

Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen

René Krempkow und Lukas Bischof¹

1. Studierbarkeit vor dem Hintergrund des „Bologna-Prozesses“

Mit der Unterzeichnung der Erklärung von Sorbonne (1998) verpflichtete sich die Bundesrepublik Deutschland, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse innerhalb eines zweistufigen Systems (Bachelor und Master) einzuführen. Neben der rein formalen Umstellung rückten zwischen 1998 und 2009 immer mehr auch inhaltliche Aspekte des Studiums in den Fokus. Insbesondere wurde mit dem Prozess die Hoffnung verbunden, Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des deutschen Hochschulsystems zu erhöhen und tief greifende Studienreformen anzustoßen, welche in den Jahren zuvor nicht gelungen waren (Witte 2006). In Deutschland war dies auch die Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeiten (sie lagen damals an Universitäten bei fast sieben Jahren bis zum ersten Abschluss), die Senkung der Abbrecherquoten, die Erhöhung der Interdisziplinarität, eine stärkere Ausrichtung der Studieninhalte an den Interessen der Studierenden (Witte 2006) sowie ein hochschuldidaktischer „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2003). Diese Aspekte lassen sich auch in der Erklärung von Leuven (2009) wieder finden. Auch Eckart (2005) beschreibt den kontinuierlichen Anstieg des durchschnittlichen Absolventenalters seit der Bildungsexpansion der 60er Jahre, eine sinkende Qualität der universitären Lehre und hohe Studienabbrecherzahlen als wichtige Anstöße für den Bolognaprozess.

Die Einrichtung des Akkreditierungsrates stellt ein Kernstück einer neuen Form der Qualitätssicherung von Studiengängen dar, welche die Entscheidung über die Zulassung neuer Studienprogramme nicht mehr an ministeriale Entscheidungen, sondern an das Votum einer unabhängigen Akkreditierungsagentur knüpft. Bachelor- und Masterstudiengänge sind zu akkreditieren (KMK 2008). Die maximale Studiendauer wie die Studierbarkeit der Studiengänge nehmen dabei eine prominente Position ein. So hält die KMK fest: *„Die Studiendauer von Bachelor-Studiengängen darf mindestens drei und höchstens vier Jahre betragen, die Studiendauer von Master-Studiengängen mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Insgesamt darf die Studiendauer von Bachelor- und Master-Studiengängen bei*

¹ Für die Unterstützung bei der Durchführung der Befragung sowie bei der Datenaufbereitung und einzelnen Auswertungsschritten möchten wir uns herzlich bedanken bei Dr. Jacqueline Passon, Ulrich Wilke und Angela Cho (Universität Freiburg). Für den Support, die technische Realisation der Datenerfassung und die kurzfristige Verfügbarkeit der Daten zur Tagung des AK Evaluation gebührt auch dem INCHER Kassel besonderer Dank. Für Korrekturen und hilfreiche Anregungen zum Entwurf dieses Textes danken wir außerdem Annika Vissering und Jan Ihwe (Universität Freiburg) und William Dinkel (IFQ Bonn).

konsekutiven Studiengängen fünf Jahre nicht überschreiten“ (KMK 2008). Die Studierbarkeit des Lehrangebots ist in der Akkreditierung zu überprüfen. (KMK 2008). Etwas genauer definiert dies der Akkreditierungsrat in seinen Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen: *„[Das Studiengangkonzept] ist studierbar, vor allem unter Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation, realen Arbeitsbelastung, Prüfungsorganisation, bestehenden Beratungs- und Betreuungsangebote, Ausgestaltung von Praxisanteilen und Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen“* (Akkreditierungsrat 2008). Die Hochschulen stehen somit in der Pflicht, nicht nur studierbare Studienprogramme zu entwickeln, sondern deren Studierbarkeit durch ein „umfassendes Konzept der Qualitätssicherung“ (Akkreditierungsrat 2008) zu sichern. Trotz vehementer Thematisierung der Verbesserung der Studierbarkeit als „das entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studiengängen“ (Akkreditierungsrat 2009) ist bislang jedoch nicht klar, wie dies konkret überprüft werden soll. Auch der aktuelle Beschluss (AR 93/2009, S. 11) bleibt da unkonkret und von den Akkreditierungsagenturen erhält man hierzu z.T. sehr unterschiedliche Signale.² Die Hochschule führt Verfahren des hochschulinternen Qualitätsmanagements durch und zieht, abgesehen von erstmaligen Akkreditierungen, Konsequenzen aus den Ergebnissen. (Akkreditierungsrat 2008) Abgesehen von der erstmaligen Akkreditierung berücksichtigt die Hochschule bei der Weiterentwicklung des Studienganges auch Evaluationsergebnisse, Untersuchungen zur studentischen Arbeitsbelastung, zum Studienerfolg und Absolventenverbleib (Akkreditierungsrat 2008). Hierdurch gewinnen Absolventenstudien für die Studiengangsentwicklung und deren Qualitätssicherung zunehmend an Bedeutung. Landeshochschulgesetze wie das von Mecklenburg-Vorpommern sowie Ziel- und Leistungsvereinbarungen wie in NRW schreiben ihren Hochschulen Absolventenstudien sogar direkt vor (Schomburg 2007). Aber auch unabhängig von solchen Vorgaben werden sie mehr und mehr als nützliches Instrument für die verschiedensten Zwecke erkannt (vgl. Nutzungsmodell von Janson 2006). Um das Ziel der Studierbarkeit der eigenen Studiengänge zu sichern, benötigen die Hochschulen zum einen eine verlässliche Datenbasis und zum anderen Instrumente, mit denen sie diese Daten nutzbringend auswerten können. Im hier vorgestellten Artikel wurde versucht, mithilfe von Daten aus Absolventenstudien empirisch zu analysieren, mit welchen Aspekten Studienzeitüberschreitungen in Zusammenhang stehen.

² Bisher haben auch nur wenige Wissenschaftler die vorhd. Ansätze zur Überprüfung der Studierbarkeit systematisch aufbereitet und indiktorisiert. Zwar wurde dies zumindest für den deutschsprachigen Raum versucht und auch tabellarisch aufbereitet (Krempkow 2009). Jedoch wurde dies von den zuständigen strategischen Entscheidern bislang nicht weiter verfolgt bzw. stand das Ergebnis der deutlich nach hinten verschobenen zweiten Begehung im Rahmen des ersten Quality Audit einer großen deutschen Universität zur Drucklegung noch aus.

2. Kurzdarstellung des Forschungsstandes:

Studierbarkeit wird häufig prozessnah mit Hilfe von Studierendenbefragungen empirisch untersucht. Für die Identifikation ggf. vorhandener Probleme im Studienablauf und eine zeitnahe Veränderung sind solche prozessnahen Analysen weitgehend konkurrenzlos.

Wenn jedoch die Bewertung der Studierbarkeit in einem Prozessmodell des Studiums als *Ergebnisindikator* im Mittelpunkt des Interesses steht, kann dies auch anders gesehen werden. Hier vermögen Absolventenbefragungen ebenfalls einen Beitrag zu leisten. Denn erst Absolventen können das komplette Studium rückblickend bewerten. Außerdem können bestimmte Probleme durch Studierendenbefragungen kaum erfasst werden, so z.B. Probleme bei der Organisation von Abschlussprüfungen und Wiederholungsmöglichkeiten. (vgl. Daniel 1996). Studierbarkeit wird zwar in Hochschulpolitik und Akkreditierung gefordert, es ist aber bislang kein Konsens über ihre Operationalisierung erkennbar. Bisher sind in der wenigen verfügbaren Forschungsliteratur auch nur wenige konzeptionelle Arbeiten³ hierzu verfügbar.⁴ Mögliche Indikatoren zur Studierbarkeit als Ergebnisqualität⁵ können unterschieden werden in Indikatoren aus Zeit-Perspektive (Kann das Studium in der vorgesehenen Zeit studiert werden?) und aus Leistungs-Perspektive (Kann das Studium bezüglich der Leistungsanforderungen erfolgreich studiert werden?).⁶ Für den hier geplanten Beitrag soll die zeitliche Perspektive des Studiums am Beispiel der durchschnittlichen Fachstudiendauer als ein zentrales Element von Studierbarkeit in den Blick genommen werden.

Weitere wichtige Ansatzpunkte für Analysen zur Studiendauer sah Daniel in der Berufs- und Studienberatung, beim Hochschulzugang und der Studienfinanzierung. Allerdings konnten diese Ergebnisse nicht generalisiert werden, da von Daniel in seiner Studie nur Betriebswirt-

³ Eine der wenigen ist die von Richter (2000: 161f.) die angelehnt an die Empfehlungen der Wijnen-Kommission in den Niederlanden Kriterien für Studierbarkeit ableitete und eine Definition formulierte. Die Kriterien lassen sich demnach unterteilen in eine Zeit-Perspektive und eine Leistungs-Perspektive, die jeweils unterschiedlich operationalisiert werden können (vgl. Krempkow 2009, Krempkow/ König 2004).

⁴ Bei der Recherche der verfügbaren Veröffentlichungen wurde in mehreren Schritten vorgegangen: Im ersten Schritt wurden Recherchen im Datenbanksystem ids (Informations- und Dokumentationssystem Hochschule am Institut für Hochschulforschung Wittenberg) durchgeführt. Dies vereinigt Datenbanken u.a. der HRK, der Sondersammelgebiete von Hochschulbibliotheken und der Hochschulforschungseinrichtungen wie INCHER Kassel und HIS GmbH Hannover. Im zweiten Schritt wurden alle herangezogenen Studien auf Hinweise zu weiteren verwendbaren Studien überprüft. Darüber hinaus wurden via Email-Verteiler Kollegen konsultiert. Damit lehnt sich die Vorgehensweise an die für so genannte Meta-Analysen an (vgl. auch Krempkow 2009).

⁵ Als Ergebnis des Prozesses (Output) wird hier der Studienerfolg betrachtet. Dies soll in Abgrenzung zu Wirkungen der Hochschulbildung (Outcome) verstanden werden, zu denen bisher in Deutschland kaum Erfahrungen vorliegen (vgl. z.B. Krempkow 2007: 177f.). Aufgrund der deutlich gestiegenen Bedeutung, die Wirkungen/ Outcome inzwischen beigemessen wurden, werden jedoch hierzu ebenfalls einige Überlegungen vorgestellt.

⁶ Um die nach bisherigen Erfahrungen unwahrscheinliche, aber grundsätzlich mögliche Gefahr einer inflationäreren Vergabe von Studienabschlüssen zu mindern, sollte mittels Studierendenbefragungen zusätzlich auch das Anspruchsniveau erhoben und ausgewertet werden (vgl. z.B. Lenz u.a. 2006).

schaftler untersucht wurden und das Studierverhalten in verschiedenen Fächern teilweise stark von den jeweiligen Fächerkulturen geprägt ist.⁷

Andererseits ergab eine seit 1999 in den fächerübergreifenden Absolventenstudien der TU Dresden verwendete Frageformulierung regelmäßig ähnliche Resultate bezüglich der Probleme bei der Studienorganisation wie bei Daniel: An der TU Dresden wurde gefragt, ob die Absolvent(inn)en in ihrem Studium Zeit verloren haben, weil sie aufgrund organisatorischer Regelungen Leistungsnachweise nicht erwerben oder nicht bestandene Klausuren, Prüfungen o. ä. erst später wiederholen konnten. Mit Hilfe dieser Fragestellung sollte untersucht werden, inwieweit Zeitverluste neben Erwerbstätigkeit und anderen studienzeitverlängernden Aktivitäten auch auf studienorganisatorische Probleme zurückgeführt werden können. Die Frage erklärte einen beachtlichen Teil der Zeit, die die Absolvent(inn)en über die Regelstudienzeit hinaus studierten.

3. Konzeption der Analysen

In dem hier geplanten Beitrag soll anhand von Absolventenstudien eine Untersuchung der Studierbarkeit unter besonderer Berücksichtigung der Studienorganisation und Studienbedingungen vorgestellt werden. Da vorliegenden, z.T. bereits älteren Studien zufolge aber auch Erwerbstätigkeiten während des Studiums, Bildungsweg und Abiturnote für die Studiendauer bedeutsam sein können, sind diese ebenfalls zu berücksichtigen. Ob dies auch für weitere Universitäten gilt, wäre zu überprüfen. Operationalisiert werden soll Studierbarkeit aus Zeit-Perspektive - bezogen auf Absolventen: Diese kann als Studienzeitüberschreitung erfasst werden, gemessen an der durchschnittlichen Anzahl der Fachsemester bis zum erfolgreichen Abschluss, die über die Regelstudienzeit hinaus studiert wurden (für den aktuellen Absolventenjahrgang). Fachwechsel haben dabei keinen Effekt.⁸

Ausgehend von vorhandenen Studien soll ein Analysemodell zu potentiellen Determinanten der Studiendauer vorgestellt werden. Im weiteren Vorgehen soll mittels Regressionsanalysen geklärt werden, welchen Anteil die einzelnen potentiellen Determinanten tatsächlich zu erklären vermögen und ausgewählte Ergebnisse dieser Analysen dargestellt werden.

⁷ Dem könnte entgegengehalten werden: Eine flächendeckende Analyse aller größeren Studiengänge eines Bundeslandes bezüglich der zeitlichen Perspektive der Studierbarkeit anhand der Anteile der Studierenden in der Regelstudienzeit zeigte z.T. gravierende Differenzen zwischen, aber auch innerhalb von Fächergruppen. Diese Differenzen hingen demnach nicht ausschließlich entscheidend von der Fächerkultur ab. Allerdings erscheint diese Operationalisierung weniger geeignet als die auf Absolventen bezogene (vgl. Krempkow 2008, 2007).

⁸ Alternativ könnte der Anteil der Studienabschlüsse in der Regelstudienzeit (in %) verwendet werden bzw. die mittlere Fachstudiendauer (vgl. z.B. Krempkow 2009, WR 2008: 21, Lenz u.a. 2006: 48, KMK 2005). Die mittlere Fachstudiendauer ist aber für BA/MA schwer vergleichbar.

Bei der Interpretation von Ergebnissen wird zu beachten sein, dass die aktuellen (ersten) BA-Absolvent(inn)en eine besondere Gruppe besonders zügig Studierender darstellen könnten, deren durchschnittliche Studiendauer evtl. unter der in den nächsten Jahren zu erwartenden liegt (vgl. Auspurg/Bargel/Hinz/Pajarinen 2008: 11). Dies verweist auf die Notwendigkeit weiterer Analysen neben solchen Analysen zu potentiellen Determinanten der Studiendauer (auf der Individuen-Ebene), um die Aussagekraft der Absolventenstudienresultate zu erhöhen. Hierfür sind Analysen mit (auf der Ebene der Studiengänge aggregierten) hochschulstatistischen Daten hilfreich, wie sie häufig im Rahmen von Lehrberichten oder ähnlichen Berichtsverfahren bereits erfolgen (vgl. z.B. Krempkow 2008). Die Ergebnisse z.B. von Absolventenquoten- bzw. Studienerfolgsquotenberechnungen⁹ sowie der Berechnung der Anteile der Studierenden in der Regelstudienzeit können auf diese Weise genutzt werden, um die Größenordnung der noch nicht mit den aktuellen Absolventenstudien erfassten und erfassbaren potentiellen Absolvent(inn)en zu schätzen. Letztlich, so die hier im Text vorzustellende und am Beispiel des Beitrages der Absolventenstudien zur Analyse der Studierbarkeit zu belegende These: Analysen von (Absolventen-)Befragungsdaten und Analysen von hochschulstatistischen Daten könnten (und ggf. sollten) als sich in ihrer Aussagekraft gegenseitig ergänzend aufgefasst und in diesem Sinne genutzt werden.

4. Datengrundlage und Analysemodell

Zur Verfügung standen die Datensätze der Freiburger Absolventenstudien (Rücklaufquote: 51%, rund 1000 Fällen), der Dresdner Absolventenstudien (Krempkow & Pastohr 2006) mit einer Rücklaufquote von 50% und rund 2.000 Fällen, sowie des bundesweiten HIS-Absolventenpanels (Fabian & Minks 2006) mit einer Rücklaufquote von 34% und rund 6.000 Fällen. Sowohl die Freiburger als auch die Dresdner Daten zeichnen sich durch eine gute Übereinstimmung wesentlicher Merkmale der Stichprobe mit denen der Grundgesamtheit, auch für die einzelnen Fakultäten, aus und können daher als weitestgehend repräsentativ betrachtet werden. Verzerrungen durch regional unterschiedlich starken Rücklauf wurden bei Fabian & Minks (2006) durch ein Gewichtungsverfahren weitestgehend kompensiert. Diese Gewichtung wurde auch in unseren Analysen angewandt.

Die Studierbarkeit der Studiengänge wurde für unsere Analysen als Fachstudiendauer bzw. in den Freiburger Absolventenstudien aufgrund der Bachelorstudierenden im Datensatz als Regelstudienzeitüberschreitung in Fachsemestern operationalisiert. Hierbei soll angemerkt

⁹ Diese können zugleich den zuvor genannten, aber hier nicht näher zu untersuchenden Leistungsaspekt der Studierbarkeit erfassen (vgl. auch Krempkow 2009).

werden, dass die Studienzeitverkürzung von uns natürlich nicht als das alleinige Ziel von Studiengangsentwicklung betrachtet wird.¹⁰ Auf der Basis früherer Studien (Daniel 1996, Krempkow 1999ff) wurden Hypothesen generiert. Folgende Kernhypothesen sollten untersucht werden:

Hypothese 1: Die Studiendauer steht im Zusammenhang mit dem individuellen Hintergrund von Studierenden und deren Studienvoraussetzungen (z.B. Abiturnote, Bildungsherkunft)

Hypothese 2: Die Studiendauer steht im Zusammenhang mit Merkmalen des Studiengangs (Studienorganisation, Beratung)

Hypothese 3: Die Studiendauer steht im Zusammenhang mit dem Studienkontext (insbesondere mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit während des Studiums)

¹⁰ So lassen sich aus den Ergebnissen der Analysen zu Determinanten beruflichen Erfolges (vgl. Krempkow/Pastohr 2006, Krempkow u.a. 2004) am Beispiel der TU Dresden durchaus die (gegenteilige) Schlussfolgerung ableiten, dass die Studiendauer für den Berufserfolg der meisten Absolvent(inn)en weniger relevant ist als andere Aspekte (und dass demzufolge ggf. diese eher Ansatzpunkte für mögliche Maßnahmen wären). Der hier zutage tretende potentielle Zielkonflikt kann durch empirische Analysen naturgemäß nicht geklärt werden und bedarf entspr. (hochschul-)politischer Bearbeitung durch die Verantwortlichen für die Ziele von Studiengängen auf den verschiedenen Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene: vgl. z.B. Krempkow 2007).

Die Leitfrage der Untersuchung lautet folglich: Welchen Anteil haben Merkmale des Studiengangs und des Studienkontextes, welchen individuelle Faktoren? Diese Informationen könnten Studiengangleitern helfen, Ihre Studienprogramme auf empirischen Erkenntnissen basierend weiterzuentwickeln. Ausgehend von unseren Hypothesen wurde ein Analysemodell zu potentiellen Determinanten der Studiendauer erstellt.

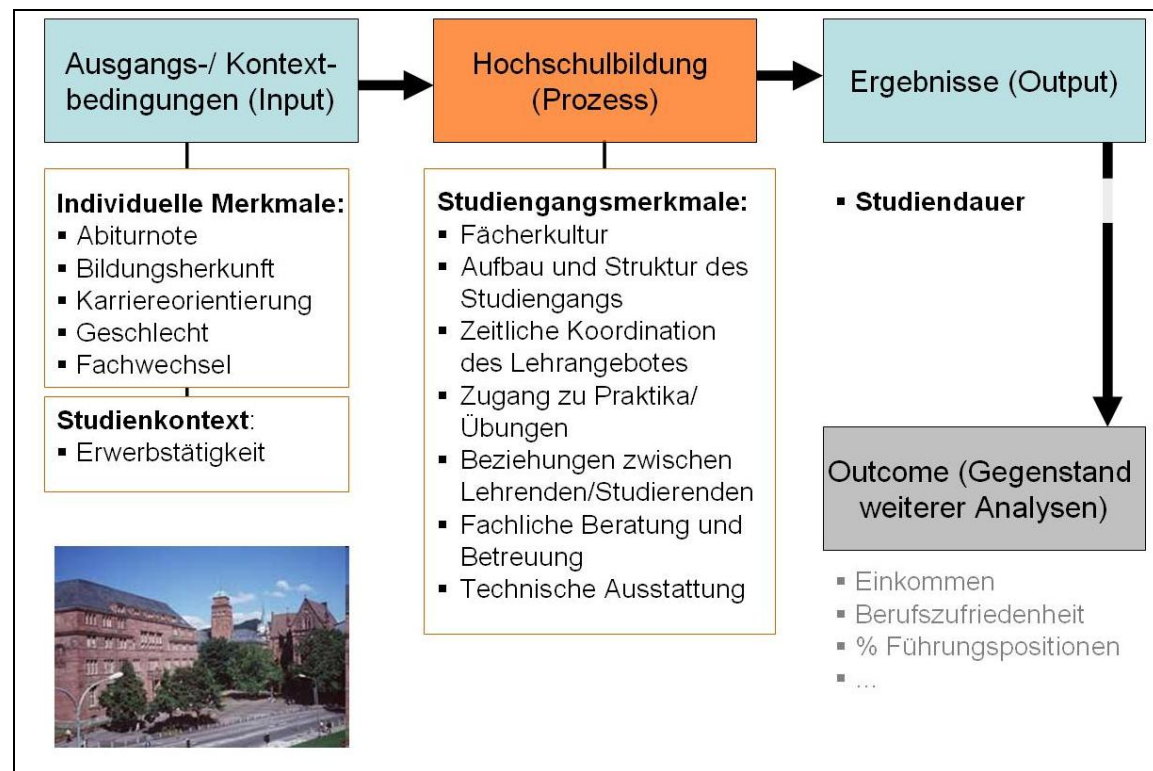


Abbildung 1: Prozessmodell der Hochschulbildung (in Anlehnung an Krempkow/Pastohr 2006)

5. Multiple lineare Regression zur Vorhersage der Gesamtstudiendauer

Anhand einer multiplen linearen Regression wurde versucht, die Fachsemesteranzahl vorherzusagen. Die Grundvoraussetzungen einer solchen Regression können in allen Datensätzen als erfüllt gelten.¹¹

Die Auswahl der Prädiktoren erfolgte theoriegeleitet: Mittels Einschlussverfahren wurden drei Variablenblöcke in die Regression einbezogen. Diese sind die oben beschriebenen Variablen zum individuellen Hintergrund von Studierenden und deren Studienvoraussetzungen, Merkmale des Studiengangs sowie Umfang der Erwerbstätigkeit während des Studiums. Da Regressionsanalysen anfällig für Ausreißer- und Extremwerte sind, wurden im weiteren

¹¹ Die abhängige Variable (Fachsemester) ist metrisch, die Zahl der Beobachtungen groß genug für unsere Prädiktorenanzahl (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 113 sowie Bortz & Döring 2006, S. 634).

Vorgehen Ausreisser- und Extremwerte ($>\pm 3$ Standardabweichungen) aus dem Datensatz eliminiert. Somit wurden nur noch Fälle betrachtet, deren Fachsemesterzahl über vier betrug. Ebenso wurden Fälle mit sehr hoher Fachsemesterzahl eliminiert.¹²

5. Ergebnisse zum HIS-Absolventenpanel (Fabian & Minks 2006)

Den größten Zusammenhang mit der Gesamtstudiendauer¹³ hat im Modell der HIS-Daten¹⁴ der Umfang der Erwerbstätigkeit, gefolgt von der Bildungsherkunft¹⁵. Eine umfangreiche Erwerbstätigkeit und eine niedrige Bildungsherkunft stehen demnach empirisch mit einer längeren Studiendauer in Zusammenhang. Dem wiederum folgen Qualität der persönlichen Kontakte zu Lehrenden, Abiturnote¹⁶, individuelle Karriereorientierung¹⁷ sowie Beratung und Betreuung im Studiengang. Hier gehen wie erwartet negative Bewertungen bzw. niedrige Ausprägungen mit einer längeren Studiendauer einher. Sehr geringen bzw. keinen Einfluss hatten in diesem Modell die Variablen Migrationshintergrund¹⁸, Kinderzahl, Geschlecht, Fächerkultur¹⁹, zeitliche Koordination des Lehrangebotes, Zugang zu erforderlichen Praktika/Übungen, individuelle Berufs- und Studienberatung und Laborausstattung/Laborplätze.

¹² Die Kollinearität der Prädiktorvariablen ist in allen Modellen tolerabel. Multikollinearität stellt folglich kein Problem dar (vgl. Backhaus 2006, S. 91f). Alle im Weiteren berichteten Ergebnisse sind auf einem Niveau von mindestens $p < 0,05$ signifikant.

¹³ Leider ist die Frageformulierung nach der gesamten Studiendauer weniger präzise als in aktuelleren Studien, da hier als Antworten die Studiendauer inklusive aller Pausen (Urlaubsemester, zeitweise Exmatrikulation oder ohne formelle Abmeldung) oder ohne diese denkbar wäre. Aufgrund der Frageformulierung scheint jedoch am plausibelsten, dass Urlaubssemester oder eine zeitweise Exmatrikulation nicht einbezogen wurden. Daher wurde eine multiple Regression auf die berichtete Studiendauer als abhängige Variable berechnet.

¹⁴ Insgesamt erklärt das Modell 14% der Gesamtvarianz (korr. R^2). Das Modell wird auf $p < 0,001$ signifikant.

¹⁵ Einbezogen als standardisierte Gesamtausbildungsdauer des Vaters (vgl. Krempkow 2008), die anhand der KMK-Übersicht über das Bildungswesen der BRD sowie einer Übersicht über das Bildungswesen der DDR aus der Dauer der Schulbildung sowie der regulären Dauer der Hochschul- bzw. Berufsausbildung berechnet wurde.

¹⁶ Die Variablen „Abiturnote BRD“ und „Abiturnote DDR“ wurden in eine neue Variable zusammengefügt.

¹⁷ Einbezogen als Index: Für das Konstrukt „Karriereorientierung“ wurde auf Basis von folgenden persönlichen Zielen der Befragten erstellt: „sehr gut verdienen“, „in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches leisten“, „mein Leistungsvermögen voll ausschöpfen“, „eine leitende Funktion übernehmen“. Die interne Reliabilität der Skala wurde mittels Cronbach's alpha bestimmt. Da diese mit $\alpha = ,61$ unterhalb des Richtwertes von $\alpha = ,7$ liegt, wurde eine explorative Faktorenanalyse berechnet, welche die Ladung auf einem Faktor bestätigt. Da die Interkorrelation der einzelnen Items sehr ähnlich ist, wurde die Variable „Karriereorientierung“ aus dem Mittel der Einzelitems gebildet.

¹⁸ Dies wurde erfasst als Studium mit einer im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung.

¹⁹ Jedes Fach wurde einer Fächerkultur (MINT, Geistes-/Sozial- sowie Wirtschaftswissenschaften) zugeordnet.

6. Ergebnisse zu den Dresdner Absolventenstudien (Krempkow & Pastohr 2006)

Von den Prädiktoren wurden fünf im Modell signifikant:²⁰ Fächerkultur, zeitliche Koordination des Lehrangebotes, Fachwechsel, Abiturnote und Umfang einer Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit. In den Geistes- und Sozialwissenschaften wird länger studiert als in anderen Fachrichtungen. Die Wirtschaftswissenschaften hingegen sind etwas schneller. Eine ungünstige zeitliche Koordination und Fachwechsel gehen mit einem längeren Studium einher. Darüber hinaus gilt: Je schlechter die Abiturnote, desto mehr Fachsemester werden bis zum Abschluss benötigt. Dasselbe gilt für Nebentätigkeiten in der Vorlesungszeit.

7. Ergebnisse zu den Freiburger Absolvent(inn)enstudien 2008

Den größten Effekt auf die Gesamtstudiendauer hat im Modell der Freiburger Absolventenstudien die Fächerkultur.²¹ Für die Medizin liegt der Effekt etwas höher als für die anderen Fächer. Als zweitstärkster Prädiktor der Studiendauer zeigt sich im Freiburger Modell die Karriereorientierung, gefolgt von Zugang zu Lehrveranstaltungen. Auch für die Abiturnote resultieren Effekte.²² Nur marginal signifikant werden Beratung und Betreuung. Die Richtung der Zusammenhänge entspricht den Erwartungen. Der Umfang der Erwerbstätigkeit hat in Freiburg keinen nachweisbaren signifikanten Effekt. Dies könnte möglicherweise mit der anderen sozialen Zusammensetzung der Studierenden im Vergleich zu Dresden zusammenhängen.

8. Studierbarkeit – Zusammenschau und Versuch einer Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der drei Untersuchungen zeigen, dass eine Reihe von Merkmalen einen empirisch belegbaren Effekt auf die Studiendauer hat. Dies sind zum einen Charakteristika des Studienganges wie die Häufigkeit und Intensität der persönlichen Kontakte der Studierenden zu den Lehrenden, Umfang der fachlichen Beratung und Betreuung sowie die zeitliche Koordination des Lehrangebotes. Einen signifikanten Effekt haben zudem persönliche Merkmale der Studierenden sowie Studienvorraussetzungen. Auch der Umfang der

²⁰ Mit dem vorliegenden Datensatz lässt sich durch unser Modell eine Gesamtvarianz (R-Quadrat) von knapp 10% aufklären was für diese Art von Studien nicht ungewöhnlich ist (vgl. auch in Krempkow & Pastohr 2006 genannte Studien). Das Gesamtmodell wird auf $p < 0,001$ signifikant. Im Modell hatten wir 23% Missings. Dies lässt sich auch durch die Anzahl an Prädiktoren erklären; wenn bei einer der Variablen ein fehlender Wert vorhanden ist, fällt die entsprechende Person vollständig aus dem Modell heraus. Kontrollberechnungen (paarweise Eliminieren von Missings sowie singuläre Imputation durch Mittelwert waren entweder nicht möglich oder führten zu ähnlichen Ergebnissen.

²¹ Insgesamt klärt das Freiburger Modell 21% der Gesamtvarianz auf (korrigiertes R^2). Das Gesamtmodell wird auf $p < 0,001$ signifikant.

²² Da im Freiburger Datensatz die Medizin sehr stark vertreten ist, wurden für Medizinische und Nicht-Medizinische Fächer auch getrennte Modelle berechnet. Bezüglich der Abiturnote zeigen sich in den Freiburger Daten allerdings sehr große Subgruppenunterschiede, weshalb kein Zahlenwert ausgewiesen wird.

Erwerbstätigkeit von Studierenden während des Studiums kann einen großen Effekt auf die Studiendauer haben. Hier zeigen sich einerseits deutliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen verschiedener Studien. In der Grundaussage, dass alle drei Dimensionen relevant sind, stimmen die Ergebnisse der Absolventenbefragungen allerdings überein.²³

Der entscheidende Unterschied liegt in der Stärke des Effektes der verschiedenen Merkmale. So ergibt sich für den Umfang der Erwerbstätigkeit in der Analyse der bundesweiten Daten des HIS-Absolventenpanels der stärkste Zusammenhang mit der Studiendauer, während er in den Freiburger Daten keinen signifikanten Effekt zu haben scheint. Gleiches gilt auch für die Abiturnote. Nachfolgend sollen daher die Ergebnisse, geordnet nach der Höhe der Beta-Koeffizienten, noch einmal in einer Zusammenschau tabellarisch dargestellt werden:

HIS-Absolventenpanel	Dresdner Absolventenstudien	Freiburger Absolventenstudien
1. Umfang der Erwerbstätigkeit während des Studiums ($\beta=.25$)	1. Fächerkultur (Gesowi $\beta=.19$, Wiwi $\beta=-.12$, (Nat.-wiss. $\beta=.07$, $p<.1$), Referenz: Ing.-wiss.)	1. Fächerkultur (Medizin $\beta=.35$, andere $\beta=-.15$)
2. Bildungsherkunft ($\beta=.15$)	2. Zeitliche Koordination des Lehrangebotes ($\beta=.09$)	2. Karriereorientierung ($\beta=.17$)
3. Persönliche Kontakte zu Lehrenden ($\beta=.11$)	3. Fachwechsel ($\beta=.08$)	3. Zugang zu Lehrveranstaltungen ($\beta=-.13$)
4. Abiturnote ($\beta=.10$)	4. Abiturnote ($\beta=.06$)	4. Abiturnote (Große Subgruppenunterschiede)
5. Karriereorientierung ($\beta=.09$)	5. Umfang Erwerbstätigkeit während Vorlesungszeit ($\beta=.05$)	5. Beratung und Betreuung ($\beta=.13$, $p<.1$)
6. Beratung und Betreuung ($\beta=.08$)		6. Erwerbstätigkeit (n.s.)

Abbildung 2: Standardisierte Regressionskoeffizienten als Studierbarkeitsprädiktoren (Krempkow/Bischof 2009)

Da die Gesamtmodelle als auch die einzelnen Faktoren statistisch signifikant werden, verdeutlichen die Unterschiede, dass es keine für alle Hochschulen übergreifenden Erkenntnisse über Determinanten der Studiendauer gibt. Vielmehr wird klar, dass Hochschulen nur die Ergebnisse ihrer eigenen Absolventenstudien zur Analyse der Studiendauer heranziehen sollten. Die These, dass die Ergebnisse der eingangs zitierten

²³ Dies betrifft neben den zuvor dargestellten Studien der TU Dresden (Krempkow/Pastohr 2006), HIS (Fabian/Minks 2006), Universität Mannheim (Daniel 1996) auch in der Grundaussage ebenso die der Universität Konstanz – obwohl dies dort nur am Rande angesprochen wird (Ausgurg u.a. 2008).

Untersuchung von Daniel (1996) nicht ohne weiteres auf andere Studiengänge und Fachkulturen übertragen werden können, findet damit Unterstützung.

Inwieweit können Analysen aus Absolventenstudien also ein nützliches Instrument zur Identifikation von Gründen längerer Studiendauer sein? In den vorliegenden Studien hat sich gezeigt, dass Absolventenstudien über mögliche Ursachen einer langen Studiendauer durchaus Aufschluss geben können.²⁴ Somit können die Ergebnisse solcher Analysen auch für die Qualitätssicherung von Studiengängen nützlich sein und entsprechen damit den Kriterien des Akkreditierungsrates (2008). Gleichwohl muss darauf hingewiesen werden, dass die Zusammenhangsanalysen nur einen Teil der Gesamtvarianz erklären: Ein großer Teil der Varianz bleibt unklar. Hochschulübergreifende Analysen ergeben keine eindeutigen Muster, was nahe legt, dass der spezifische Kontext, die fachliche und die soziodemographische Struktur einzelner Hochschulen eine große Rolle spielen. Daher sollten Hochschulen Strategieentscheidungen nur auf Basis der Daten ihrer eigenen Absolventen treffen. Aufgrund der begrenzten Aussagekraft von Absolventenstudien als alleinige Datengrundlage scheint eine Kombination aus Absolventen- und Studierendenbefragungen, ergänzend kombiniert zudem mit der Auswertung hochschulstatistischer Daten, am Erfolg versprechendsten.

Autorenhinweise:

Dr. René Krempkow, Adresse: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, Godesberger Allee 90, 53175 Bonn, E-Mail: krempkow@forschungsinfo.de

Lebenslauf: Studium der Soziologie, Kommunikationswissenschaft und Psychologie an der TU Dresden, danach 1998-2006 dort Arbeit im Bereich Lehrevaluation, Absolventenstudien und erster Sächsischer Hochschulbericht. Nach Promotion 2005 am Institut für Hochschulforschung Wittenberg Mitarbeit am ersten Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN), 2008/09 Tätigkeit an der Universität Freiburg in der Abteilung Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Seit August 2009 Mitarbeiter des iFQ Bonn. *Interessenschwerpunkte:* Forschung zu Leistungs- und Qualitätsbewertung/Anreizsystemen an Hochschulen; Evaluationsforschung; Akademische Karrieren; Hochschul- und Bildungsforschung.

Lukas Bischof, Adresse: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rektorat - Abteilung QM, Fahrenbergplatz, 79085 Freiburg, E-Mail: bischof@verwaltung.uni-freiburg.de

²⁴ Damit lassen sich über die bereits bekannten hochschulübergreifenden Faktoren für eine längere Studiendauer weitere, hochschulspezifische und damit differenziertere Faktoren identifizieren: So hatte das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) formuliert: „Studiendauer und Häufigkeit des Studienabbruchs lassen sich nur dann nachhaltig reduzieren, wenn man den Ursachen dieser Fehlentwicklungen Rechnung trägt. Neben der Studienorganisation und der Studienfinanzierung sind hier drei Faktoren in den Blick zu nehmen: (1) Die Qualität der schulischen Vorbildung und die ‚Passfähigkeit‘ von Schule und Hochschule, die z.B. durch hochschuleigene Auswahlverfahren verbessert werden könnte, (2) der Ausbau beratender Angebote bereits vor der Studienaufnahme, aber auch während des Studiums sowie (3) der Ausbau von Angeboten für Teilzeitstudierende.“

Lebenslauf: Seit 2004 Studium der Psychologie an der Universität Freiburg, Praktika und Studentische Hilfskrafttätigkeiten an der Universität Freiburg, Universidad de Granada und der FU Berlin. Seit 2008 an der Universität Freiburg in der Abteilung Qualitätssicherung in Studium und Lehre im Projekt Freiburger Absolvent(inn)enstudien tätig. Seit 2009 Referent für Qualitätsmanagement im Freiburger u-asta und Gutachter des studentischen Akkreditierungspools. *Interessenschwerpunkte:* Community Organizing, Psychology, Quality Management, Change Management, Higher Education, The Bologna Process.

Literatur:

Akkreditierungsrat (2008): *Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen*, i.d.F.v. 29.02.2008

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006): *Multivariate Analysemethoden* (11. Aufl.). Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.) Berlin: Springer.

Eckardt, P. (2005): *Der Bologna-Prozess; Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Bonn: Books-on-demand (BoD).

KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (*Beschluss der Kultusministerkonferenz i. d. F. vom 22.10.2004*)

KMK (2005): Qualitätssicherung in der Lehre. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005)

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann. (www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf)

KMK (2008): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben* gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

Krempkow, R. (1999): *Zwischenbericht. Befragung der Absolventen der TU Dresden zur Öffentlichkeitsarbeit, zur retrospektiven Bewertung des Studiums und zum beruflichen Verbleib*, Hg.: Universitätsmarketing/ Dezernat Forschungsförderung und Öffentlichkeitsarbeit der TU Dresden

Krempkow, R./ König, K. (2004): Studienführer Sachsen 2004. TU Dresden, Institut für Soziologie (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1137168216335-47848>)

Krempkow, R./& Pastohr, M. (2006): *Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2004*. In: Zeitschrift für Evaluation (www.zfev.de) Nr. 1/ 2006, S. 7-38, Waxmann, Saarbrücken.

Krempkow, R. (2007): *Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz*. UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld (www.universitaetsverlagwebler.de/krempkow.html)

Krempkow, R. (2008): Studierenerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studierenerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: *die hochschule* 1/2008, S. 91-107 (www.diehochschule.de/)

Krempkow, R. (2009): Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* 1/2009, S.44-53, Bielefeld (www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html)

Lenz, K./ Krempkow, R./ Popp, J. (2006): *Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen*. Sächs. Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden. (<http://ids.hof-uni-halle.de/documents/t1780.pdf>)

Meulemann, H. (1995): *Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Richter, R. (2000): Studierbarkeit des Studiums herstellen... In: *Das Hochschulwesen (HSW)*, Nr. 5/2000, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, S. 158-162.

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.

Schomburg, H. (2007): Vortrag "Implementierung von entscheidungsnahen Absolventenstudien an Hochschulen in Deutschland" auf dem Workshop „Absolventenstudien“, *Herbsttagung des Projekts Qualitätsmanagement (HRK) "Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung: Systemakkreditierung - Rankings - Learning Outcomes"*. URL: (http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_3844.php)

Wildt, J. (2003): *The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur...* (<http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>)

Wissenschaftsrat (1966): *Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen*. Bonn.

Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland*, Drs. 4418/00, Köln.

Witte, J. (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48/2006. (http://www.bpb.de/publikationen/ONPUIK,1,0,Die_deutsche_Umsetzung_des_BolognaProzesses.html)