochschulbereich. Bonn.
- Nickel, Sigrun, 2007: Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Eine empirische Studie. Gütersloh: CHE.
- OECD, 2009: Assessment of Higher Education Learning (AHELO). OECD Directorate of Education. <http://www.oecd.org/dataoecd/3/13/42803845.pdf>, Stand: 27.05.2010.
- Orr, Dominic J., 2001: Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen, Dissertation, Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden.
- Petzoldt, Jürgen; Schorcht, Heike; Haßengier, Claudia, 2008: Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der TU Ilmenau. In: Beiträge zur Hochschulforschung Heft 1, S. 74-93.

- Reimer, Maike, 2008: Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen AbsolventenpanelS. In: Qualität in der Wissenschaft, 2. Jg., Heft 3, S. 68-73.
- Reimer, Maike, 2009: Studienbewertung und Kompetenzniveau von Hochschulabsolventen: Bayern und andere Bundesländer im Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, S. 32-51.
- Schatz, Wolfgang; Woschnack, Ute, 2007: Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft, 1. Jg., Heft 4, S. 95-103.
- Schmidt, Uwe; Horstmeyer, Jette, 2008: Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Universität Mainz, Beiträge zur Hochschulforschung Heft 1, S. 40-59.
- Schmidt, Uwe, 2009: Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im Hochschulsystem. Dokumentation der 10. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen: „Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?“ Universität Potsdam. www.pep.uni-potsdam.de/media/akeva09/Vortraege/Abschluss_Schmidt-AKEva09.pdf, Stand: 27.05.2010.
- Schomburg, Harald, 2007: Vortrag „Implementierung von entscheidungsnahen Absolventenstudien an Hochschulen in Deutschland“ im Workshop „Absolventenstudien“ im Rahmen der Herbsttagung des Projekts Qualitätsmanagement (HRK) Bonn. www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_3844.php, (Stand: 21.09.2009).
- Schomburg, Harald, 2008: Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, INCHER Kassel. In: Qualität in der Wissenschaft, 2. Jg., Heft 3, S. 58-61.
- Schomburg, Harald, 2009: Präsentation im Workshop zum INCHER-Projekt „KOAB“ im März 2009 an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt.
- Stief, Mahena; Abele Andrea E, 2002: Berufsstart - Sozialwissenschaftler und Sozialwissenschaftlerinnen im Vergleich mit anderen Fächern. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25. Jg., Heft 1-2, S. 85-98.
- Teichler, Ulrich, 1992: Absolventenbefragungen als Instrument für die Analyse der Wirkungen von Hochschulen". In: Altrichter, H.; Schratz, M. (Hrsg.): Qualität von Universitäten: Evaluation: Impulse für Innovation?, Innsbruck: Studien-Verlag, S. 79-102.
- Teichler, Ulrich; Schomburg, Harald, 1997: Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien. In: Altrichter, H.; Schratz, M.; Pechar, H. (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck: Studien-Verlag.
- Teichler, Ulrich, 2002: Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25. Jg., Heft 1+2, S. 9-32.
- Webler, Wolf-Dietrich, 1984: Regionale Bindung der Studenten – Berufsqualifikation im Studium – Regionaler Arbeitsmarkt. In: Webler, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Hochschule und Region – Wechselwirkungen. Weinheim.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.), 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.
- Wittenberg, Reinhard, 2004: Studium und Beruf. Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissen-

schaften an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-4 des Lehrstuhls für Soziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg.

Dr. Rene Krempkow
Institut für Forschungsinfoformation
und Qualitätssicherung
Godesberger Allee 90
53175 Bonn
Email: krempkow@forschungsinfo.de

Dr. René Krempkow: iFQ - Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, Godesberger Allee 90, 53175 Bonn, www.forschungsinfo.de. René Krempkow ist Projektleiter am IFQ. Zuvor war er dies für die Freiburger Absolvent(inn)enstudien sowie stellv. Leiter der Abteilung Qualitätssicherung in Lehre und Studium.

Annika Vissering, Ulrich Wilke und Lukas Bischof: Abteilung Qualitätssicherung in Lehre und Studium, Akkreditierung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 79085 Freiburg, www.qm.uni-freiburg.de. Sie haben dort im Projekt Freiburger Absolvent(inn)enstudien mitgearbeitet.