

Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung

Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel

Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007

Diese Publikation dokumentiert die Veranstaltung „Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung“, die von der Hochschulrektorenkonferenz in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel veranstaltet wurde.

This publication is a documentation of the conference „Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung“, organised by the German Rectors' Conference, the INCHER Kassel and the Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin, held in May 2006 at the University of Kassel.

Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Service-Stelle Bologna entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion: Ralf Alberding, Kerstin Janson

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49/(0)228/887-0
Telefax: +49/(0)228/887-110
Internet: www.hrk.de

Bonn, März 2007

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 3-938738-20-0

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Absolventenstudien und Hochschulentwicklung – Überblick

Potentiale und Erträge von Absolventenstudien Kerstin Janson und Ulrich Teichler	5
---	---

Vorträge

Nationale/regionale Absolventenstudien und ihr Stellenwert für die einzelnen Hochschulen

Die HIS-Absolventenstudie Kolja Briedis	17
Die Schweizer Hochschulabsolventenbefragung Sabina Schmidlin	34
Die Europäischen Absolventenstudien CHEERS und REFLEX Harald Schomburg	41
Das Bayerische Absolventenpanel Susanne Falk und Maike Reimer	57

Absolventenstudien an einzelnen Hochschulen und ihr Stellenwert für die Hochschulentwicklung

Das Potential der TU9-Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung und die Dresdner Erfahrungen René Krempkow	63
Absolventenstudien an der Freien Universität Berlin Dieter Grünh und Heidemarie Hecht	87
Absolventenstudien an der Fachhochschule München Bernhard Zimmermann	103

Gegenwertiger Stellenwert von Absolventenstudien und Möglichkeiten einer besseren Nutzung ihre Potentials

Stellenwert für die Studiengangs- und Curriculumplanung Kay Wenzel	111
Stellenwert für die Evaluation Eva Arnold	117
Stellenwert für die Akkreditierung Jörg Arnold	127
Stellenwert für die Alumni-Arbeit Anja Klütsch	134
Stellenwert für den Career Service Dieter Grün	140
Stellenwert für die Studienberatung Gerhart Rott	156
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	167
Anlage	
Ergebnisbericht des GRADUA2-Projekts Dieter Grün, Kerstin Lenecke und Harald Schomburg	171

Einführung

Absolventenstudien und Hochschulentwicklung – Überblick

Potentiale und Erträge von Absolventenstudien

Kerstin Janson und Ulrich Teichler

Der Titel der Tagung „Potentiale und Erträge von Absolventenstudien“ wurde gewählt, um zu verdeutlichen, dass Absolventenstudien für eine Vielzahl von Zwecken eingesetzt werden können. Qualitativ hochwertig durchgeführte Studien liefern eine wahre Datenflut, die sowohl Antworten (Erträge) auf Fragen des gesellschaftlichen und politischen Interesses als auch für die interne Hochschulentwicklung geben können. Das Wort „Potentiale“ soll gleichzeitig darauf hinweisen, dass diese möglichen Erträge von Absolventenstudien noch nicht ausreichend erforscht, genutzt bzw. umgesetzt werden.

Primär werden Absolventenstudien dazu genutzt, den Berufserfolg von Personen, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, zu ermitteln. Die Stärke von Absolventenstudien gegenüber anderen statistischen Instrumenten liegt darin, dass sie neben den rein „quantitativen“ Kriterien des Berufserfolgs (Einkommen, Position, Beschäftigungsbedingungen etc.) auch individuelle Motivation, Zufriedenheit und Beweggründe erheben können. Darüber hinaus können Absolventenstudien individuelle Studienwege, Motive der Studienwahl sowie den Übergang in den Beruf und den Berufsverlauf nachzeichnen. Selbsteinschätzungen der Absolventen erlauben Aussagen über die Verwendung der im Studium erworbenen Kenntnisse, ihrer Deckung mit den Anforderungen im Beruf sowie über die Adäquatheit der Beschäftigung. So können mit Hilfe von Absolventenstudien, wie Abbildung 1 verdeutlicht, nicht nur Informationen zu einer großen Zahl von Themen gewonnen werden, sondern diese können auch in der Analyse quasi „kausal“ miteinander verknüpft werden: Individuelle Studienvoraussetzungen (*input*), Beschreibung der Ressour-

cen/Studienbedingungen und der Prozesse von Lehre und Studium (*process*), Kompetenzentwicklung sowie Übergang von Hochschule zu Beruf und Berufserfolg (*outcome*) (Schomburg 2003). In der Diskussion über Outcome- und Output-Orientierung haben Absolventenstudien den Vorteil, dass sie über eine reine Outputmessung von Absolventenzahlen (z.B. in einer bestimmten Semesteranzahl) eine langfristige „outcome“ orientierte Bewertung von Hochschulleistungen ermöglichen.

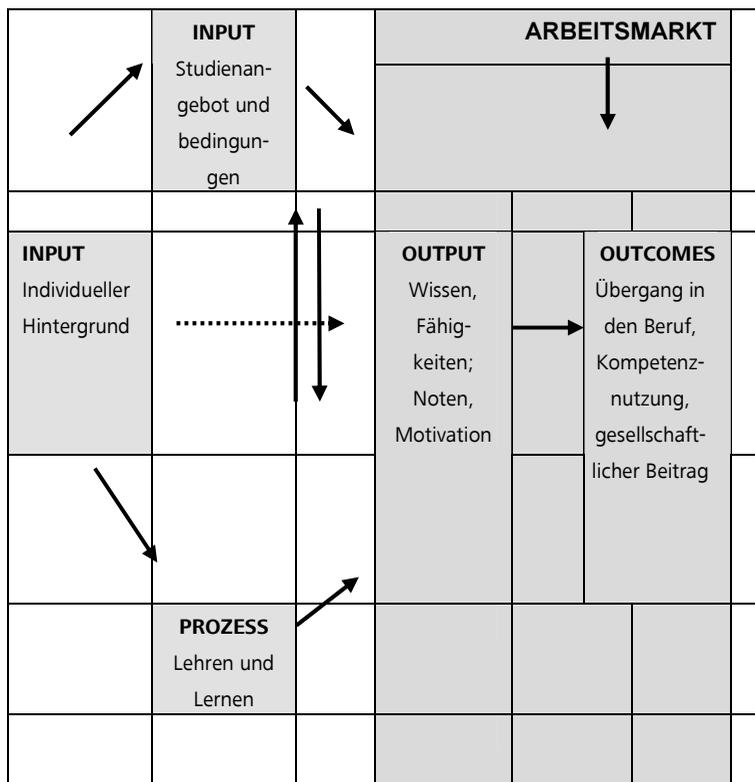


Abb. 1: Analysemodell von Absolventenstudien

Quelle: Nach Schomburg 2003.

Neben diesem primären Fokus von Absolventenstudien auf den Berufserfolg und den Berufsweg der Absolventen bilden sich zunehmend weitere Schwerpunkte hinaus. Insbesondere in den USA werden Absolventenstudien seit Mitte der 80er für das strategische Fundraising genutzt (*alumni giving*). Charakteristika von großzügigen Alumni werden mit den Ge-

samtdaten von durchgeführten Absolventenstudien (*Alumni Surveys*) abgeglichen, um gezielt potentielle Spender anzusprechen (Cabrera, Weerts und Zulick 2005). Diese Entwicklung ist „zum Glück“ in Deutschland noch nicht eingetreten. Sehr wohl aber werden Absolventenstudien zunehmend für Marketing, Akkreditierung und Qualitätssicherungsaspekte genutzt. Im Mittelpunkt steht hier die retrospektive Bewertung des Studienangebots und der Studienbedingungen und insbesondere der Abgleich der erlernten Kenntnisse mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts und des Berufslebens. Im Alumni-Marketing eröffnen Absolventenstudien neben dem regelmäßigen Kontakt an die Absolventen zudem die Möglichkeit, die Erwartungen der Alumni an ihre „alma mater“ zu thematisieren (z.B. Weiterbildungsinteresse) – im weiteren Sinne also die Möglichkeit, Marktforschung zu betreiben (Reinfeldt und Frings 2003).

Absolventenstudien können für verschiedene Zwecke interessante Ergebnisse liefern. Die folgende Aufzählung nach Burkhardt et. al. (2000) fasst einige davon zusammen. Absolventenstudien können:

- einen Einblick in den Verlauf von Studium, den Übergang zur Beschäftigung und in die Berufsbiographie bieten,
- die Übergangs- und Berufsstartsituation im Detail aufzeigen,
- einen detaillierten Überblick über die beruflichen Aufgaben und deren Bewältigung mit – im Vergleich zu Tätigkeitsanalysen – begrenztem Erhebungsaufwand bieten,
- die „objektiven“ Strukturdaten zu Beschäftigung und Tätigkeit durch Erkenntnisse und Einschätzung der Absolventen ergänzen,
- die beruflichen Wirkungen des Studiums explizit thematisieren,
- eine retrospektive Bewertung des Studiums beinhalten,
- Erwartungen der Absolventen an ihre Hochschule thematisieren.

Ein Rückblick auf die Entwicklung von Absolventenstudien macht deutlich, dass ihre Nutzung und Fragestellungen von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Geschehnissen geprägt waren. Nach der Ausweitung des Hochschulsystems (Bildungsexpansion) Ende der 60er Jahre beschäftigten hauptsächlich quantitativ-strukturelle Fragestellungen die Hochschulpolitiker. Man befürchtete ein Überangebot an Akademikern und eine Überqualifikation der Hochschulabsolventen. Absolventenstudien und die in ihnen enthaltene Selbsteinschätzung der

Absolventen über die Adäquatheit ihrer Stellung sowie die Verwendung ihrer im Studium erworbenen Qualifikationen halfen bei der Beantwortung der Frage, ob die vertikale Substitution als Verdrängungswettbewerb oder als „Upgrading von Berufspositionen“ (Qualifikationsanhebung) zu interpretieren sei, oder ob Hochschulabsolventen sogar ganz neue Berufsrollen abseits der klassischen Akademikerpositionen schaffen.

In den 70er Jahren wurden Absolventenstudien im Zusammenhang mit Studienreformprojekten eingesetzt. Die Änderung des HRG 1976 (§2, Abs. 1), in dem es nun hieß, dass „Die Hochschulen [...] (sollen) entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium [dienen]. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“, hatte zahlreiche Studienreformen zur Folge. Studienreformen und Modellstudiengänge versuchten die Art des Lernens und die Inhalte von Studiengängen zu reformieren, z.B. durch die Einführung interdisziplinärer Angebote sowie durch eine stärkere Praxisorientierung. Absolventenstudien bekamen allmählich, ohne dass dieses so formuliert wurde, einen Evaluationscharakter. Welche Auswirkungen haben die verschiedenen Studienangebote, Reformen und Modelle auf die Kompetenzen ihrer Absolventen, ihren Berufsverbleib und ihre beruflichen Tätigkeiten? Studien wurden genutzt, um zu bewerten, ob die angestrebten Reformziele erreicht wurden.

In den 80er Jahren verstärkte sich der Blick auf die individuelle Hochschule. Statt der Annahme einer weitgehenden „Gleichheit aller Hochschulen“ wurde nun erstmalig gefragt, ob sich die Absolventen verschiedener Hochschulen hinsichtlich ihrer Kompetenzen und ihres Berufsverbleibs unterscheiden. Absolventenstudien dienten als Instrument zur Analyse dieser zunehmenden Differenzierung. Ebenso wie die einzelne Hochschule kamen somit die einzelnen Studierenden in den Blickwinkel der gesellschaftlichen Diskussionen: Inwieweit beeinflussen Absolventen durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen und sonstigen Aktivitäten während des Studiums und ihrer Strategien auf dem Arbeitsmarkt ihre beruflichen Chancen? Hier anzusetzen ist die Entstehung der ersten berufsvorbereitenden Programme insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

ten.¹ Hochschulen entwickelten eine curriculare und extra-curriculare Verantwortung für die Verbesserung der Berufschancen ihrer Absolventen. Zunehmende Verbreitung fand auch der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“. Genutzt wurde er, um den Stellenwert von Praxiserfahrungen, generellen kognitiven Befähigungen, sozio-kommunikativen Fähigkeiten, Werthaltungen und Problemlösungsstrategien zu unterstreichen. Absolventenstudien lieferten hier notwendige Informationen über die Existenz und Entwicklung derartiger Kompetenzen.

In den 90er Jahren rückten die deutschen Hochschulen als Folge der deutschen Vereinigung und der wachsenden Arbeitslosenquote sowie des Europäisierungsprozesses, stärker als das in den 80er Jahren der Fall gewesen war, in den Blickpunkt des gesellschaftlichen Interesses. Die in den 80er Jahren verstärkte Differenzierung wurde durch die wachsende Anzahl publizierter Rankings weiter in den Köpfen verankert. Die gute Positionierung von kleinen Privathochschulen und den „neuen“ ostdeutschen Hochschulen, verstärkte den Ruf nach einer besseren Betreuungsrelation an deutschen Hochschulen. Insgesamt erhöhte sich die Aufmerksamkeit für die USA und der dortigen stärkeren „Verschulung“ und Umsorgung der Studierenden. Der internationale Vergleich gewann an Interesse, und die Hochschulen fühlten sich stärker einem internationalem Wettbewerb ausgesetzt. Zunehmend wurden die Fragen aufgeworfen: Wie steht Deutschland im internationalen Vergleich dar? Wie kann sich Deutschland im internationalen Wettbewerb behaupten? Hier kann das große Interesse an der europäischen Absolventenstudie CHEERS als Anzeichen gedeutet werden, wie zentral die Frage nach der internationalen und europäischen Positionierung der deutschen Hochschulen geworden war.

Seit dem Ende der 90er Jahre erleben wir eine Renaissance von Absolventenstudien. Die Hochschulen rücken mit dem Beginn des neuen Jahrtausends weiter in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Ressourcenknappheit der Hochschulen bei stabil bleibender staatlicher Fi-

¹ Die heute bekannten „Career Services“ entstanden Beginn der 90er Jahre. Die berufsvorbereitenden Programme können aber als direkte Vorläufer angesehen werden, vgl. Jörn, S. (2003), „Career Services als neue Dienstleistungseinrichtungen an deutschen Hochschulen.“ In: Grün, D. und Jörns, S. (Hrg.), Career Service Papers, Nr. 1/03 (csp), S. 14-27.

nanzierung und gleichzeitig steigenden Anforderungen an ein international konkurrenzfähiges und attraktives Studien- und Forschungsangebot lassen gesellschaftliche und politische Forderungen nach einem effizienten und effektiven Hochschulmanagement laut werden. Der Wettbewerb um Ressourcen ist durch einen zunehmenden politischen Willen zur externen Effektivitätskontrolle („Output-Orientierung“) bei gleichzeitig abnehmender Input-Steuerung gekennzeichnet („New Public Management“). Der Vertrauensverlust in die Selbstbewertung von Hochschulen führte zu der Entstehung von neuen Stakeholdern (*mediating agencies*) wie Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen. Gleichzeitig ist durch die Einführung von Studiengebühren in vielen Bundesländern mit einer zunehmenden Informationssuche vor Studienbeginn und höheren Qualitätsforderungen der Studierenden an die Studienbedingungen zu rechnen. Im Rahmen dieser Entwicklung verstärkt sich der Evaluations- und Bewertungscharakter von Absolventenstudien. Gleichzeitig werden Absolventenstudien in der Alumniarbeit und im zentralen Hochschulmarketing als zentrale Informationsquelle und Kontaktmittel angesehen: Regelmäßige Befragungen der Alumni sollen nicht nur den Informationsgrad erhöhen, sondern auch die Identifikations- und Bindungsbereitschaft der Alumni prüfen.

Die Qualität von Hochschulabsolventen wird als ein Indikator der Hochschulleistung angesehen. So heißt es in der einschlägigen Literatur, dass in der Diskussion von „Effektivitäts“- bzw. „Accountability“ der Erfolg von Absolventen im Beschäftigungssystem als wichtiger Indikator für die Qualität der Hochschulausbildung angesehen werden kann (BMBF 1992). Teichler und Winkler beschrieben es schon 1990 wie folgt: „Eine Möglichkeit, den sachlichen Ertrag und damit 'ex-post' die Qualität des Hochschulstudiums zu evaluieren, besteht darin, den Studien-, Berufs- und Lebensverlauf von Hochschulabsolventen zu untersuchen [...]“. Diese Überlegungen liegen zugrunde, wenn in Evaluationen, in Akkreditierungsaufgaben und in Hochschulgesetzen (z.B. Mecklenburg-Vorpommern) die regelmäßige Durchführung von Absolventenstudien gefordert wird. Ähnliche Überlegungen spielen eine Rolle, wenn Hochschulen mit erfolgreichen Alumni werben, das Durchschnittseinkommen von Absolventen als „Qualitätszeichen“ im externen Marketing eingesetzt wird oder aber Absolventenbefragung in Rankings von Hochschulen eingehen und

als ein Instrument im hochschulspezifischen Qualitätsmanagement genannt werden (Federkeil, Giebisch und Hener 2003).

Neben dieser neuen Rolle als Bemessungsinstrument in der Effektivitätsdiskussion kann auch eine Wiederaufbelebung von Absolventenstudien bei der Bewertung von Studienreformen beobachtet werden. Eine Welle curricularer Entwicklungen, die u.a. durch den Bologna-Prozess stimuliert wurden, weckt das Interesse an den Wirkungen dieser Reformen (kurze universitäre Studiengänge, Master-Studiengänge, Betonung von Schlüsselqualifikationen etc.) auf das Verhältnis von Hochschule und Beruf. Die Anforderung der „employability“ von Bachelorabsolventen ist einer der meist diskutiertesten Aspekte der Bologna Reform (vgl. Schindler 2004). Entsprechend gespannt wurden die Ergebnisse der Studie erwartet, die mit Hilfe einer Absolventenstudie unter den ersten Bachelorabsolventen genau dieser Frage nachging (Minks und Briedis 2005).

Diese Vielzahl der Nutzungsmöglichkeit von Absolventenstudien und ihre relativ einfache Durchführung bergen aber gleichzeitig die Gefahr der Überschätzung dieses Instruments. Burkhardt et. al. (2000) weisen hier vor allem auf die Überforderung der Absolventen als Experten hin; Fragen zur rückblickenden Bewertung des Studiums hinsichtlich des Kompetenzerwerbs während des Studiums im Abgleich mit den beruflichen Anforderungen (Qualifikationsthematik) haben zum einen methodische Schwächen (willkürliche Klassifikation von beruflichen Anforderungen, Kompetenzen, feingliedrige Splitterung), und zum anderen setzen sie voraus, dass die Absolventen die Expertise zum Durchschauen der Zusammenhänge zwischen Studienangebot, Kompetenzen und beruflichen Anforderungen besitzen. Diese Gefahr der Überinterpretation wird verstärkt durch die fehlende Vergleichsbasis der meisten Studien. Es existieren keine Standardwerte, die festlegen welche Werte als hoch und welche als niedrig einzuschätzen sind.

Stärker als diese internen methodischen Schwächen von Absolventenstudien als Instrument der empirischen Forschung bewirken Durchführungsfehler und mangelnde Kenntnisse über das Instrument, dass die Potentiale nicht voll ausgeschöpft werden können. Ende der 90er Jahre kamen Burkhardt et.al. (2000) nach der Auswertung von 80 deutschen Absol-

ventenstudien zu dem Ergebnis, dass es in Deutschland kaum Studien gibt, die die Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen systematisch zu erfassen suchen: „Zumeist werden allenfalls Selbstdeutungen der Absolventen oder bivariate Analysen des Zusammenhangs zwischen einzelnen Elementen des Studiums und der Berufstätigkeit vorgenommen. Multivariate Analysen [...] sind die Ausnahme (Burkhardt, Schomburg und Teichler 2000; S. 13).“ Des Weiteren fehlen zentrale, regelmäßig erhobene Studien auf Hochschulebene, deren Ergebnisse für die Hochschulforschung und „institutional research“ adäquat genutzt werden können. Im Einzelnen lauten Ihre Schlussfolgerungen wie folgt:

- Die meisten Studien konzentrieren sich auf die Absolventen eines einzelnen Studienfachs an einer einzelnen Hochschule – selten repräsentative Untersuchungen für eine gesamte Hochschule.
- Häufig werden Aussagen von Absolventen unterschiedlicher Jahrgänge, Fachrichtungen oder Abschlussarten aus pragmatischen Gründen und aufgrund von geringen Fallzahlen nur in aggregierter Form dargestellt.
- Es gibt in Deutschland kein einheitliches Erhebungsinstrument: Themen und Fragestellungen unterscheiden sich zu oft von Erhebung zu Erhebung. Ein Vergleich von Ergebnissen verschiedener Absolventenstudien ist nur sehr eingeschränkt möglich.
- Keine systematische Archivierung, häufig graue Literatur.
- Häufig fehlen methodische Mindestqualitäten: Suggestive und inkonsistente Fragen, qualitativ bedenkliche Auswertungsmethoden und kühne Interpretationen.
- Häufig findet eine zu frühe Befragung nach Studienabschluss statt.

Seit der Veröffentlichung der Burkhard et. al. Studie gab es keinen wesentlichen Entwicklungen, die die oben genannte Zusammenfassung revidieren würde. Die Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung deutscher Hochschulen zur Durchführung von Absolventenstudien im Rahmen des GRADUA2 Projekts (siehe ausführlich im Beitrag von Grünh, Janson und Schomburg in diesem Band) kam zu den folgenden Ergebnissen:

1. Insgesamt ca. zwei Drittel (65%) der befragten Hochschulen haben in den letzten fünf Jahren in Deutschland Absolventenstudien durchgeführt.
2. Die meisten Studien verbleiben dabei dezentral auf der Fachbereichs- und Studiengangsebene. Nur 45% der befragten Hochschulen haben hochschulweite Studien durchgeführt.
3. Knapp die Hälfte der Hochschulen führen keine regelmäßigen Absolventenstudien durch.
4. Die Ergebnisse aus Absolventenstudien werden an den Hochschulen vor allem für „interne Berichte“ genutzt. Nach unseren Erfahrungen bleibt es dabei allerdings bei recht allgemeinen Informationen über die Durchführung einer solchen Studie und über einige Kernergebnisse. Nur in seltenen Fällen findet eine ausführliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse statt.
5. Die Nutzung der Ergebnisse von Absolventenstudien für die Verbesserung der Curricula wird von Fachhochschulen (83%) häufiger genannt als von Universitäten (53%).
6. Hochschulen, die keine Absolventenstudien durchführen, begründen dies vor allem mit einem Mangel an geeignetem Personal. Ob dieser Mangel die finanziellen Ressourcen oder die Qualifikation des Personals betrifft wird nur eingeschränkt deutlich, ist aber insofern auch unerheblich, als beides belegt, dass Absolventenstudien keine hohe Priorität eingeräumt wird. Auf jeden Fall existiert ein Gap zwischen der postulierten Bedeutung derartiger Studien in der hochschulpolitischen Diskussion und den tatsächlichen Aktivitäten und Aufmerksamkeiten für das Thema an den Hochschulen.

Ein wesentliches Kernproblem ist die fehlende Nutzung der Daten bzw. die Umsetzung der aus den Daten gewonnen Erkenntnisse in die Hochschulpraxis. So berichten ebenso Heidemarie Hecht und Eva Arnold in diesem Band über das fehlende Wissen und Bewusstsein über durchgeführte Studien bzw. die notwendig Einbeziehung der Fachbereiche um die Akzeptanz der Ergebnisse zu erhöhen.

Auch in methodischer Hinsicht lässt sich leider feststellen, dass es trotz der anfänglich postulierten Bedeutungszunahme von Absolventenstudien keinen „Sprung nach vorn“ in Konzeption und Methoden von anspruchsvollen

vollen Hochschulabsolventenstudien gab. Auch neue technische Möglichkeiten wie Online Erhebungen haben keine qualitative Entwicklung gebracht. Online Befragungen senken zwar den Aufwand und insbesondere die Durchführungs- und Planungskosten, so können Befragungen einfacher, regelmäßiger und mit einer größeren Zielgruppe durchgeführt werden, aber dies hat zur Folge, dass oft methodische Mindestqualitäten nicht eingehalten werden und sich eine gewisse Befragungsmüdigkeit bei den Studierenden und Absolventen einzustellen droht („survey fatigue“).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Renaissance von Absolventenstudien in den letzten Jahren sowohl positive als auch negative Seiten hat. Positiv zu beurteilen ist, dass die Studierenden, ihre Meinungen und Einschätzungen wieder auf ein stärkeres Interesse bei den Hochschulen treffen. Hochschulen sehen sich gedrängt, sich mit dem Ergebnis ihrer Lern- und Lehrprozesse in Form des beruflichen Verbleibs ihrer Absolventen stärker auseinanderzusetzen. Das Interesse an einer höheren Alumnibindung fördert die Identität des Absolventen mit seiner „alma mater“ und kann in einer Zeit unsicherer Berufsverläufe und zunehmender Mobilität durchaus als positive Verankerung gewertet werden. Gleichzeitig erhöht aber die zunehmende Bedeutung des Erfolgskriteriums beruflicher Verbleib als Folge der „Marketisation“ die Gefahr, dass die Hochschulen nicht souverän mit den Meldungen aus der Berufswelt umgehen, sondern polarisiert „Anpassung“ oder „Widerstand“ debattieren. Eine weitere Konsequenz der zunehmenden „Output-orientierung“ der Hochschulen ist der Einflussgewinn, den Arbeitgeber, Absolventen und Studierende als relevante Stakeholder auf die Hochschule erreichen. Es wird abzuwarten sein, inwieweit sie die Hochschulen stärker „unter Druck“ setzen als zuvor, ihre Beschäftigungs- und professionelle Relevanz zu belegen. In welche Richtung sich die Nutzung von Absolventenstudien entwickelt, hängt von den sie beeinflussenden Umweltfaktoren ab. Es sollte kritisch beobachtet werden, wie Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen, die jetzt Absolventenstudien z.B. für die Reakkreditierung fordern, die Ergebnisse von diesen nutzen und ihren Entscheidungen zugrunde legen. Basierend auf der amerikanischen Erfahrung kommt das American Productivity and Quality Center zu dem Ergebnis, dass Ressourcen Allokation und „measure of performance“ wichtig ist, aber niemals direkt erfolgen sollte (Borden 2005).

Abschließend soll noch etwas zur Nutzung von Absolventenstudien für Rankingzwecke gesagt werden. Erstens ist den meisten Absolventenstudien, die für diesen Zweck genutzt wurden, gemeinsam, dass sie Daten über potentiell studienertragsrelevante Merkmale (Betreuung, Studiendauer, Lehrmethoden etc.) sammeln, aber nicht deren Zusammenhang mit dem realen Studierertrag untersuchen. Beruflicher Erfolg unterliegt unterschiedlichen Kriterien und ist über Fächergrenzen hinweg nicht ohne weiteres vergleichbar. Weiterhin besteht unvermindert das Problem, dass Absolventenstudien eine sehr sub-optimale Messung der Arbeitsmarkt- und professionellen Relevanz des Studiums (in bestimmten Fächern, an bestimmten Hochschultypen an bestimmten Hochschulen) sind. Zum jetzigen Zeitpunkt ist eine vernünftige Einschätzung des „value added“ nicht möglich:

- Je mehr sich das Hochschulsystem differenziert, desto mehr hängt der berufliche Erfolg der Absolventen eines Studiengangs von Unterschieden zu anderen Studiengängen im Input ab.
- Der regionale Arbeitsmarkt hat einen großen Einfluss auf den Verbleib (zu beachten bei Verbleibsstudien).
- Messungen von Kompetenzen und Anforderungen sind nicht optimal.
- Absolventenstudien können auf seriöse Weise erst nach einer bestimmten Zeitspanne eine Rückmeldung über die Wirkung von Studienreformen für Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit geben.

In jedem Falle sind einfache Vergleiche des beruflichen Erfolgs zwischen Absolventen verschiedener Fächer oder verschiedener Hochschulen irreführend. Die Daten besagen oft mehr über Unterschiede in den Studienvoraussetzungen oder Unterschiede in den regionalen Arbeitsmärkten als über Unterschiede in der beruflichen Wirkung der Studienangebote und -bedingungen. Gute Information in diesem Bereich wird heute für wichtiger gehalten als je zuvor. Und sie kann helfen über diese Information hinaus das Bewusstsein für den Wandel der Bedingungen, unter denen die Hochschulen operieren, und für die Wirkungen der Studienangebote und -bedingungen zu schärfen.

Literatur

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1992): Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie, Bonn 1992, S. 50.

Borden, Viktor M. H. (2005): Using Alumni Research to Align Program Improvement with Institutional Accountability. In: Weerts, David J., Vidal, Javier (eds.): Enhancing Alumni Research - European and American Perspective. New Directions for Institutional Research, No. 126, Summer 2005, San Francisco Jossey-Bass, S. 70.

Burkhardt, Anke; Schomburg, Harald und Teichler, Ulrich (eds.) (2000): Hochschulstudium und Beruf - Ergebnisse von Absolventenstudien. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2000, S. 13.

Cabrera, Alberto F.; Weerts, David, J. und Zulick, Bradford, J. (2005): Making an Impact with Alumni Surveys. In: Weerts, David, J. and Vidal, Javier. (eds.), Enhancing Alumni Research: European and American Perspective. New Directions for Institutional Research, No. 126, Jossey-Bass Inc., San Francisco 2005.

Federkeil, Gero; Giebisch, Petra und Hener, Yorck (2005): Bewertung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen. CHE-Projektbericht, Gütersloh 2005.

HRK (ed.) (2001): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung - Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder (Stand 31.5.2001). Bonn 2001.

Jörn, S. (2003): Career Services als neue Dienstleistungseinrichtungen an deutschen Hochschulen. In: Grünh, D. und Jörns, S. (eds.), career service papers, Nr. 1/03 (csp), 2003, S. 14-27.

Minks, K.-H. und Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. HIS-Kurzinformation A3/2005 und A4/2005, HIS GmbH, Hannover 2005.

Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge - eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, Jahrgang 26, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung, München 2004, S. 6 - 28.

Schomburg, Harald (2003): Handbuch für die Durchführung von Absolventenbefragungen. Kassel 2003, S. A.17.

Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut (1990). Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bonn 1990.

Reinfeldt, Fabian und Frings, Cornelia (2003), Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation - Forschungsstand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Evaluation, Vol. 2/2003, S. 290.

Vorträge

Nationale/regionale Absolventenstudien und ihr Stellenwert für die einzelnen Hochschulen

Die HIS-Absolventenstudien¹

Kolja Briedis

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
ich freue mich, Ihnen heute die Absolventenstudien von HIS vorstellen zu können, die – wie Sie sehen werden – bereits auf eine lange Geschichte zurückblicken können. Ich stehe hier heute stellvertretend für ein gesamtes Team, das bei HIS die Absolventenforschung betreut.

Die HIS-Absolventenstudien	HRK/INCHER-Tagung Kassel, 18. Mai 2006	
Gliederung		
I. Ziele der HIS-Absolventenforschung		
II. Anlage der HIS-Absolventenuntersuchungen		
III. Funktionen der HIS-Absolventenbefragungen		
IV. Nutzerinnen und Nutzer der HIS-Absolventenbefragungen		
V. Künftige Schwerpunkte		
Kolja Briedis	Tel. (0511) 1220-232	E-Mail: briedis@his.de

¹ Dieser Beitrag basiert z.T. auf einem bereits von Karl-Heinz Minks gehaltenen Vortrag, der auf einer Tagung im Rahmen der HRK-Initiative „Projekt Q“ präsentiert wurde. Ich danke Karl-Heinz Minks an dieser Stelle für die Bereitstellung.

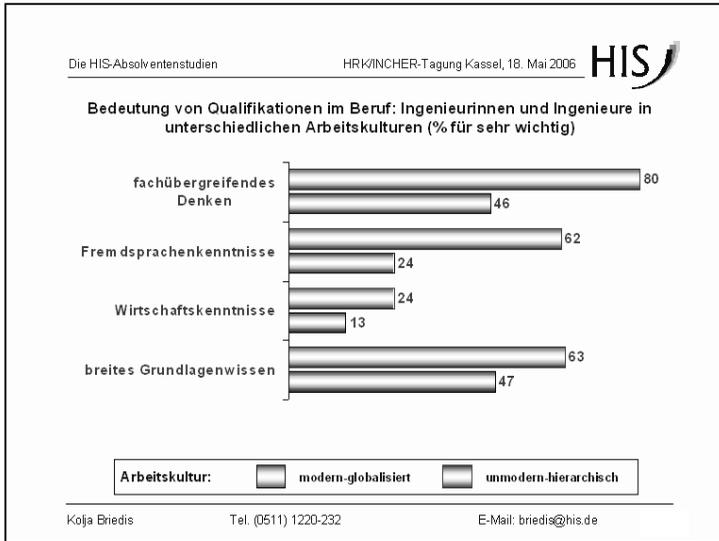
Im Folgenden möchte ich Ihnen etwas sagen:

- zu den Zielen der HIS-Absolventenforschung,
- zur Anlage unserer Untersuchungen,
- zu den Funktionen unserer Absolventenforschung,
- zu den Nutzerinnen und Nutzern unserer Absolventenbefragungen und
- schließlich zu unseren zukünftigen Arbeitsschwerpunkten.

Bevor ich mit den Zielen der HIS-Absolventenforschung anfangen möchte, möchte ich noch einige allgemeine Worte zum Stellenwert unserer Absolventenstudien sagen:

Mit der Globalisierung der Wissensgesellschaft und den daraus gezogenen Konsequenzen für die Hochschulentwicklung nimmt die Hochschullandschaft nun neue Form und Gestalt an. Innerhalb dieser neuen Gestalt wächst der Absolventenforschung eine erheblich stärkere Bedeutung zu als bisher. Die Entwicklung von Wettbewerbsstrukturen im Hochschulwesen fördert eine stärkere Orientierung auf die Außenbezüge der Hochschulen, die sich stärker als bisher auch als Zulieferinstitution für das Beschäftigungssystem verstehen. Dafür brauchen sie Informationen.

Der Qualitätssicherung von Studium und Lehre kommt bei den Absolventenbefragungen eine Schlüsselstellung zu. Eine ihrer herausragenden Aufgaben besteht darin, die Anforderungen, die in Zukunft an Hochqualifizierte im Beruf und in der Gesellschaft gestellt werden, zu erkennen und handlungsorientierend in Qualifizierungsmodelle umzusetzen. Da die heutige Berufswelt das gewonnene Wissen von gestern repräsentiert, kann es nicht darum gehen, die Qualifikationsprofile an gegebene Anforderungen der Berufswelt anzupassen. Vielmehr ist es Aufgabe, die Kompetenzen, die zur selbstbewussten und verantwortlichen Gestaltung der Zukunft und der Modernisierung der Wirtschafts- und Arbeitswelt und der Gesellschaft erforderlich sind, aufzuspüren und in das Studium zu integrieren.



Ein Ergebnis aus einer unserer vergangenen Untersuchungen zeigt dies sehr deutlich.² Damals wurden die betrieblichen Arbeitskulturen und die Bedeutung von bestimmten Kompetenzen ins Auge genommen, von denen ich hier einige ausgewählt habe. Sie können sehr schön erkennen, dass die Absolventen in modernen, global ausgerichteten Unternehmen die Bedeutung von bestimmten Kompetenzen im Vergleich mit Absolventen aus unmodernen, stark hierarchisch aufgebauten Unternehmen als viel höher einschätzen. Mit zunehmender struktureller Veränderung des Beschäftigungssystems werden solche Kompetenzen weiter an Bedeutung gewinnen. Auf Grundlage verschiedener Untersuchungsreihen und Einzeluntersuchungen analysiert HIS nun die Entwicklung des Verhältnisses von Hochschulischer Bildung und Beschäftigung. Darüber hinaus liefern wir Informationen zu Studium, Berufseintritt und Berufsverlauf von Hochschulabsolvent(inn)en sowie zu den Qualifizierungsleistungen der Hochschulen. Damit leistet HIS einen wichtigen Beitrag zur Beurteilung der Hochschulbildung hinsichtlich ihrer berufsvorbereitenden Aufgabe.

² vgl. dazu: Minks/Schaepfer: Modernisierung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen zur beruflichen Integration von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Hannover 2002.

Die HIS-AbsolventenstudienHRK/INCHER-Tagung Kassel, 18. Mai 2006

I Ziele

1. Analyse des Verhältnisses von Hochschulbildung und Beschäftigung
2. Erhebung von repräsentativen Daten über Studium, Berufseintritt und Berufsverlauf
3. Bereitstellung von Daten für Schätzmodelle

Kolja BriedisTel. (0511) 1220-232E-Mail: briedis@his.de

Mit den Absolventenbefragungen werden dementsprechend vorrangig drei Ziele verfolgt:

1. die Analyse aktueller und längerfristiger Entwicklungen des Verhältnisses von Hochschulbildung und Beschäftigung vor dem Hintergrund sich verändernder wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und bildungsstruktureller Rahmenbedingungen;
2. die Erhebung von verlässlichen, zeitnahen und bundesweit repräsentativen Daten über das Studium, den Berufseintritt und die ersten Berufsjahre nach dem Examen und Bereitstellung dieser Daten für Hochschulen, Hochschul- und Bildungspolitik, die Hochschulabsolvent(inn)en selbst und schließlich Berufsverbände oder andere Organisationen im Beschäftigungssystem;
3. die Bereitstellung von Daten zur Entwicklung von Schätzmodellen für Absolventenzahlen, Erwerbstätige in Berufen, Studienabbrecherquoten u.ä.

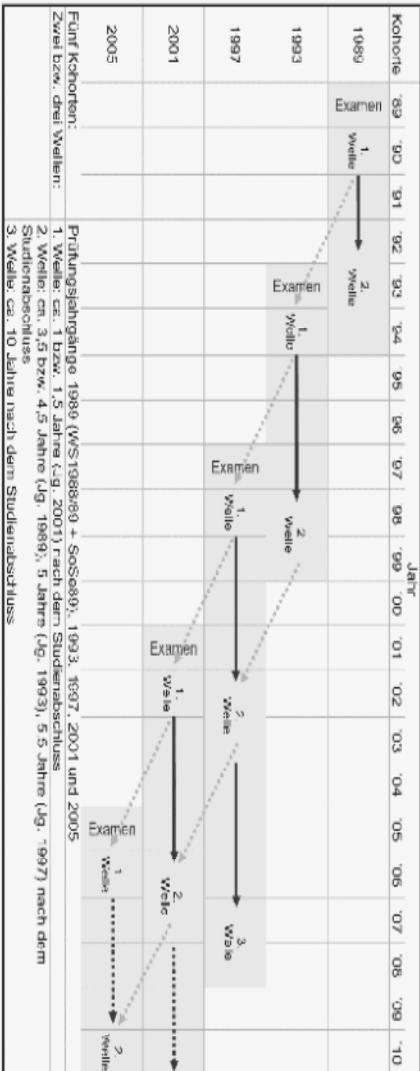
Zur Anlage unserer Untersuchungen:

Die HIS-Absolventenstudien

HR/KINCHER-Tagung Kassel, 18. Mai 2006



II Anlage der HIS-Absolventenuntersuchungen



Kolja Briedis

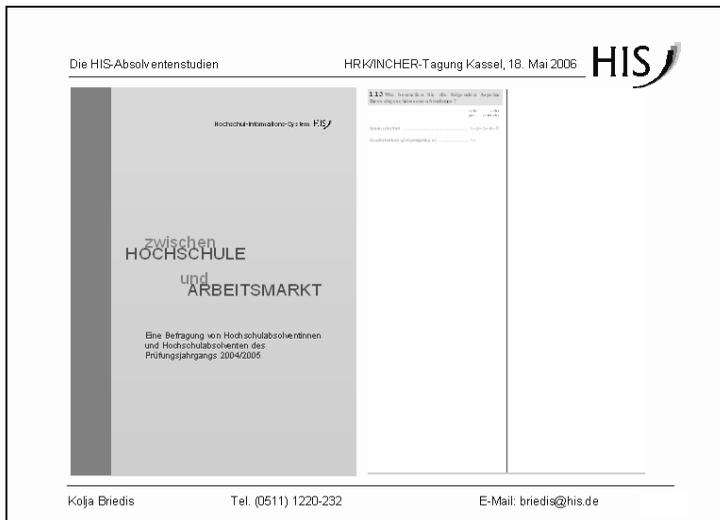
Tel. (0511) 1220-232

E-Mail: briedis@his.de

Die HIS-Absolventenuntersuchungen haben eine fast 30-jährige Tradition; mit dem Absolventenjahrgang 1989 gab es mit der Umstellung von Exmatrikuliertenbefragungen auf reine Absolventenstudien jedoch eine wichtige Zäsur. Diese Umstellung war u.a. dadurch bedingt, dass das Bedürfnis nach feiner differenzierten fachspezifischen Daten zum Studienverlauf, zur Studienqualität und zum Berufsübergang gewachsen war. Mit dieser Umstellung hat sich zugleich auch der Nutzerkreis erweitert, vor allem in der hochschulischen Lehre wurde man stärker auf die Ergebnisse der Untersuchungen aufmerksam.

Unser Projektbereich führt bundesweit repräsentative schriftliche Längsschnittbefragungen durch. Seit 1989 wurde jeder vierte Prüfungsjahrgang von Erstabsolventinnen und Erstabsolventen befragt, dadurch ist der sukzessive Aufbau von Zeitreihen möglich. Insgesamt wurden bisher zwei Befragungen pro Jahrgang durchgeführt. Die erste Befragung findet im Schnitt ein bis eineinhalb Jahre nach dem Examen statt; die zweite folgt in einem Abstand von weiteren vier Jahren, also rund fünf Jahre nach dem Abschluss. Für den Prüfungsjahrgang 1997 ist erstmals eine dritte Befragung geplant, die zehn Jahre nach dem Examen stattfinden soll. Sie wird also im nächsten Jahr stattfinden und soll unter anderem Fragen im Kontext der Familiengründung von Akademikerinnen und Akademikern, der beruflichen Entwicklung nach der Promotion, Fragen zum Existenzgründungsverhalten sowie zum Weiterbildungsverhalten aufgreifen. Durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen werden die langfristigen Beobachtungen sogar noch wichtiger, da zu erwarten ist, dass akademische Weiterqualifizierungen zunehmen werden.

Mit diesem Ansatz können wir die beruflichen Entwicklungen innerhalb der jeweiligen Kohorten, aber auch Veränderungen zwischen den verschiedenen Jahrgängen aufspüren. Der Nutzen dieses Ansatzes liegt klar auf der Hand – ich habe ihn ja auch bereits angesprochen: Berufliche Integrationsprozesse lassen sich angemessen erfassen.



Gegenwärtig sind wir also damit befasst, den Prüfungsjahrgang 2005 erstmals zu befragen. Ich habe hier einmal einen Auszug aus unserem aktuellen Fragebogen aufgenommen. In unseren Befragungen behandeln wir stets mehrere Themen, die z.T. über die Zeit hinweg konstant bleiben. Darüber hinaus gehen wir in jeder Befragung jedoch auch auf aktuelle Fragen ein, die dann zwar nicht im Kohortenvergleich beantwortet werden können, dafür aber wichtige gegenwärtige Entwicklungen aufgreifen. So fragen wir aufgrund der Diskussionen um die sogenannte „Generation Praktikum“ dieses Mal sehr differenziert nach der Teilnahme an Praktika, deren Nutzen oder auch den Beweggründen für die Aufnahme eines Praktikums (vgl. Abb. „Funktionen der HIS-Absolventenuntersuchungen“, S. 24).

Damit komme ich nun zu den Funktionen der HIS-Absolventenbefragungen. Die HIS-Absolventenbefragungen sollen Informationen zu allen aktuellen und grundsätzlichen Fragen liefern, die im Zusammenhang mit dem Studium, dem Hochschulabschluss, dem Berufsübergang und der beruflichen Integration stehen. Wie bereits erwähnt besteht das Befragungsinstrument aus einem Kern an Fragen, die die Befragungswellen überdauern, und einem bei jeder Befragung zusätzlich eingebrachten Teil zu aktuellen hochschulpolitisch bzw. hochschulisch relevanten Fragen.

Die HIS-AbsolventenstudienHRK/INCHER-Tagung Kassel, 18. Mai 2006

III Funktionen der HIS-Absolventenuntersuchungen

1. Analysen zum Zusammenhang von Studium (Studienverlauf/Studienerfolg, Studienqualität) und Berufserfolg
2. Ermittlung von fächerbezogenen repräsentativen Daten, im Sinne des Benchmarking für Hochschulen
3. Unterstützung der Evaluation an Hochschulen

Kolja BriedisTel. (0511) 1220-232E-Mail: briedis@his.de

Es gibt vier wesentliche Funktionen der Absolventenbefragungen:

1. Analysen zum Zusammenhang von Studium (Studienverlauf/Studienerfolg, Studienqualität) und Berufserfolg

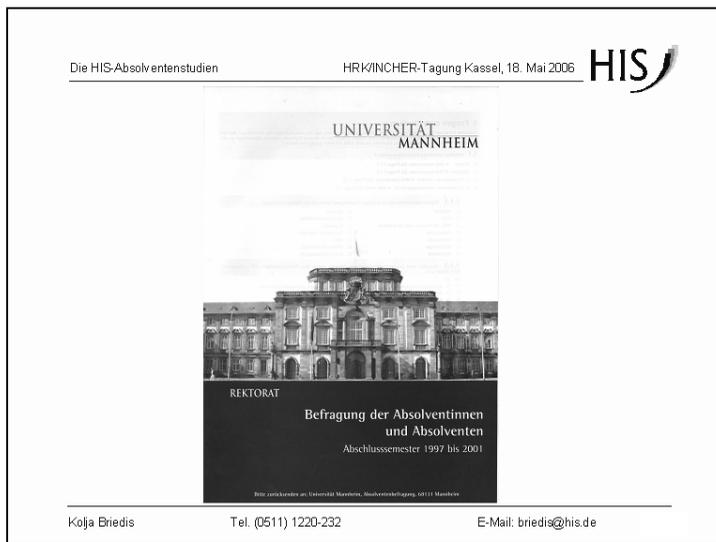
Hierzu zählen u.a. Analysen über Hintergründe unterschiedlicher Studierendauer, zur Funktion von Aufbaustudiengängen und ihrer Wirkung auf das berufliche Fortkommen, zur Selbständigkeit von Hochschulabsolventen, über die Teilnahme von jungen Hochqualifizierten an beruflicher Weiterbildung sowie über die Werdegänge von Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen. Neben einer Reihe von publizierten fächerbezogenen Reports entwickelte sich in den letzten Jahren ein thematischer Schwerpunkt, der für die Hochschulentwicklung und die Qualität der Lehre und des Studiums von zentraler Bedeutung sind: die Auswirkungen der Veränderung hochqualifizierter Arbeit auf die Qualifikationserfordernisse von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Dies wurde ja am Anfang bereits angesprochen. Darüber hinaus thematisieren wir die Möglichkeiten der Förderung von Kompetenzen durch das Studium.

2. Ermittlung von fächerbezogenen repräsentativen Daten, im Sinne des Benchmarking für Hochschulen

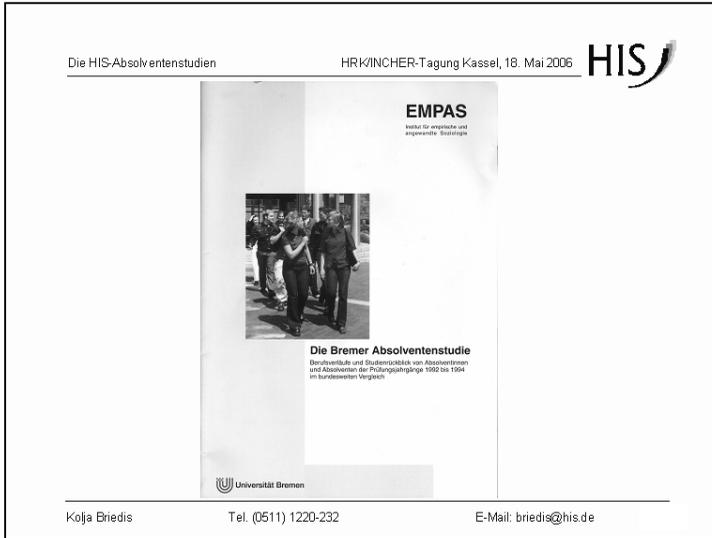
Unsere Datenberichte erlauben jeder Hochschule bzw. jedem Fachbereich, sich mit den bundesweit repräsentativen Ergebnissen zu vergleichen, sofern bei lokalen Absolventenbefragungen gleiche bzw. vergleichbare Instrumente bzw. Fragen zum Einsatz kommen. Eine Reihe von Hochschulen nutzt diese Möglichkeit bereits. Da für die Fragebogen kein Copyright existiert, kann sich jede Hochschule und jedes Forschungsinstitut der in der Projektgruppe entwickelten Instrumente frei bedienen.

3. Unterstützung der Evaluation an Hochschulen

Schon vor der Verwendung von Begriffen wie Qualitätssicherung und Evaluation im hochschulischen Bereich hatte die Arbeit in den Absolventenprojekten – auf Nachfrage von Hochschulen, Prüfungsverwaltungen bzw. Fachbereichen – unmittelbar evaluative Aspekte. In zahlreichen Beispielen wurden Fragen zur Ausbildung von Hochschulabsolvent(inn)en mit dem Ziel verfolgt, zur Aufklärung über die Effizienz des Studiums und den Berufserfolg von Absolvent(inn)en vor Ort beizutragen.



Ein neueres Beispiel dafür ist die Zusammenarbeit mit der Universität Mannheim im Rahmen der Mannheimer Absolventenstudie 2003³, für die von HIS bundesweite, speziell auf die Mannheimer Bedürfnisse zugeschnittene Vergleichsdaten zum beruflichen Übergang zur Verfügung gestellt wurden.



Etwas weiter zurück liegt bereits die Zusammenarbeit mit dem Forschungsinstitut EMPAS (Institut für empirische und angewandte Soziologie) der Universität Bremen, das Kernfragen des HIS-Fragebogens verwendet hat und im Zuge der Auswertungen ebenfalls bundesweite Vergleichsdaten zur Verfügung gestellt bekommen hat.⁴ Gegenwärtig arbeiten wir mit der Universität Siegen an einer Vollerhebung für den Absolventenjahrgang 2005 dieser Hochschule.

4. Länderspezifische und regionale Untersuchungen

Soweit es die Stichprobe zulässt, können auch regionale bzw. länderbezogene Analysen durchgeführt werden. Die Möglichkeit, dies flächendeckend für alle Länder zu tun, war trotz der relativ großen Stichprobe bis

³ siehe dazu: www.sowi.uni-mannheim.de/p/pdf/absolventenstudie2003.pdf

⁴ siehe dazu: <http://www.empas.uni-bremen.de/Absolventen.pdf>

zum Absolventenpanel 2005 nicht gegeben. Dies gilt insbesondere für kleinere Länder und Regionen. Für das Absolventenpanel 2005 wurde nun ein Verfahren zur Stichprobenziehung entwickelt, das es ermöglicht, für möglichst viele Länder spezifische Analysen durchzuführen.

Auf der Basis der Befragung des Absolventenjahrgangs 2001 konnten solche länderspezifischen Untersuchungen aufgrund der günstigen Fallzahlen bereits für Brandenburg und Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden.



Die Ergebnisse der Befragung aus Brandenburg, wo wir auf Initiative des Landeshochschulrates eine Vollerhebung durchgeführt haben, sind dann in den Bericht dieses Landeshochschulrates eingegangen, um Handlungsempfehlungen für die Entwicklung der Hochschullandschaft in Brandenburg zu geben.

Bevor ich gleich auf die zukünftigen Arbeitsschwerpunkte eingehe, möchte ich Ihnen noch einen kurzen Überblick über die Nutzerinnen und Nutzer unser Absolventenstudien geben.

Die HIS-AbsolventenstudienHRK/INCHER-Tagung Kassel, 18. Mai 2006

**IV Die Nutzerinnen und Nutzer
der HIS-Absolventenuntersuchungen**

Hochschulen
Bund und Länder
Wirtschaft, Berufsverbände
Netzwerke und wissenschaftliche Kooperationsprojekte
Berufs- und Studienberatung
Medien
Absolventinnen und Absolventen
Examenskandidatinnen und -kandidaten
Studentische Hilfskräfte/Praktikantinnen und Praktikanten

Kolja BriedisTel. (0511) 1220-232E-Mail: briedis@his.de

Zu den wichtigsten Nutzern der Absolventenbefragungen zählen die Hochschulen. Anfragen hinsichtlich vertiefender Analysen, Beratung bei der Erprobung neuer Ansätze in der Lehre und die Unterstützung von Selbstevaluationen über das Instrument der Absolventenbefragung geben einen Ausschnitt des Verwertungsspektrums wieder. Einige Beispiele dafür habe ich Ihnen ja bereits genannt. Da im Rahmen von Akkreditierungen Absolventenbefragungen besondere Berücksichtigung finden sollen, werden diese Beispiele in Zukunft sicherlich noch zunehmen, da wir davon ausgehen, dass die Nachfrage an den Hochschulen nach Unterstützung zunimmt. Dies betrifft dann vermutlich nicht nur die Bereitstellung von Vergleichsdaten, sondern auch die Unterstützung bei der Durchführung auf verschiedenen Ebenen der Untersuchung (z.B. Fragebogenentwicklung).

Bund und Länder sind in unterschiedlicher Weise Nutzer unserer Ergebnisse. Es handelt sich z.B. um länderspezifische Ergebnisse über zweite Ausbildungsphasen von Absolventen der Staatsexamensstudiengänge oder die länderübergreifende Mobilität von Hochschulabsolvent(inn)en, die in hohem Maße auch die Stärke von Wirtschaftsstandorten berührt sowie neuerdings länderrepräsentative Ergebnisse. Aktuell sind natürlich

die Befunde über Bachelor- und Masterabsolventen hinzugekommen. Im vorletzten Jahr haben wir zusätzlich zu unseren turnusmäßigen Befragungen die erste bundesweite Befragung von Bachelorabsolventinnen und -absolventen durchgeführt. Diese Ergebnisse werden u.a. auch in ordnungspolitischer Hinsicht nachgefragt, z.B. wenn es um die Übergangswerten in das Masterstudium geht. Ebenso wird mit einer Sondertestprobe von Bachelorabsolventinnen und -absolventen in der gegenwärtig laufenden ersten Befragung des Jahrgangs 2005 diesem erhöhten Informationsbedarf auf Seiten von Bund und Ländern ebenfalls Rechnung getragen.⁵ Mit der besonderen Berücksichtigung von prekären Beschäftigungsverhältnissen und Praktika nach dem Studium in unserer aktuellen Befragung werden ebenfalls ordnungspolitische Fragen aufgegriffen. Schließlich gehen unsere Daten auch bei der Bildungsberichterstattung im Auftrag von KMK und BMBF ein⁶, die in den nächsten Wochen erstmalig veröffentlicht wird. Auch der Bericht der Bundesregierung über die technologische Leistungsfähigkeit Deutschland, der nun zum wiederholten Male von HIS und dem ZEW in Mannheim erarbeitet wurde, beinhaltet Daten aus unseren Absolventenuntersuchungen.⁷ Darüber hinaus gibt es zahlreiche einzelne kleinere Anfragen und Aufgaben, die an dieser Stelle aufzuführen allerdings zu weit ginge.

Weitere Nutzer sind die Wirtschaft und Berufsverbände. Enge Arbeitsbeziehungen bestehen seit vielen Jahren zum VDI, der großes Interesse hat, das aus den Absolventenbefragungen gezogene Wissen über Veränderungen des Ingenieurmarktes, der Ingenieurarbeit und der Anforderungsprofile an Ingenieurinnen und Ingenieure im Beruf zu nutzen und zu verbreiten. Beispielhaft möchte ich hier das Statistikportal „Monitor-

⁵ vgl. dazu: Minks/Briedis: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I: Das Bachelorstudium. Hannover 2005. Minks/Briedis: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. Hannover 2005

⁶ vgl. dazu: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006.

⁷ vgl. dazu u.a.: Egel/Heine (Hg.): Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen. Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystem zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Hannover 2006.

Ing“ nennen⁸, das zahlreiche Informationen über Hochschule und Arbeitsmarkt für Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie Ingenieurinnen und Ingenieure bereithält, die z.T. auf Sonderauswertungen unserer Absolventenpanels zurückgehen.

Unterstützt werden auch verschiedene Netzwerke. Hinsichtlich der technischen und naturwissenschaftlichen Nachwuchsgewinnung soll hier die Zusammenarbeit mit Netzwerken aufgeführt werden, die die Chancen für Frauen in entsprechenden Studien- und Berufsfeldern verbessern helfen (u.a. das Ada-Lovelace-Projekt und das Netzwerk „Frauen geben Technik neue Impulse“). Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Absolventenprojekte auch für wissenschaftliche Kooperationsprojekte genutzt. So sind beispielsweise aus den Absolventenbefragungen hervorgegangene Analysen in die Empfehlungen des Netzwerkes „Wege ins Studium“ zum öffentlichen Umgang mit Prognosen und Arbeitsmarktentwicklungen eingegangen.⁹

Für die Berufs- und Studienberatung verwertbare Ergebnisse gehen regelmäßig in die internen Medien der Bundesanstalt für Arbeit und in öffentlich zugängliche Beratungsmedien ein – so z.B. in die Zeitschriften „abi“, „uni“, oder die inzwischen eingestellten „ibv-Nachrichten“, die allerdings einen Nachfolger gefunden haben in den „iBB – Informationen für die Bildungs- und Berufsberatung“.

Ein besonders populäres Beispiel für die Nutzergruppe der Medienvertreter ist der ZEIT-Studienführer, der kürzlich zum zweiten Mal erschienen ist. Dieser beinhaltet neben dem CHE-Hochschulranking ebenfalls Informationen aus unseren Absolventenpanels zum fachspezifischen Berufseinstieg.

Weitere Nutzer sind die Absolvent(inn)en der Hochschulen, von denen viele die Befragungen zum Anlass nehmen, sich selbst und ihre eigene berufliche Situation und Perspektive zu taxieren.

⁸ erreichbar unter: <http://www.vdi.de/vdi/organisation/schnellauswahl/hauptgruppe/berufspolitik/08866/index.php>

⁹ vgl. dazu: <http://www.wege-ins-studium.de/fileadmin/daten/Downloads/memorandum.pdf>

Nutzer vor Ort sind schließlich auch Examenskandidat(inn)en, die unser Datenmaterial auswerten, um auf dieser Basis ihre Diplom- oder Magisterarbeiten zu verfassen. So sind mit unseren Daten im letzten Jahr drei Diplomarbeiten entstanden. Die Themen reichen dabei über geschlechts- und herkunftsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl bis hin zu Determinanten eines erfolgreichen Berufseinstiegs von Studierenden der Sozialwissenschaften.

Schließlich versuchen wir auch direkt zur Qualität des Studiums beizutragen, indem wir unseren studentischen Hilfskräften oder auch Praktikantinnen und Praktikanten Erfahrungen mit der statistischen Bearbeitung großer Datensätze ermöglichen.

Abschließend möchte ich kurz auf unsere gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsschwerpunkte eingehen.

Die HIS-AbsolventenstudienHRK/INCHER-Tagung Kassel, 18. Mai 2006

V **Künftige Arbeitsschwerpunkte**

1. **Wandel der Arbeitswelt für Akademiker**
2. **Entwicklung von Kompetenzen bei Hochschulabsolventen**
3. **Berufseinmündung und berufliche Chancen von Akademikerinnen**
4. **Übergänge in prekäre Beschäftigungsverhältnisse**
5. **Bachelor- und Masterabschlüsse**

Kolja BriedisTel. (0511) 1220-232E-Mail: briedis@his.de

Zum einen haben wir uns – wie erwähnt – bereits in der Vergangenheit mit der Untersuchung der Veränderung der Arbeitswelt von Hochqualifizierten und der Frage nach den Anforderungen an akademisch gebildete Arbeitskräfte befasst.

Dabei gewinnt der Aspekt der Erneuerung und Veränderung der individuellen Qualifikationsprofile durch Weiterbildung in letzter Zeit zunehmend an Bedeutung. Damit einher geht die Untersuchung der Kompetenzentwicklung im und durch das Studium. Dabei gehen wir davon aus, dass Fachqualifikationen und Schlüsselkompetenzen zwar analytisch, jedoch nicht in der Praxis und in der Entstehung auseinander dividieren können. Aus diesen Analysen sind direkte Rückschlüsse auf die Optimierung der Studiengestaltung möglich.

Ein weiteres Thema, das auch in der Vergangenheit von besonderer Bedeutung war und auch zukünftig bleiben wird, ist die berufliche Einmündung und die beruflichen Chancen von Akademikerinnen. Besondere Berücksichtigung finden dabei die naturwissenschaftlichen und technischen Fachrichtungen, in denen Frauen üblicherweise unterrepräsentiert sind. So haben wir bei der Befragung 2001 eine Sonderstichprobe mit Absolventinnen aus den genannten Fachrichtungen realisiert und entsprechende Auswertungen vorgenommen. Da dieses Thema auch mit Blick auf den zu erwartenden Fachkräftemangel aktuell bleiben wird, werden wir ihm auch zukünftig besondere Beachtung schenken.

Bereits angesprochen hatte ich auch den Übergang in prekäre Beschäftigungsverhältnisse. Übergänge in Praktika oder Beschäftigung in unterqualifizierten Tätigkeiten sind dabei in erster Linie zu nennen. Gerade auf die Diskussionen über die sogenannte „Generation Praktikum“ soll erstmals mit repräsentativen Daten reagiert werden.

Schließlich bleibt natürlich auch die Frage der Berufsübergänge bzw. weiteren Werdegänge von Bachelor- und Masterabsolventinnen und -absolventen auch nach der Sonderbefragung aus dem Jahr 2004 eine wichtige Baustelle für uns. Die angesprochene Sonderstichprobe in der laufenden Befragung des Jahrgangs 2005 ermöglicht es uns, aktualisierte Informationen zum Bachelorstudium – z.B. zu den Übergangsquoten in das Masterstudium – zu liefern. Ziel ist es, bestehende Unsicherheiten über die neuen Studienstrukturen weiter abzubauen und Schwachstellen in den Bachelor- und Masterstudiengängen und Möglichkeiten zur Behebung aufzuzeigen.



Ich habe versucht, den Bogen der Tätigkeiten und Leistungen aufzuspannen, die HIS im Rahmen der Absolventenbefragungen gegenwärtig leistet. Über die Rolle und Funktion lokaler Absolventenbefragungen werden wir ja später noch einiges hören, ich denke aber, dass deutlich geworden ist, dass unsere Untersuchungen immer wieder die Anbindung auch an diese Studien gesucht und gefunden haben, darüber hinaus aber nicht die Aufgabe aus dem Auge verloren haben, bundesweit repräsentative Daten zu liefern und dabei wichtige und z.T. sehr spannende Themen aufzugreifen, die in der Hochschulpolitik, aber auch in der breiteren Öffentlichkeit von Bedeutung sind. Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Aufmerksamkeit.

Die Schweizer Hochschulabsolventenbefragung

Sabina Schmidlin

1. Ausgangslage

Die in den 1990er Jahren europaweit lancierten Hochschulreformen betrafen auch die Schweizer Hochschullandschaft. Im Rahmen der Bologna-Deklaration wurden durch die Anpassung der Curricula der einzelnen Studiengänge schrittweise Bachelor- und Masterabschlüsse eingeführt. Zudem entstanden aus den früheren „Höheren Fachschulen“ die sieben Eidgenössischen Fachhochschulen.¹ Die Einführung von hochschulpolitischen Reformprozessen wird, neben anderen Argumenten, häufig durch die Verbesserung der Berufschancen begründet.

Mit dem Einzug von New-Public-Management im Bildungsbereich erhielten die Hochschulen ein Instrument an die Hand, welches ihnen erlaubt, nicht nur mehr Verantwortung zu übernehmen, sondern auch die Effizienz, Flexibilität und Kreativität zu verstärken. Dadurch wurde eine systematische Überprüfung der gesetzten Ziele sowie der eingesetzten Instrumente im Hinblick auf eine sinnvolle Qualitätssicherung notwendig. Hochschulabsolventenstudien können im Rahmen der Reform- als auch der Steuerungsprozesse eine Orientierungsgrundlage sowohl für die Hochschulen als auch für die Bildungs- und Wirtschaftspolitik darstellen.

2. Die Schweizer Hochschulabsolventenbefragung

Hochschulabsolventenbefragungen haben in der Schweiz eine lange Tradition. Seit 1977 werden alle zwei Jahre die Absolventinnen und Absolventen der universitären Hochschulen ein Jahr nach Studienabschluss schriftlich befragt. Im Zuge der Veränderung der „Hochschullandschaft Schweiz“ erhielten die Absolventenstudien sowohl von bildungspolitischer Seite als auch von den Hochschulen selbst immer mehr Beachtung. Das führte dazu, dass ab 1993 auch die Diplomierten der Höheren Fach-

¹ Aus den Höheren Fachschulen entstanden 1997 die neu geschaffenen Fachhochschulen, die sich in die sieben Eidgenössischen Fachhochschulen zusammenfassen lassen.

schulen bzw. ab 2001 die Fachhochabsolventen/-innen in die Befragung integriert wurden.

Im Vergleich zur Situation in Deutschland kann die Datenlage zum Berufseinstieg von Hochschulabsolventen in der Schweiz als recht gut bezeichnet werden. Sie erlaubt nicht nur detaillierte fach- und hochschulübergreifende Analysen, sondern man verfügt in der Schweiz heute Dank der regelmäßigen Durchführung (seit mehr als 20 Jahren) über einen langjährigen Datenbestand. Die während einem längeren Zeitraum durchgeführten Querschnittstudien erlauben somit, die Wirkung konjunktureller und struktureller Veränderungen im Beschäftigungssystem sowie Veränderungen im Hochschulsystem auf die Einmündungs- und Integrationsphase zu analysieren.

Die Übergänge von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit sind in einer Gesellschaft, die immer stärker von Wissen und neuen Technologien geprägt ist, komplexer geworden und verlaufen heute kaum mehr gradlinig. Neue Suchmuster und veränderte Einstiegsverläufe gewinnen an Bedeutung. Der Weg in die Arbeitswelt führt immer häufiger über befristete, vorübergehende und projektförmige Tätigkeiten. Dabei können sich Phasen der Erwerbstätigkeit mit solchen der Erwerbslosigkeit abwechseln. Damit ein wirklichkeitsnahes Bild der verschiedenen Übergangsformen sinnvoll nachgezeichnet werden kann, drängte sich eine längerfristige Beobachtung dieser Prozesse auf. Um dieser neuen Situation gerecht zu werden und zugleich die hochschulpolitische Relevanz zu verstärken, wollte man die Schweizer Absolventenstudien auf eine breitere institutionelle Basis abstützen. Das führte dazu, dass die Schweizer Absolventenbefragung 1998 ins Bundesamt für Statistik integriert wurde und aus den Querschnittbefragungen ein Paneldesign entstand. Heute werden alle Absolventen/-innen, die sich an der ersten Befragungswelle beteiligt haben, fünf Jahre später ein zweites Mal zu ihrer beruflichen Karriere befragt.

3. Ziel der Untersuchung

Im Zuge dieser Institutionalisierung wurden die Absolventenstudien nicht nur stärker professionalisiert und verwissenschaftlicht, vielmehr fand auch eine Verlagerung der Schwerpunkte statt. Dabei stehen fünf Haupt-

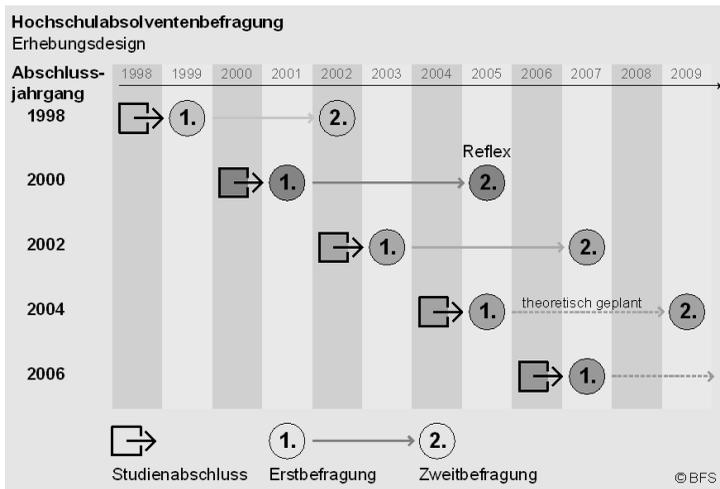
ziele im Vordergrund, die eng mit den Bedürfnissen der Kunden und Nutzer verbunden sind:

1. Das New-Public-Management in der Hochschulplanung führte dazu, dass sich die Hochschulen vermehrt über die Evaluation der erbrachten Leistungen legitimieren müssen. Dadurch entstand seitens der Hochschulen ein großes Interesse mit Hilfe der Absolventenbefragungen Outcome-Aspekte zu evaluieren.
2. Die Bologna-Reform und die damit verbundene Neugestaltung der Schweizer Hochschullandschaft ließen das Bedürfnis der bildungspolitischen Instanzen nach der Evaluation dieser Reformprozesse wachsen. Der Vergleich unterschiedlicher Einstiegsprofile zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen/-innen spielt dabei eine wichtige Rolle. In näherer Zukunft wird die Bedeutung und Akzeptanz von Bachelorabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt im Zentrum stehen.
3. Die Absolventenstudien stellen zudem der Studien- und Berufsberatung aktuelle Informationen zu Verfügung, um die Studienanfänger/-innen situationsgerecht beraten zu können.
4. Mit den in der Bologna-Deklaration formulierten Zielen ist nicht nur die Stärkung des europäischen Hochschulsystems im internationalen Wettbewerb verbunden, vielmehr stehen diese auch in einem direkten Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Länder. Um in diesem Rahmen die Wettbewerbsfähigkeit des Schweizer Hochschul- und Wirtschaftssystems verstehen und einschätzen zu können, benötigt es nicht nur nationale, sondern auch international vergleichbare Daten.
5. Die Ergebnisse der Absolventenstudien dienen der breiten Öffentlichkeit und den Medien als Informationsgrundlage. Die akademische Bildung besitzt nicht nur ein hohes Prestige, sondern ist auch mit hohen Kosten, die oft von der öffentlichen Hand getragen werden, verbunden. Dies führt zu Ansprüchen und Forderungen seitens der Öffentlichkeit. Die verursachten Kosten müssen durch das Bildungssystem in Form von Ausbildungseffizienz und Praxisbezug gerechtfertigt werden.

4. Methode

Die Schweizer Hochschulabsolventenbefragung ist eine Vollerhebung, d.h. es werden jeweils alle Absolventen und Absolventinnen, die im Jahr

vor der Befragung das Studium (Lizentiat, Diplom, Bachelor, Master oder Doktorat) erfolgreich abgeschlossen haben, befragt. Fünf Jahre später werden nur noch diejenigen Personen einbezogen, die sich an der ersten Befragung beteiligt haben. Dabei handelt es sich um eine schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens, der den Absolventen/-innen per Post zugeschickt wird. Seit der Befragung 2002 besteht die Möglichkeit, den Fragebogen auch online auszufüllen. Die Teilnehmer/-innen erhalten hierfür eine persönliches Login und Passwort.



Die Antwortquote liegt in den einzelnen Erhebungszyklen jeweils zwischen 57% und 70%. Damit eine möglichst hohe Datenqualität erreicht werden kann, wird nach Möglichkeit eine Antwortquote von mindestens 60% angestrebt.

Durch die Integration der Absolventenstudien ins Bundesamt für Statistik eröffnete sich die Möglichkeit, die Daten der einzelnen Befragungen mit dem Schweizer Hochschulinformationssystem SHIS zu verknüpfen. Sämtliche Informationen zur Bildungsbiographie sowie soziodemographische Merkmale werden seit 2003 aus der SHIS-Statistik gewonnen und müssen nicht mehr abgefragt werden. Dadurch verbesserte sich zum einen die Qualität von wichtigen Strukturdaten, zum andere kann durch die präzise Kenntnis der Struktur der Grundgesamtheit der Rücklauf besser kontrolliert und die Daten nachgewichtet werden. Mit diesen neu geschaffenen

Möglichkeiten haben sich sowohl Datenqualität als auch Aussagekraft der Ergebnisse ungemein verbessert, so dass für einen großen Teil der Fachbereiche Aussagen auf Hochschulebene gemacht werden können.

5. Fragestellung

Während bei der ersten Befragung die Statuspassage zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem interessiert, steht bei der zweiten Befragung (fünf Jahre nach Studienabschluss) die Etablierung auf dem Arbeitsmarkt im Zentrum. Diese Prozesse werden durch objektive Kriterien wie Erwerbstatus, Einkommen, Beschäftigungsverhältnis etc. gemessen und durch subjektive Einschätzungen zur beruflichen Zufriedenheit und Anforderung untermauert. Im Weiteren enthält das Befragungsinstrument Kernbereiche, die kontinuierlich erhoben werden, und modulare Bereiche, die im Abstand von vier bis sechs Jahren wieder aufgenommen werden. Damit soll die Vergleichbarkeit über den Zeitverlauf garantiert werden und gleichzeitig die Möglichkeit entstehen, hochschulpolitisch aktuelle Themen kurzfristig in die Befragung aufzunehmen und in ihrer Brisanz zu analysieren.²

Kernthemen in der Panelbefragung ein und fünf Jahre nach Studienabschluss sind:

1. Der Übergang von der Hochschule ins Berufsleben
 - Wie lange dauert die Übergangsphase in ein reguläres Arbeitsverhältnis?
 - Mit welchen Schwierigkeiten ist diese Statuspassage verbunden?
 - Inwiefern differieren diese Einmündungsprozesse für die Absolventen/-innen aus den verschiedenen Fachbereichen?
2. Arbeitsmarkt: Angebot und Nachfrage
 - Welchen Erwerbstatus haben die Absolventen/-innen ein und fünf Jahre nach dem Abschluss inne?
 - Wie hoch ist das Einkommen der Hochqualifizierten?
 - Welche Zusammenhänge bestehen zwischen einer „schwierigen“ Einstiegsphase und der späteren Integration in den Arbeitsmarkt?

² Für detaillierte Informationen findet sich der Fragebogen unter:
www.graduates-stat.admin.ch

Seit der Befragung 2005 besteht für die Hochschulen die Möglichkeit, mittels eines eigenen Moduls hochschulspezifische Fragen, welche für die Evaluation und das Qualitätsmanagement benötigt werden, an das Erhebungstool anzuhängen. Durch diese enge Zusammenarbeit kann den Interessen und Bedürfnissen der Hochschulen besser Rechnung getragen werden. Im Weiteren erlaubt die auf nationaler Ebene zentralisierte Organisation der Studie eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den einzelnen Hochschulen.

6. Schlussbetrachtungen

Die Auswirkungen ökonomischer Veränderungsprozesse lassen sich besonders gut bei den jungen Berufseinsteigern/-innen beobachten. Sie treffen beim Eintritt in die Arbeitswelt nicht nur auf veränderte Rahmenbedingungen, sondern bekommen diese auch unmittelbar zu spüren. Damit solche längerfristigen Veränderungsprozesse und ihre Bedeutung für den Berufseinstieg von Hochqualifizierten angemessen interpretiert werden können, benötigt es eine kontinuierliche Aktualisierung der Datenlage.

Um bei komplexer und langwieriger gewordenen Übergangsphasen aus bildungsökonomischer Sicht von einer erfolgreichen Berufskarriere sprechen zu können, sind Längsschnittbeobachtungen notwendig. Erst sie erlauben es, die Bedeutung von unterschiedlichen Einstiegsmustern auf den späteren Berufsweg zu erkennen und Rückschlüsse zu ziehen. Aussagen über mehr oder weniger erfolgreiche Berufskarrieren lassen sich erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt im Erwerbsleben einer Person machen.

Aus hochschulpolitischer Sicht können Absolventenstudien dann als Evaluationsinstrument genutzt werden, wenn sie den Informationsbedürfnissen der Hochschulen Rechnung tragen, detaillierte Analysen auf Studiengangsstufe erlauben und durch methodische Abstimmungen Vergleiche – im Sinne eines Benchmarking – zwischen den einzelnen Fachbereichen und Hochschulen ermöglichen.

Literatur

Dubach, Philipp und Schmidlin, Sabina (2005): Studentische Mobilität an den Schweizer Hochschulen. Ergebnisse der Absolventenbefragungen 1991 bis 2005. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel 2005.

Franzen, Axel (2002): Der Einstieg in den Arbeitsmarkt von Schweizer Hochschulabsolvent/innen. Eine empirische Analyse der Absolventenbefragungen 1981 bis 2001. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel 2002.

Schmidlin, Sabina (2003a): Die Entwicklung des Arbeitsmarktes für hoch qualifizierte Arbeitskräfte. Eine empirische Analyse der Absolventenbefragungen 1991 bis 2001. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel 2003.

Schmidlin, Sabina (2003b): Akademiker und Akademikerinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wo stehen die Hochschulabsolventen/-innen vier Jahre nach Studienabschluss? Bundesamt für Statistik. Neuchâtel 2003.

Schmidlin, Sabina (2002): Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse der Absolventenbefragung 2001. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel 2002.

Schönfisch, Katrin und Schmidlin, Sabina (2005): Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse der Absolventenbefragung 2003. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel 2005.

Publikationen des Schweizer Bundesamtes für Statistik finden sich auf der folgenden Seite: www.graduates-stat.admin.ch

Die Europäischen Absolventenstudien CHEERS und REFLEX

Harald Schomburg

1. Einführung

Empirisch basierte Analysen zum Zusammenhang von Hochschule und Beruf – häufig auf der Grundlage von umfangreichen Absolventenstudien – bilden einen Schwerpunkt des Forschungsprogramms des Kasseler Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) seit seiner Gründung im Jahre 1978. Der damals gewählte Name „Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung“, der erst im Jahre 2006 geändert wurde, war Ausdruck eines verbreiteten Interesses an den Folgen der Hochschulexpansion für die Beschäftigungsaussichten der Hochschulabsolventen als eine der Schlüsselfragen der Hochschulpolitik. Die Hochschulexpansion, die in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland einsetzte, hatte bereits Anfang der siebziger Jahre Befürchtungen ausgelöst, dass eine wachsende Anzahl von Hochschulabsolventen wahrscheinlich mit qualifikatorisch inadäquater Beschäftigung bzw. Unterbeschäftigung zu rechnen hätte. Vor dem Hintergrund der sogenannten „Ölkrise“ von 1973 wurden zudem Arbeitslosigkeit, Schwierigkeiten bei der Beschäftigungssuche und instabile Beschäftigung als Probleme von Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland und anderen marktorientierten industrialisierten Gesellschaften verstärkt wahrgenommen.

Der vorliegende Beitrag soll die Reichweite von Projekten demonstrieren, die vom Kasseler Zentrum seit seiner Gründung durchgeführt wurden, um sowohl die theoretische, methodologische und Wissensbasis der Forschung als auch die praktische Relevanz der Forschung in diesem Bereich zu verbessern. Es werden der Ansatz und ausgewählte Ergebnisse einer großen international vergleichenden Studie dargestellt, die das Kasseler Zentrum koordiniert hat (CHEERS). Zunächst sollen einige der Schlüsselmerkmale des Forschungsansatzes von INCHER-Kassel illustriert werden, die bereits bei den zuerst nur in Deutschland durchgeführten Absolventenstudien entwickelt worden waren.

2. Konzeptioneller Rahmen der Forschung zu Hochschule und Beruf

Der Forschungsansatz des Zentrums in Kassel, der sich über mehr als zwei Jahrzehnte entwickelt hat, lässt sich durch die folgenden Merkmale kennzeichnen:

- systematische Forschungsstandanalysen;
- breite Themengebiete und Wirkungsanalysen;
- Detailstudien mit unterschiedlichen Methoden;
- Einbeziehung der Sichtweise der Arbeitgeber;
- internationaler Vergleich;
- Beratung und Training.

Forschungsstandanalysen: Es wurden systematisch Informationen über Vorstellungen, verfügbare Forschungsergebnisse und andere Informationen über die sich verändernden Beziehungen zwischen Hochschulbildung und der Arbeitswelt sowie ihre Bedeutung für quantitative, strukturelle und curriculare Entwicklungen für die Hochschulausbildung gesammelt, dokumentiert, ausgewertet und für die Entwicklung eigener Studien nutzbar gemacht. Dies wurde u.a. mit Hilfe nationaler und internationaler Konferenzen erreicht, darunter einige, die gemeinsam mit anderen Institutionen durchgeführt wurden (vgl. z.B. Brennan, Kogan und Teichler 1995), oder durch Einladungen von Forschern, Trendberichte zu schreiben (vgl. z.B. Kehm und Teichler 1995). Ausführliche Berichterstattung über verfügbare Forschungsergebnisse (Burkhardt, Schomburg und Teichler 2000; Paul, Teichler und van der Velden 2000) sowie zusammenfassende Analysen wurden wiederholt erstellt (Teichler und Sanyal 1982; Teichler 1988, 1999a).

Breite Themengebiete und Wirkungsanalysen: Absolventenstudien des Zentrums zeichnen sich u.a. durch die Breite der einbezogenen Themen aus. In der Regel enthalten die Absolventenfragebogen 300-500 Einzelinformationen (Variablen). Eine Vielzahl von Merkmalen wird erhoben, um sowohl den Bereich der Beschäftigungssituation, der beruflichen Tätigkeit und der Verwendung von im Studium erworbener Kompetenzen differenziert zu erfassen, als auch um zu versuchen herauszufinden, inwieweit der

(weit gefasste) Berufserfolg sich durch Merkmale der Studienangebote und -bedingungen erklären lässt.

So wird der Berufserfolg in den Absolventenstudien des Zentrums nicht nur in der Bezahlung oder der erreichten beruflichen Position gesehen, sondern weitere objektive Indikatoren wie die Art des Arbeitsvertrages, die Arbeitszeit, der Beschäftigungsbereich, die Art der beruflichen Arbeitsaufgaben werden neben den subjektiven Indikatoren wie die Einschätzung der Verwendung von im Studium erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, der Angemessenheit der beruflichen Position im Verhältnis zur Ausbildung, der Autonomie in der beruflichen Arbeit und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation berücksichtigt.

Die Absolventenstudien analysieren insbesondere das Ausmaß, mit dem die Studienbedingungen und Studienangebote, die die ehemaligen Studierenden erlebt haben, als nutzbringend für den weiteren Berufsweg und die Erfüllung der beruflichen Aufgaben angesehen werden können. Sie überprüfen dabei auch die Wirkung von Motivationen und Orientierungen der Studierenden auf ihre nachfolgenden beruflichen Entscheidungen und den Berufsverlauf. Diese Fragestellungen waren zentrales Thema einer groß angelegten Absolventenstudie (Kasseler Hochschulabsolventenverbleibsstudie), die zu Beginn der 80er Jahre mit einer Befragung von ca. 2.500 Studierenden in der Examensphase begonnen wurde (aus 21 Hochschulen in West-Deutschland) und in die dieselben Befragten über einen Zeitraum von zehn Jahren insgesamt noch dreimal (zwei, fünf und zehn Jahre nach Studienabschluss) einbezogen wurden (Teichler, Schomburg und Winkler 1992; Schomburg und Teichler 1993, 1998).

Detailstudien mit unterschiedlichen Methoden: Am Kasseler Zentrum wurden verschiedene Studien durchgeführt, die die Beziehungen zwischen Studium und beruflicher Tätigkeit von Absolventen in ausgewählten Studien- und Berufsfeldern detailliert untersuchten, hier insbesondere bei Ingenieuren, Künstlern und Lehrern (Hermanns, Tkocz und Winkler 1983; Ekardt, Löffler und Hengstenberg 1992; Rattemeyer 1982; Winkler 2003). Oft wurden dabei methodische Instrumente wie Fragebogen, Interviews mit Absolventen, teilnehmende Beobachtung und Experteninterviews

terviews kombiniert, um ein ausführlicheres Bild und sorgfältige Interpretationen der Verbindung zwischen Studium und Beruf zu bekommen.

Einbeziehung der Sichtweise der Arbeitgeber: Viertens wurden verschiedene Studien durchgeführt, um die Sichtweisen der Arbeitgeber zu eruieren. In den frühen 80er Jahren wurden Leiter von Personalabteilungen großer Unternehmen in Deutschland zu ihren Rekrutierungsverfahren und den dabei von ihnen angewandten Kriterien befragt; dabei wurde besonders die Rolle von Zertifikaten bei der Personalauswahl untersucht (Teichler, Buttgerit und Holtkamp 1984). Mitte der 90er Jahre wurde eine Pilotstudie durchgeführt, die herauszufinden versuchte, welche Qualifikationsanforderungen Personalleiter und Fachvorgesetzte in deutschen Unternehmen an Hochschulabsolventen stellen (Baldauf u.a. 1995). Schließlich wurde während der 90er Jahre eine Studie zu Rekrutierung, Karriere und Weiterbildungskonzepten japanischer Gesellschaften durchgeführt, bei der schriftliche Befragungen mit Fragebogen, Interviews und Dokumentenanalysen eingesetzt wurden (Metzler 1999; Teicher und Teichler 2000). Diese Studien zeigten, dass von Arbeitgebern bereitgestellte Informationen zwar eine unentbehrliche Quelle für das Verstehen der Arbeitsaufgaben und der Arbeitsanforderungen am Hochschulabsolventen sind, sie machten aber auch klar, dass die Sicht von Arbeitgebern und deren Erwartungen nicht als einzige Quelle für gültige Beschreibungen des Bedarfs nach hoch qualifizierten Arbeitskräften und der an sie gestellten Arbeitsanforderungen betrachtet werden können. Es gibt nämlich unterschiedliche und voneinander abweichende Wahrnehmungen der verschiedenen Akteure an der Arbeitsstelle, hinzu treten Schwierigkeiten beim Identifizieren von Anforderungen und Fähigkeiten, und schließlich kommen Traditionen, positive und negative Vorurteile sowie andere Faktoren ins Spiel.

Internationaler Vergleich: Es wurden vom Kasseler Zentrum wiederholt Schritte unternommen, um das Element des internationalen Vergleichs im Bereich der Absolventenforschung zu stärken. Die meisten Studien, die verfügbare Informationen zusammenfassten, bezogen sich nur auf wirtschaftlich fortgeschrittene Gesellschaften. Eine Studie zu Japan versuchte z.B., Unterschiede und gemeinsame Elemente zwischen dem „firmenbasierten“ Ansatz in Japan und dem „berufsbasierten“ Ansatz in Deutsch-

land zu verstehen (Teicher und Teichler 2000). Schließlich hatte das Zentrum in den letzten Jahren die außergewöhnliche Gelegenheit, eine Absolventenstudie in zwölf Ländern (die sogenannte CHEERS-Studie) zu koordinieren (Schomburg u.a. 2001). Darüber hinaus wurden Umfragen zur Beschäftigung und Arbeit von Personen durchgeführt, die während ihres Studienverlaufs oder während früherer Phasen ihrer Forschungskarriere international mobil gewesen waren (Maiworm und Teichler 1996, 1997; Teichler und Jahr 2001; Bracht u.a. 2006). Beobachtet wurde, dass international vergleichende Analysen hilfreich für die Generierung neuer Herausforderungen gegenüber konventionellen Erkenntnissen zu Strukturen in bestimmten Ländern sind und dass sie heuristisch neue Ideen und Gedanken zu alternativen Möglichkeiten bereitstellen.

Beratung und Training: Das Zentrum war überaus aktiv bei der Unterstützung anderer Forscher, die mit Absolventenuntersuchungen und damit zusammenhängende Analysen beginnen wollten. Hochschulen in vielen Ländern wollen (oder sollen) ihre Aktivitäten und die Wirkung ihrer Aktivitäten evaluieren, vor allem auch unter Berücksichtigung der Erfahrungen ihrer Absolventen. Unter anderen führte das Zentrum Beratungsaktivitäten für akademische Administratoren und Forscher in Deutschland und in anderen Ländern durch, die zum ersten Mal in Absolventenstudien involviert waren. Es wurde ein Handbuch in englischer Sprache dazu verfasst und aktualisiert (Schomburg 1995, 2003), das als ein „Standardinstrument“ zur Durchführung von Absolventen- und Arbeitgeberbefragungen dienen soll. Personen, die beabsichtigen, solche Studien durchzuführen, werden mit Erklärungen, Musterfragebögen, Computerprogrammen zur Datenanalyse usw. versorgt, die alle Schritte einer Umfrage erleichtern. Trainings-Workshops wurden in mehr als zehn Ländern in Afrika, Asien und Lateinamerika durchgeführt, um Forschern und akademischen Administratoren zu helfen, selbständig Absolventenbefragungen durchzuführen. Spezielle Absolventenbefragungen in Entwicklungsländern wurden unterstützt und die Durchführenden vor Ort beraten (Winkler, Hartmann und Schomburg 1992; Baldauf und Lwambuka 1993). Als schließlich zehn Absolventenbefragungen in Afrika durchgeführt wurden, übernahmen Forscher des Kasseler Zentrums gemeinsam mit afrikanischen Forschern eine vergleichende Analyse (Mugabushaka, Teichler und Schomburg 2004).

3. Ausweitung der Forschungsthemen und internationaler Vergleich: CHEERS und REFLEX

Um das Jahr 2000 hatte das Zentrum in Kassel die Gelegenheit, eine international vergleichende Absolventenstudie zu koordinieren, in der verschiedene der oben erwähnten Ziele gleichzeitig verfolgt werden konnten. Mehr als 40.000 Hochschulabsolventen in Europa und Japan haben mit der Beantwortung eines schriftlichen Fragebogens zur Beziehung zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigung drei bis vier Jahre nach Studienabschluss für die Studiengestaltung wichtige Informationen bereitgestellt. Die sogenannte CHEERS-Studie („Careers After Higher Education – an European Research Study“) wurde vorwiegend von der Europäischen Gemeinschaft im Rahmen der Förderung sozioökonomischer Forschung (TSER) finanziert. Neun Länder der europäischen Gemeinschaft (Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Österreich, Schweden, Spanien, Vereinigtes Königreich), ein EFTA-Land (Norwegen), eines der zentral- und osteuropäischen Länder im Übergang (die Tschechische Republik) und ein wirtschaftlich fortgeschrittenes Land außerhalb Europas (Japan) nahmen teil.

- Absolventen des (akademischen) Jahres 1995
- Nur Absolventen von Studienprogrammen mit mindestens 3-jähriger Dauer
- Nur Absolventen mit erstem Abschluss (z. B. Bachelor, Diplom, Laurea)
- Ungefähr 3.000-3.500 Absolventen in jedem Land; Rücklaufquote ca. 39 % mit großen Unterschieden nach Ländern (Norwegen 50 %, Spanien 15 %)
- Durchführung der Befragung drei bis vier Jahre nach Studienabschluss
- Feldphase hauptsächlich Frühjahr 1999
- Gemeinsamer Fragebogen
 - Hoch standardisiert
 - Wenige offene Fragen
 - Länderspezifische Fragevarianten
- Breite Themenstellung
 - 16 Seiten
 - 80 Fragen
 - 600 Variablen
- Schriftliche Befragung
 - Drei Versandaktionen

Abb. 1: Übersicht zur Anlage der Absolventenbefragung im Rahmen der CHEERS-Studie

Die Befragung erfolgte mit einem umfangreichen Fragebogen (16 Seiten, ca. 600 Variablen), der viele Gebiete umfasste: Studium, Studienverlauf, Bewertung der Studienbedingungen, Übergang in die Erwerbstätigkeit, Qualifikationen und Qualifikationsverwendung, Zusammenhang von Studium und Beruf, Beschäftigungsbedingungen (Einkommen, Arbeitszeit, Vertragsform), Berufszufriedenheit, Weiterbildung, regionale und internationale Mobilität, soziale Herkunft und andere individuelle Merkmale (s. hierzu Schomburg et al., 2001; Schomburg/Teichler, 2006, Teichler, 2002, 2007; sowie die Liste von etwa 200 Veröffentlichungen in <http://www.uni-kassel.de/wz1/cheers.htm>).

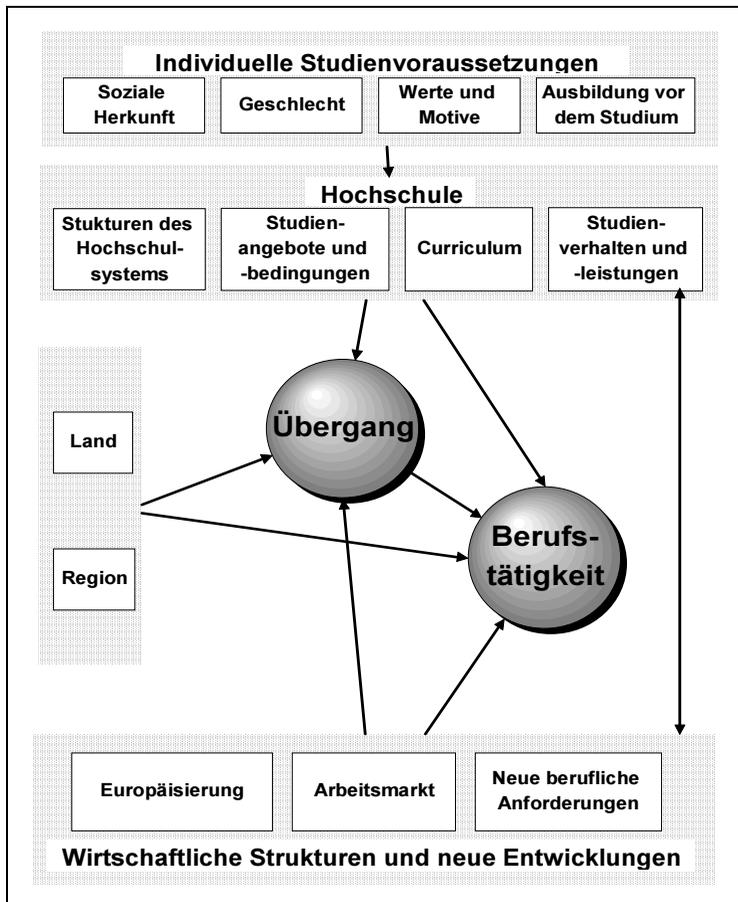


Abb. 2: Untersuchungsrahmen der CHEERS-Studie

Zentrale Themen der CHEERS-Studie waren:

- Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen im internationalen Vergleich;
- Übergang in eine Beschäftigung und Berufsverlauf in den ersten drei Jahren;
- Qualifikation und Tätigkeit; Berufserfolg;
- Neue berufliche Anforderungen;
- Zusammenhang von Studium und Beruf, Berufszufriedenheit;
- Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen für Qualifikationsverwendung und Berufserfolg;
- Bedeutung regionaler Unterschiede;
- Internationale Dimensionen von Hochschule und Beruf;
- Retrospektive Bewertung des Studiums.

Die große Anzahl von Befragten erleichterte die Auswertung mit komplexen multivariaten Analysen. Die Einbeziehung von zwölf Ländern machte einen umfassenderen internationalen Vergleich möglich als bei irgendeiner der vorausgegangenen Studien. Ulrich Teichler und Harald Schomburg waren Koordinatoren des Projekts in Bezug auf das Konzept und Design, die Einrichtung einer internationalen Datenbank (SPSS), die Hilfestellung für die Datenanalyse sowie den Endbericht. Die Absolventenbefragung wurde durch gründliche Fallstudien und Interviews mit Absolventen ergänzt, die von Paul Kellermann koordiniert wurden, sowie durch die Ergebnisse einer Arbeitgeberbefragung, die von Egbert de Weert koordiniert wurden.

In Deutschland hat das Kasseler Zentrum einzelnen Hochschulen Unterstützung angeboten, wenn sie ihre Absolventen in Verbindung mit der CHEERS-Studie befragen wollten. Durch die Orientierung an dem CHEERS-Fragebogen und die Übernahme des methodischen Ansatzes nutzten einzelne Hochschulen dies als Möglichkeit zu einem umfassenden „Benchmark“ (z.B. Universität Gießen, Fachhochschule München, Freie Universität Berlin, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, Universität Osnabrück, Universität Siegen). Einen Bericht über eine solche hochschulbezogene Absolventenstudie haben Grünh und Schomburg (2002) vorgelegt. Außerdem wurde für das Land Nordrhein-Westfalen das ursprüngliche Sample der CHEERS-Studie erweitert, so dass Vergleiche zwischen

den Absolventen dieses Bundeslandes mit den übrigen Absolventen von Hochschulen in Deutschland möglich wurden (siehe Rehburg, Schomburg, und Teichler 2000).

Das Projekt war überaus erfolgreich, wenn man etwa die Vielzahl der Publikationen, Berichte und Tagungsbeiträge betrachtet. Nach wie vor stellt die CHEERS-Studie die beste Datenquelle dar, die einen direkten Vergleich einer Vielzahl von Aspekten des Studiums und des Berufs von Absolventen in Europa (und Japan) erlaubt.

Bei Beginn der Projektplanungen Mitte der neunziger Jahre war es keineswegs sicher, ob es gelingen kann, ein genuin internationales Projekt erfolgreich durchzuführen. Die beteiligten Forscher (ca. 30 bis 40) aus den zwölf Partnerländern hatten sehr unterschiedliche Vorstellungen über eine (gemeinsame) Absolventenstudie. Manche hatten bereits umfangreiche Erfahrungen mit der Durchführung von Absolventenstudien in ihren jeweiligen Ländern gesammelt. Die etablierten nationalen Standards waren in vielen Fällen allerdings nicht miteinander kompatibel und unzureichend für eine internationale Studie. Es gelang in der CHEERS-Studie, gemeinsam einen Fragebogen zu entwickeln, der weitgehend unverändert in allen Ländern eingesetzt wurde und auch über die Anlage der Studie (die Entscheidungen darüber, welche Absolventen zu befragen sind) wurde ein tragfähiger Konsens gefunden.

4. Ausgewählte Ergebnisse der CHEERS-Studie

Der Übergang von der Hochschule in den Beruf

Die Weichheit oder Härte des Übergangsprozesses von der Hochschulbildung zur Beschäftigung wird oft mit der zeitlichen Länge der Periode zwischen dem Hochschulabschluss und der ersten regulären Anstellung gemessen. Dies könnte aber irreführen, weil sowohl Timing als auch Intensität des Suchprozesses sich stark zwischen den Ländern und zwischen den verschiedenen Berufsgruppen innerhalb eines Landes unterscheiden. Tatsächlich beginnen die meisten Studenten in Japan ihre Beschäftigungssuche bereits sehr früh, nämlich im letzten Jahr ihres Studiums oder noch früher; in der Regel haben sie ihre Stelle im Beschäftigungssystem bereits ein paar Monate vor ihrem Studienabschluss ge-

funden. In Europa beginnt mehr als jeder dritte der britischen Studenten die Beschäftigungssuche mehr als drei Monate vor dem Studienabschluss. Das andere Extrem bilden in Europa die französischen Studenten von denen mehr als die Hälfte erst nach dem Hochschulabschluss mit der Beschäftigungssuche beginnt. Dies trifft auch auf fast die Hälfte der italienischen und spanischen Absolventen zu.

Die Dauer der Beschäftigungssuche für die erste reguläre Anstellung (im Fragebogen definiert mit „keine Gelegenheitsarbeit“) ist sicher ein eher geeigneter Indikator der Arbeitsmarktsituation für Absolventen in einer vergleichenden Analyse. Man muss jedoch beachten, dass eine lange Dauer der Suche nicht nur Signal für objektive Schwierigkeiten sein kann, eine Arbeit zu bekommen, die den üblichen Erwartungen entspricht. Eine bestimmte Zeitdauer der Beschäftigungssuche kann auch sinnvoll sein, damit Absolventen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erforschen können. Tatsächlich suchten die Absolventen im Durchschnitt sechs Monate nach einer Beschäftigung (vor oder nach Studienabschluss). Die Dauer der Beschäftigungssuche variiert stark zwischen den Ländern. Absolventen von tschechischen und norwegischen Hochschulen suchen ungefähr drei Monate, während Absolventen von italienischen Hochschulen im Durchschnitt ungefähr ein drei Viertel Jahr und Absolventen von spanischen Hochschulen sogar fast ein Jahr für die Stellensuche aufwenden.

Die Reputation der besuchten Hochschule

Einige der einbezogenen Länder können durch ihre stark stratifizierte Hochschulsysteme charakterisiert werden (z.B. Frankreich, Vereinigtes Königreich und Japan). In einigen anderen Ländern sind Universitäten in ihrer Qualität sehr ähnlich und die Studenten unterscheiden sich im Durchschnitt in ihren vorausgehenden Schulleistungen kaum. Deshalb könnte man annehmen, dass viele Absolventen der zuerst genannten Länder und nur wenige aus den zuletzt genannten Ländern berichten, dass der Ruf ihrer Institution wichtig für das Finden einer ersten Stelle nach dem Studienabschluss sein würde. Tatsächlich betrachteten 40% der Absolventen in Japan den Ruf ihrer Hochschule als einen wichtigen Faktor, in Europa dagegen waren nur 15-26% der Absolventen dieser Ansicht. Obwohl der Prozentsatz unter Absolventen von europäischen

Ländern mit stark stratifiziertem Hochschulwesen etwas höher war, überraschen die insgesamt niedrigeren Prozentsätze in Europa.

Kompetenzen und Arbeitsanforderungen

Die Absolventen wurden gebeten, ihre Fähigkeiten zur Zeit des Studienabschlusses sowie die Arbeitsanforderungen ungefähr vier Jahre später einzuschätzen, d.h. zur Zeit der Umfrage. Von Studienprogrammen der Hochschulen wird zweifellos erwartet, dass sie fachspezifisches, theoretisches und methodisches Wissen fördern sollen. In den meisten der untersuchten Länder korrespondiert der Anteil von Absolventen, die ihre Fähigkeiten in diesem Gebiet als hoch einschätzen im großen und ganzen mit dem Anteil der Absolventen, die hohe Arbeitsanforderungen an sich gestellt sehen. Offensichtlich entspricht das erworbene akademische Wissen mehr oder weniger den Arbeitsanforderungen. In Österreich, Schweden, Deutschland und Finnland, bemerken wir sogar ein wesentlich höheres Niveau im Durchschnitt der akademischen Fähigkeiten als bei den aktuellen Arbeitsanforderungen. Im Gegensatz dazu schätzen die Absolventen ihre Fähigkeiten bei Studienabschluss in den folgenden Bereichen

- Planung, Koordinierung und Organisation,
 - Problemlösen und
 - Übernahme von Verantwortungen und Entscheidungen,
- niedriger ein als die Arbeitsanforderungen, die sie einige Jahre später haben. Das korrespondiert mit den häufig gehörten Klagen von Arbeitgebern, dass Hochschulabsolventen einen Mangel an sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ oder „Soft-Skills“ zeigen. Die Antworten der Absolventen zur Einschätzen ihrer Fähigkeiten variieren deutlich stärker zwischen den Ländern, als die Einschätzungen der Arbeitsanforderungen. In den meisten Ländern scheinen Absolventen ähnlichen Arbeitsanforderungen ausgesetzt zu sein, aber sie sind bei Studienabschluss mit anders gearteten Qualifikationen für diese ausgestattet. Der Befund deutet demnach darauf hin, dass die Anstrengungen der Hochschulen der verschiedenen Länder im Fördern problemlösender, sozial-kommunikativer und ähnlicher Fähigkeiten recht unterschiedlich ausfallen.

Retrospektive Bewertung der Studienbedingungen und Studienangebote
Insgesamt betrachtet scheinen die befragten Absolventen eher zufrieden mit ihrem Studium zu sein. Nur wenige (4%) gaben an, sie würden nicht wieder studieren, wenn sie sich nochmals entscheiden könnten. Fast zwei Drittel würden sowohl die gleiche Hochschule als auch das gleiche Studienfach wählen. Länderunterschiede sind in diesem Bereich sehr klein. Dies ist bemerkenswert, weil die Strukturen und Programme, die Zustände und die Vorstellungen von Unterricht und Lernen sowie die Arbeitssituation beträchtlich variieren.

5. Die REFLEX-Studie

Als Fortsetzung der CHEERS Studie mit etwas veränderten Fragestellungen wird seit 2004 das REFLEX-Projekt („The Flexible Professional in the Knowledge Society“) durchgeführt, in dessen Mittelpunkt eine Befragung von ca. 30.000 Hochschulabsolventen in jenen Ländern steht, die bereits an der CHEERS-Studie beteiligt waren sowie weiterer Länder wie Belgien, Portugal, Schweiz. Parallelstudien werden zudem in Estland, Russland und verschiedenen Lateinamerikanischen Ländern durchgeführt. Das REFLEX-Projekt wird u.a. aus den Mitteln des 6. Rahmenprogramms der Europäischen Union als „Specific Targeted Research Project“ (STREP) finanziert.

Das REFLEX-Projekt analysiert die aktuellen Entwicklungen der Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf in Europa. Es knüpft an die widersprüchlichen Herausforderungen einer effektiven Hochschulausbildung an, die durch die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft als immer wichtiger empfunden werden und konzentriert sich dabei auf drei miteinander verknüpfte Fragen: (1) Welche Kompetenzen benötigen Hochschulabsolventen, um berufliche Aufgaben in der Wissensgesellschaft angemessen zu erfüllen? (2) Welche Rolle spielen Hochschulen dabei, den Absolventen bei der Entwicklung dieser Kompetenzen zu helfen? (3) Welche Konflikte entstehen, weil Absolventen, Hochschulen, Arbeitgeber und andere Akteure versuchen, ihre je eigenen Ziele zu erreichen und wie können diese Konflikte abgebaut werden?

Methodisch ist die REFLEX-Studie der CHEERS-Studie sehr ähnlich in der Auswahl der zu befragenden Absolventen, allerdings werden in der REFLEX-Studie die Absolventen etwas später, nämlich fünf Jahre nach Studienabschluss befragt. Es besteht auch eine größere Heterogenität in der Anzahl der Befragten (1.500 bis 4.000) und es wurden Onlinebefragungen zusätzlich zur schriftlichen Befragung mit einem Papierfragebogen eingesetzt. Die Rücklaufquoten in den meisten Ländern sind etwas geringer als bei der CHEERS-Studie. Der Fragebogen enthält etwas weniger Informationen und setzt stärkere Akzente auf die Erhebung des betrieblichen Kontextes der beruflichen Tätigkeit von Hochschulabsolventen.

Erste Ergebnisse der Studie werden im Jahr 2007 vorliegen.

Ausblick

Die CHEERS-Studie und die REFLEX-Studie zeigen, dass es gelingen kann, durch Kooperation und gemeinsame Lernprozesse die Idiosynkrasien einzelner Forscher zugunsten eines gemeinsamen Konzeptes zu überwinden, das sich als ertragreich für eine Vielzahl von Fragestellungen erweist. Obwohl der kulturelle und der disziplinäre Hintergrund der ca. 40 bis 50 Absolventenforscher, die in den internationalen Studien kooperieren, sehr unterschiedlich ist, wurden erfolgreich gemeinsam Fragebogen entwickelt und damit auch ein Konsens über die Relevanz von Theorien und Messverfahren erreicht.

Diese positiven Erfahrungen können Mut machen, auch in Deutschland zu versuchen, durch Kooperation der Absolventenforscher in den Hochschulen und Hochschulforschungsinstitutionen zu einem gemeinsamen konzeptionellen Verständnis über Absolventenstudien für Hochschulen zu kommen. Damit würden die einzelnen Hochschulen, die vor der Entscheidung stehen, wie sie Absolventenstudien kostengünstig und qualitativ hochwertig durchführen können, entlastet werden. Zudem würden durch Standardisierung und Routinisierung die Möglichkeiten des Vergleichs der Ergebnisse entschieden erhöht, und damit die Verwendungsmöglichkeiten für Benchmarking im Rahmen der Einführung von Maßnahmen der Qualitätssicherung.

Literatur

- Baldauf, B. u.a. (1995): Hochschulberufe im Urteil betrieblicher Experten/innen: Pilotstudie. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (vervielfält. Manuskript).
- Baldauf, B. und Lwambuka, L. (1993): University Education and Engineering Profession in Tanzania: Results of Graduates' and Employers' Surveys 1989. Dar es Salaam: University of Dar es Salaam, Faculty of Engineering.
- Brennan, J. Kogan, M. und Teichler, U. (Hg.) (1995): Higher Education and Work. London und Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Burkhardt, A., Schomburg, H. und Teichler, U. (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ekardt, H.-P., Loeffler, R. und Hengstenberg, H. (1992): Arbeitssituation von Firmenbauleitern. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag.
- Gruehn, D. und Schomburg, H. (2002): FU-Absolventinnen und Absolventen – erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium: Ein Vergleich mit dem Bundesgebiet. Berlin: Freie Universität Berlin und Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (vervielfält. Manuskript) (URL: http://www.fu-berlin.de/career/forschung/material/Kassel_Langfassung.pdf).
- Hermanns, H., Tkocz, C. und Winkler, H. (1983): Berufsverlauf von Ingenieuren. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag.
- Kehm, B. und Teichler, U. (Hg.) (1995): Higher Education and Employment. (Themenhefte). In: European Journal of Education, 30. Jg. Nr. 1 und 2.
- Maiworm, F. und Teichler, U. (1996): Study Abroad and Early Career: Experience of Former ERASMUS Students. London und Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Maiworm, F. und Teichler, U. (1997): European Research Fellowships 1987-1993: The Experiences of Fellows, Supervisors and Administrators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Metzler, M. (1999): Die vorläufige Qualifizierung: Erstausbildung von Universitätsabsolventen in japanischen Grossunternehmen. Opladen: Leske + Budrich.
- Mugabushaka, A.-M., Teichler, U. und Schomburg, H. (2004): „Failed or Self-hindered Prophecies? Employment Experiences of African Graduates in the 1990s“. In: Journal of Higher Education in Africa, 1. Jg., Nr. 1, S. 57-77.
- Paul, J.-J., Teichler, U. und Van der Velden, R. (Hg.) (2000): Higher Education and Graduate Employment. (Themenheft). In: European Journal of Education, 35. Jg., Nr. 2.
- Rattemeyer, V. (1982): Studium und Beruf von bildenden Künstlern. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Schriftenreihe Hochschule; 40).
- Rehburg, M., Schomburg, H. und Teichler, U. (2000): Absolventen nordrhein-westfälischer Hochschulen vier Jahre nach Studienabschluss. Abschlussbericht des

Projekt: Hochschule und Beruf in NRW im deutschen und europäischen Vergleich. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (mimeo).

Schomburg, H. (1995): Standard Instrument for Graduate and Employers Surveys. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel.

Schomburg, H. "Zum Stellenwert der besuchten Hochschule für den Berufsstart." In Kaiser, M. and Görlitz, H., (Hg.): Bildung und Beruf im Umbruch: Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinigten Deutschland. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1992 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 153.3), 185-199.

Schomburg, H. (2003): Handbook for Graduate Tracer Studies. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel (vervielfält. Manuskript).

Schomburg, H. und Teichler, U. (1993): „Does the Programme Matter?“ In: Higher Education in Europe, 18. Jg., H. 2, S. 37-58.

Schomburg, H. und Teichler, U. (1998): „Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg“. In Teichler, U., Daniel, H.-D. und Enders, J. (Hg.) Brennpunkt Hochschule. Frankfurt a. M. und New York: Campus Verlag, S. 141-172.

Schomburg, H. und Teichler, U. (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys in 12 Countries. Dordrecht: Springer.

Schomburg, H. u.a. (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg: Fit for Business.

Teicher, K. und Teichler, U. (2000): Der Übergang von der Hochschule in die Berufstätigkeit in Japan. Opladen: Leske + Budrich.

Teichler, U. (1988): „Higher Education and Work in Europe“. In: Smart, J.C. (Hg.) Higher Education: Handbook of Theory and Research, Bd. 4, S. 109-182.

Teichler, U. (1998): Thematic Debate: The Requirements of the World of Work. Paris: UNESCO (ED-98/CONF.202/CLD.17).

Teichler, U. (1999a): „Research on the Relationships Between Higher Education and the World of Work: Past Achievements, Problems and New Challenges“. In: Higher Education, 38. Jg., H. 2, S. 169-190.

Teichler, U. (1999b): „The Contribution of Education and Training to the Employability of Youth: Changing Concerns, Debates and Measures“. In: OECD (Hg.): Preparing Youth for the 21st Century. Paris: OECD, S. 215-261.

Teichler, U. (2002): „Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situations and Common Perceptions“. In: Tertiary Education and Management, 8. Jg., H. 3, S. 199-216.

Teichler, U., Buttgeriet, M. und Holtkamp, R. (1984): Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis. Bad Honnef: K.H. Bock (BMBW: Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft; 6).

- Teichler, U. (Hg.) (2007): *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspective*. Dordrecht: Springer Academic Publishers (im Druck).
- Teichler, U. und Jahr V. (2001): „Mobility During the Course of Study and After Graduation“. In: *European Journal of Education*, 36. Jg., H. 4, S. 443-458.
- Teichler, U. und Sanyal, B.C. (1982): *Higher Education and the Labour Market in the Federal Republic of Germany*. Paris: Unesco.
- Teichler, U. und Winkler, H., (Hg). *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Bad Honnef: Bock, 1990 (BMBW Schriftenreihe zu Bildung und Wissenschaft, 87).
- Teichler, U., Schomburg, H. und Winkler, H. (1992): *Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Winkler, H., Hartmann, K. und Schomburg, H. (1992): *Engineers in Tanzania: A Secondary Analysis*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Winkler, H. (2003): „Bedarf und Angebot an Fachkräften in der IT-Branche“. In: Schwarz, S. und Teichler, U. (Hg.): *Universität auf dem Prüfstand*. Frankfurt a.M. und New York: Campus 2003, S. 321-338.

Das Bayerische Absolventenpanel

Susanne Falk und Maïke Reimer

Hintergrund

Die zunehmende Bedeutung von Wissen als Produktionsfaktor und der strukturelle Wandel von Arbeitsmärkten haben veränderte Rahmenbedingungen für die Beschäftigung von Akademikern geschaffen. Für Bildungspolitiker und Hochschulforscher stellt sich die Frage, ob angehende Akademiker in angemessener Weise für die Wissensgesellschaft gerüstet sind und mit welchem Erfolg sie unter unsicheren Bedingungen Berufskarrieren realisieren. Zur Beantwortung dieser Fragen werden Absolventenstudien benötigt, in denen Absolventen ihr Studium und die darin vermittelten Kompetenzen rückblickend bewerten sowie ihren Berufsverlauf rekonstruieren.

In den letzten Jahren gewinnen Absolventenstudien insbesondere für die Hochschulen an Bedeutung. Als Folge des gestiegenen Bewusstseins für die Qualität von Studium und Lehre und des zunehmenden Wettbewerbs zwischen den Hochschulen wächst ihr Interesse am Studien- und Berufserfolg ihrer Absolventen. Aktualität erlangen Absolventenstudien im Zuge der bereits begonnenen und bis zum Jahr 2010 zu vollendenden Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge. Mit einer Absolventenstudie kann die Bedeutung dieser neuen Abschlüsse für den Arbeitsmarkt und Berufserfolg von Absolventen untersucht werden.

Ziele

Das Bayerische Absolventenpanel (BAP) ist ein Projekt des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) in Zusammenarbeit mit den bayerischen Hochschulen. Mit dem BAP ist das Ziel verbunden, eine landesweite Absolventenstudie für Bayern zu etablieren. Mit diesem Instrument sollen (1) die gegenwärtigen Entwicklungen im Hochschulbereich begleitet und bewertet, (2) Absolventenbefragungen in Bayern mittels eines standardisierten Vorgehens koordiniert und (3) eine Datenbasis für die Bearbeitung zentraler bildungs- und arbeitsmarktsoziologischer Fragestellungen geschaffen werden.

Themenschwerpunkte und Untersuchungsfragen

Das BAP greift die klassischen Themenbereiche von Absolventenstudien auf. Neben den Studienbedingungen und -verläufen, sind der Berufseinstieg und der Berufsverlauf zentrale Themenbereiche. Im Mittelpunkt der ersten Befragungswelle stehen folgende Themenschwerpunkte:

1. Der Berufseinstieg: Wie gestaltet sich der Übergang von der Hochschule in den Beruf unter besonderer Berücksichtigung von Praktika und studienbegleitender Erwerbstätigkeit?
2. Der „frühe“ Berufserfolg: Für verschiedene Indikatoren des Berufserfolgs (Beschäftigungsstabilität, berufliche Stellung, Einkommen sowie Status- und Fachadäquanz) wird der Frage nachgegangen, von welchen Faktoren der „frühe“ Berufserfolg abhängig ist.
3. Die Kompetenzgenese: Wie bewerten Absolventen ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und welchen Beitrag leistet das Studium für deren Entwicklung?

Um die Vergleichbarkeit mit bisherigen bundesweiten Absolventenstudien (wie von HIS oder vom INCHER Kassel) zu gewährleisten, wurden für ausgewählte Themenbereiche Fragebogenelemente dieser Studien in den Fragebogen des BAP übernommen.

Projektanlage

Allgemein

Das BAP bezieht Absolventen aller bayerischen Universitäten und staatlichen Fachhochschulen ein. Anstelle eines Stichprobendesigns werden für ausgewählte Fächergruppen Vollerhebungen durchgeführt. Es wird ein Längsschnitt- und Kohortendesign gewählt, in dem retrospektiv der Studien- und Berufsverlauf eines Absolventenjahrgangs zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst wird. Ein Absolventenjahrgang wird insgesamt drei Mal befragt. Die Datenerhebung erfolgt über standardisierte schriftliche Befragungen (sowohl postalisch als auch über das Internet).

Erstbefragung des Absolventenjahrgangs 2003/2004

Die Erstbefragung fand zwischen November 2005 und März 2006 statt. Es wurden 14.200 Absolventen des Prüfungsjahres 2003/2004

(1.10.2003 bis 30.9.2004) angeschrieben. In die erste Befragung wurden nur Diplom- und Magisterabschlüsse miteinbezogen (keine Staatsexamina, Bachelor-, Master- oder Aufbaustudiengänge). Folgende Fächergruppen wurden ausgewählt (Prüfungsjahrgang 2003/2004):

Sprach- und Kulturwissenschaften		Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	
Geschichte		Politikwissenschaften	Soziologie
Kulturwissenschaft		BWL	Internationale BWL
Germanistik		VWL	Europ. Wirtschaft
Anglistik		Wirtschaftswissenschaften	Sportökonomie
Psychologie		Sozialwesen	
Erziehungswissenschaften		Management S/G	
Mathematik- und Naturwissenschaften		Ingenieurwissenschaften	
Mathematik	Statistik	Maschinenbau	Verfahrenstechnik
Informatik	Technomathematik	Elektrotechnik	Umwelttechnik
Physik	Wirtschaftsinformatik	Architektur	Feinwerktechnik
Chemie	Biochemie	Bauingenieurwesen	Physikalische Technik
Biologie	Geographie	Mikrosystemtechnik	Holzbau
Computer- und Kommunikationstechnik		Stahlbau	Fertigungstechnik
		Produktionstechnik	Wirtschaftsingenieurwesen

Durchführung

Gremien

Das BAP wird von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet. Dieser setzt sich aus sechs renommierten Sozialwissenschaftlern zusammen (Prof. Dr. Andrea Abele-Brehm, Dr. Wolfgang Bandilla, Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Marita Jacob, Karl-Heinz Minks, Prof. Dr. Bernhard Zimmermann).

Zur Durchführung des Projekts ist eine enge Kooperation mit den bayerischen Hochschulen notwendig. Dazu wurde in der Vorbereitungsphase eine Arbeitsgruppe gegründet. In dieser arbeiten die Projektkoordinatoren des BAP und jeweils ein Vertreter der beteiligten Hochschulen zusammen. Die Hochschulvertreter sind für die Durchführung der Befragung in ihrer Hochschule verantwortlich. Mit den Hochschulvertretern wurde das Durchführungskonzept für die erste Erhebungswelle erarbeitet.

Vorbereitung der Befragung und Feldphase

Alle Arbeitsgruppenmitglieder erhielten einen Leitfaden für die Durchführung der Befragung, in dem alle Schritte der Befragung (wie die Auswahl und Aktualisierung der Adressen, die Verschickung der Fragebögen und der Erinnerungsschreiben sowie die Angaben zur Rücklaufstatistik) schriftlich festgehalten waren. Zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft wurden folgende Maßnahmen ergriffen: personalisiertes Anschreiben der Hochschulleitung, vor- und nachgeschaltete Adressaktualisierung, Incentives etc.

Die Verschickung der Fragebögen erfolgte über das Adressmittlungsverfahren, d. h. die Hochschulen verschickten die Fragebögen vor Ort an die Absolventen. Der Versand erfolgte zwischen dem 14.11.2005 und 23.12.2005. Viele der unzustellbaren Adressen konnten mit Zustimmung der Hochschulen im IHF aktualisiert werden. Die Nachverschickung der Fragebögen an die aktualisierten Adressen fand zwischen dem 24.1.2006 und 28.2.2006 statt.

Rücklauf und Repräsentativität

Die Rücklaufquote der Erstbefragung lag bei 33,9% brutto (von allen angeschriebenen Absolventen) und 35,8% netto (von denjenigen Absolventen, die postalisch erreichbar waren). Es liegen somit Fragebögen von 4.605 Absolventen vor, davon 2.489 von Universitäts- und 2.030 von Fachhochschulabsolventen. Alle teilnehmenden Hochschulen und alle ausgewählten Diplom- und Magisterfächer sind in ausreichender Anzahl vertreten. Der Rücklauf unterscheidet sich nur geringfügig zwischen den einzelnen Universitäten und Fächern. Die ingenieurwissenschaftlichen

Fächer sind leicht unterrepräsentiert, ebenso Universitäten mit einem entsprechenden Fächerprofil.

Ebenfalls geringfügig sind die Verzerrungen hinsichtlich des Studienerfolgs (Abschlussnote) und der Studiendauer. Wie erwartet gab es hier eine leichte Überrepräsentation von Absolventen mit besseren Noten und einem kürzeren Studium. Die Verzerrungen sind allerdings nur geringfügig: im Schnitt schneiden die Befragten z.B. weniger als eine Nachkommastelle besser ab und studieren weniger als ein halbes Fachsemester schneller.

Durch den zufriedenstellenden Rücklauf und die gute Repräsentativität lässt die erste Befragung des BAP Aussagen über ganz Bayern, einzelne Hochschulstandorte sowie einzelne Studienfächer und Fächergruppen zu. Die erste Befragung stellt eine solide Ausgangsbasis für weitere Erhebungen und damit das bayerische Absolventenpanel dar.

Absolventenstudien an einzelnen Hochschulen und ihr Stellenwert für die Hochschulentwicklung

Das Potential der TU9-Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung und die Dresdner Erfahrungen¹

René Krempkow

1. Die TU9-Absolventenstudien als Beispiel hochschulspezifischer Studien

In Deutschland existieren bereits seit einiger Zeit bundesweite Absolventenbefragungen (vgl. z.B. Burkhardt u.a. 2000). Wenn man auf ein Konzept hochschulspezifischer Absolventenstudien eingehen möchte, wie sie für die TU9-Hochschulen² geplant sind, ist zuallererst die Frage zu beantworten: Warum zusätzliche Studien an einzelnen Hochschulen?

1. In bundesweiten Absolventenbefragungen stehen Aussagen für ganz Deutschland im Vordergrund. Auswertungen für einzelne Hochschulen bzw. deren Fächer sind meist nicht vorgesehen und wären aufgrund zu geringer Fallzahlen bei Einbeziehung nur eines Abschlussjahrganges oft nicht aussagekräftig. Doch erst die Einordnung der (hochschulspezifischen) Ergebnisse von Absolventenbefragungen eines Faches in die

¹ Dieser Beitrag stellt eine leicht überarbeitete Fassung des Vortrages zur Tagung „Potenziale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung“ am 17./18.05.2006 am INCHER Kassel dar. Für die umfassenden Vorarbeiten, die diesen Beitrag erst ermöglichen, dankt der Verfasser insbesondere Frau Magistra Mandy Pastohr (Berufspädagogik TU Dresden) und Frau Magistra Jacqueline Popp (Soziologie TU Dresden). Mit ihnen wurden auch vorangegangene gemeinsame Veröffentlichungen erarbeitet. Dank gilt ebenso den vielen Hilfskräften der Projektgruppe Absolventenbefragungen der TU Dresden, die diese in den Jahren 1999 bis 2005 unterstützten. Für evtl. Nachfragen zu diesem Beitrag sei darauf hingewiesen, dass der Verfasser inzwischen seinen Hauptwirkungskreis an die HU Berlin verlegt hat (Rene.Krempkow@staff.hu-berlin.de).

² Die Gruppe der sogenannten TU9-Hochschulen setzt sich aus neun großen bzw. drittmitelstarken Technischen Universitäten und Hochschulen Deutschlands zusammen.

bundesweiter Studien ermöglicht eine angemessene Interpretation (vgl. Teichler 2002).

2. Zudem ist es nur mit hochschulspezifischen Befragungen möglich, auf Besonderheiten bestimmter Fächer an der jeweiligen Hochschule einzugehen, die angesichts der Profilierungsbestrebungen vieler Hochschulen und stärkerer Autonomie eher zu- als abnehmen dürften. Absolventenstudien könnten dann im Zusammenhang mit bereits vorgenommenen oder geplanten Änderungen der Studienstruktur auch in ihrem Durchführungszeitpunkt so optimiert werden, dass für die Hochschule bzw. das Fach ein optimaler Nutzen zur Qualitätsentwicklung möglich ist (z.B. Vorher-Nachher-Vergleich).
3. Und schließlich werden auch in anderen europäischen Ländern, mit denen deutsche Hochschulen in einem europäischen Hochschulraum konkurrieren müssen (und darüber hinaus), Informationen aus Absolventenstudien hochschul- und fachspezifisch ausgewertet. Dies kann daher ein entscheidender Wettbewerbsvorteil sein. Die genannten Aspekte sind Grundüberlegungen, die auch die TU9-Hochschulen bewegen, solche Studien zu planen.

Der folgende Beitrag gliedert sich nach diesen einführenden Bemerkungen in fünf weitere Abschnitte: Im Abschnitt zu Konzept und Erfahrungen werden Design der Studie und Erhebungsverfahren der Befragungen vorgestellt. Darauf folgen Ausführungen zur Aufbereitung der Ergebnisse und Möglichkeiten ihrer Verwendung für die Hochschul- und Fakultätsentwicklung am Beispiel der TU Dresden. Der nächste Abschnitt beschreibt ein Modell der Einfluss- bzw. Erfolgsfaktoren zur Analyse der Wirkungen der Hochschulbildung. Hierbei werden mehrere Maße der beruflichen Erträge des Studiums beleuchtet. Anschließend werden aus den Ergebnissen multivariater Analysen mit Hilfe dieses Modells Schlussfolgerungen abgeleitet. Zum Schluss wird noch ein kurzer Ausblick für die geplanten TU9-Absolventenbefragungen gegeben, die nach einem Beschluss der Rektoren dieser Hochschulen auf den Dresdner Erfahrungen aufbauen sollen.

2. Konzept und Erfahrungen

2.1 Konzept

Zum Konzept sollen hier insgesamt vier zentrale Elemente erwähnt werden.³

1. Die Studien haben ein Panel-Design (nach vier Jahren Befragung sowohl die neuen als auch wiederholte Befragungen der bereits einbezogenen Abschlussjahrgänge).
2. Ein Rotierendes Verfahren wird angewandt (pro Jahr 3-4 Fakultäten von insgesamt 14).
3. Folgende Themenkomplexe umfasst der an der TU Dresden verwendete Fragebogen:
 - Verlauf und retrospektive Bewertung des Studiums;
 - Prozess der Stellensuche und Erfahrungen beim Berufsstart;
 - Erste Tätigkeit und Tätigkeitsverlauf nach Studienabschluss;
 - Berufliche und soziale Kompetenzen, Anforderungen und Zufriedenheit;
 - Zusatzqualifikationen, Weiterbildung und Hochschulbindung;
 - Berufliche Pläne für die Zukunft.

Der Fragebogen ermöglicht die Erfassung des Berufseinstieges nicht nur als Momentaufnahme, sondern als Prozess. Dies ist wichtig, weil der Berufseinstieg z.T. über Umwege und zeitlich gestreckt erfolgt. Zudem bietet er Vergleichsmöglichkeiten mit bundesweiten Absolventenstudien sowie Arbeitgeberbefragungen.

4. Das Erhebungsverfahren kombiniert Online- und Papierfragebögen und erfolgt angelehnt an die TDM (Tailored Design Method) nach Dillman (2000).

2.2 Erfahrungen

In den Jahren 2000 bis 2004 wurden insgesamt gut 4.000 Absolventen aller Fakultäten der TU Dresden postalisch angeschrieben. Der verwertbare Rücklauf betrug 2.209 Fragebögen und liegt mit im Schnitt ca. 50% über ähnlich umfassenden (bundesweiten) Studien (vgl. z.B. Teichler/Schomburg et al. 2001: 43%, HIS 2000: 34%). Die Rücklaufquoten liegen

³ Zur ausführlicheren Beschreibung sei auf andere Veröffentlichungen (vgl. Krempkow/Pastohr 2006) verwiesen.

je nach Fakultät zwischen 34% und 69%. Pro Fakultät antworteten mindestens 50 Befragte aus mindestens den letzten drei Abschlussjahren. Wesentliche Faktoren bei den Rücklaufquoten waren (neben umfangreicher Pressearbeit) die Verfügbarkeit und Qualität der Absolventenadressen. An der TU Dresden war (wie in der Schweiz) ein direkter Zugriff auf die Adressen möglich und damit drei gezielte Erinnerungen an diejenigen, die noch nicht geantwortet hatten. Die Übereinstimmung wesentlicher Merkmale der Stichprobe mit denen der Grundgesamtheit wurde für die einzelnen Fakultäten in den Dresdner Absolventenstudien separat geprüft und weitgehend bestätigt. Daher kann bei vergleichenden Analysen z.B. der Determinanten beruflichen Erfolges auf Fakultäten- bzw. Fächergruppenebene davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse weitgehend „repräsentativ“ sind.⁴

Als Grundlage für die Vorstellung von Erfahrungen und Ergebnissen fungiert der hochschulumfassende Datensatz der Dresdner Absolventenstudien von 2000 bis 2004. Für die Analysen wurden vier Fächergruppen ausgewählt (Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften (inkl. Psychologie)⁵, Wirtschaftswissenschaften sowie Geistes- und Sozialwissenschaften.⁶ Die Anzahl der in den Dresdner Absolventenstudien 2000 bis 2004 insgesamt inkludierten Fälle zeigt Tabelle 1 (vgl. Tab. 1, S. 67).

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, umfassen Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften zusammen etwa genauso viele befragte Absolventen wie Rechts- und Wirtschafts- sowie Geistes- und Sozialwissenschaften plus Medizin.

⁴ Zwar können bei nach Fächergruppen bzw. Fakultäten getrennter Analyse schwerer fächerübergreifende Aussagen getroffen werden. Allerdings werden die Besonderheiten der Fächerkulturen besser berücksichtigt, die bei Evaluationsstudien besonders folgenreich sein könnten. So haben möglicherweise einzelne Determinanten in verschiedenen Fächern unterschiedliches Gewicht.

⁵ Die Psychologie ist an der TU Dresden der Fakultät Mathematik/Naturwissenschaften zugeordnet und hat auch eher eine arbeitswissenschaftliche und naturwissenschaftliche als eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung.

⁶ Rechtswissenschaften und Medizin wurden aufgrund der Besonderheiten der staatlichen Ausbildung (Referendariat) nicht in die Analysen aufgenommen, weshalb z.Zt. kaum Aussagen über den Berufserfolg möglich sind.

Fächergruppe	Fakultäten bzw. Fachrichtungen	Häufigkeit	Prozent
Ingenieurwissenschaften	Elektrotechnik	133	14,9
	Geowissenschaften	51	5,7
	Wasserwesen	92	10,3
	Verkehrswissenschaften	94	10,5
	Architektur	191	21,4
	Bauingenieurwesen	162	18,1
	Maschinenbau	120	13,4
	Informatik	51	5,7
	Gesamt	894	100,0
Mathematik	Psychologie	119	41,9
Naturwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften (ohne Psychologie)	165	58,1
	Gesamt	284	100,0
Medizin	Medizin	119	100,0
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Jura	184	43,2
	Wirtschaftswissenschaften	242	56,8
	Gesamt	426	100,0
Geistes- und Sozialwissenschaften	Philosophische Fakultät	220	45,3
	Sprach- und Literaturwissenschaften	131	27,0
	Erziehungswissenschaften/ Sozialpädagogik	135	27,8
	Gesamt	486	100,0

Tabelle 1

3. Überblick über die Aufbereitung der Ergebnisse

Die Aufbereitung der Ergebnisse erfolgt auf verschiedene Arten, von denen die drei wichtigsten nachfolgend kurz erläutert werden:

1. Dokumentation: Es wird für jede Fakultät ein ausführlicher Ergebnisbericht erstellt (ca. 80 Seiten), in dem auf die Spezifik des Faches eingegangen werden kann. Bereits einige Wochen nach Abschluss der Erhebungsphase wird vorab eine Kurzzusammenfassung zentraler Ergebnisse bereitgestellt (4-5 Seiten).
2. Diskussion unter Berücksichtigung der Stärken und Schwächen verschiedener Instrumente: Die Ergebnisse werden zusätzlich zu ihrer schriftlichen Dokumentation in den Fakultäten präsentiert und disku-

tiert sowie gemeinsam mit Ergebnissen von Fachevaluationen (z.B. Peer-Reviews unter Hinzuziehung von Experten/Lehrenden) und studentischen Lehrbewertungen für die Qualitätsentwicklung genutzt (u.a. zur Weiterentwicklung von Studienangeboten und/oder für Zielvereinbarungen).

Stärke der Absolventenbefragungen ist hierbei, dass Absolventen genügend Abstand zum Studium haben und auch Zusammenhänge von Studium und Beruf einschätzen können. Eine Schwäche ist mangelnde Aktualität, bei retrospektiver Bewertung des Studiums, das dann mindestens ein Jahr bzw. bis zu fünf Jahre zurückliegt. Die Stärken und Schwächen verschiedener Instrumente könnten in einem entsprechenden Qualitätsmanagementsystem so berücksichtigt werden, dass sich die Stärken ergänzen (vgl. Krempkow 2005b). Dies ist ein Potenzial, das an der TU Dresden wie an vielen anderen Hochschulen noch stärker ausgeschöpft werden könnte – bis hin zur Einbeziehung von Ergebnissen z.B. in Wissensbilanzen.

3. Zusatzauswertungen: Zu speziellen Fragen gibt es Hochschulgesamtsanalysen:

- Tabellenbände für den Überblick über die Ergebnisse aller einzelnen Fakultäten;
- Analysen der Absolventenbindung/Hochschulbindung;
- Analysen der Determinanten beruflichen Erfolges;
- Analysen der Mobilität von Hochschulabsolventen (u.a. Abschlussarbeiten).

4. Analyse der Wirkungen der Hochschulbildung auf beruflichen Erfolg

Zusammenhangsanalysen zu Determinanten beruflichen Erfolges ermöglichen unabhängig von subjektiven Einschätzungen der Absolventen (z.B. zur Wichtigkeit bestimmter Aspekte bei der Stellenbesetzung) Aussagen, welche Absolventen mit welchen Eigenschaften wie erfolgreich waren und welche Aspekte wie mit dem beruflichen Erfolg zusammenhängen. Dies kann z.B. für inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Studium wichtig sein. Exemplarisch soll hier nur ein Aspekt zur konkreten Bedeutung dieser Analysen genannt werden: So stellte sich in vielen Fächern heraus,

dass berufspraktische Erfahrungen, Auslandsaufenthalte und so genannte soziale Kompetenzen besonders wichtig sind für den Berufseinstieg. Z.B. Studiendauer und Abschlussnoten erwiesen sich als eher nachrangig (vgl. Krempkow/Pastohr 2006). Diese Erkenntnisse können neue Ansatzpunkte für Fakultäten ermöglichen, die den Berufseinstieg ihrer Absolventen unterstützen wollen. Bei gleichzeitiger Erfassung von Ausgangsbedingungen können die Analysen außerdem ermöglichen, in einem Prozessmodell Zusammenhänge von Studienergebnissen und Berufserfolg zu untersuchen – auch mit Studienvoraussetzungen und Rahmenbedingungen des Studiums i.S.v. Wirkungsanalysen, was es bislang in Deutschland nur selten gab (vgl. Teichler 2002: 15 ff.).⁷

4.1 Kriterien für beruflichen Erfolg

Entsprechend den jeweils gesetzten Zielen gibt es ein breites Spektrum an Themen, die als Maße der beruflichen Erträge des Studiums herangezogen werden können. Teichler und Schomburg (1997: 248) fassten diese zu insgesamt vier Aspekten zusammen:

1. Objektive Maße für den Berufserfolg (z.B. Einkommen, betriebliche Position)
2. Subjektive Maße für den Berufserfolg (z.B. berufliche Zufriedenheit, Autonomie)
3. Objektive Maße für den Übergang Studium – Beruf (z.B. Dauer der Stellensuche)
4. Einschätzungen zum Zusammenhang von Studium und Beruf (z.B. beruflicher Nutzen verschiedener Studieninhalte).

⁷ Die Möglichkeiten von Absolventenbefragungen werden vor allem darin gesehen, dass sie „ihren Stellenwert in erster Linie für die Messung der Erträge der Hochschulausbildung (‘outputs’ und ‘outcomes’) haben“ (Teichler/Schomburg 1997: 246). Da die Beschränkung der Fragestellung auf eine reine Ertragsmessung den Hochschulen aber nicht in ausreichendem Maße ermöglicht (und der Hochschulausbildung auch nicht ausreichend dahingehend gerecht wird), Ansatzpunkte für Veränderungen zu gewinnen, sollten Absolventenbefragungen „immer auch die Prozesse an den Hochschulen so weit einbeziehen, dass sie zur Erklärung der Erträge beitragen können“ (Teichler/Schomburg 1997: 247). So schließe eine Beschränkung von Absolventenstudien auf die Feststellung des beruflichen Erfolges und die Zufriedenheit mit dem Studium wie bei dem größten Teil der Absolventenstudien, die die Hochschulen in den USA durchführen (vgl. auch Reinfeldt/Frings 2003: 282) aus „zu prüfen, ob bestimmte Erfahrungen mit bestimmten Erfolgen im Beruf verknüpft sind“ (Teichler/Schomburg 1997: 247).

Als Kriterien für den beruflichen Erfolg wurden in den Dresdner Absolventenstudien das durchschnittliche Monatseinkommen⁸ (Brutto⁹) unmittelbar sowie 12 und 24 Monate nach Studienabschluss¹⁰, die Einschätzung der beruflichen Zufriedenheit¹¹, die Dauer der Stellensuche und die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung¹² vorgesehen und auf Tauglichkeit geprüft.¹³ Nur die Stellensuche erwies sich als wenig geeignet.

⁸ Operationalisierung Einkommen: „Als nächstes bitten wir Sie, alle Beschäftigungen (einschließlich Erwerbslosigkeit) aufzulisten, die Sie zwischen Ihrem Studienabschluss und Ihrer aktuellen Beschäftigung ausgeübt haben. Neben der Beschäftigungsbezeichnung (z.B. arbeitslos, Angestellte/r) geben Sie bitte Beschäftigungsform (z.B. reguläre Erwerbstätigkeit oder Honorartätigkeit), Beschäftigungsbereich (Branche), Wochenarbeitszeit (in Stunden), Bruttomonatseinkommen (in €) und Befristung (ja/nein) an!“ Es folgten vorgegebene Tabellenspalten, in der die einzelnen Aspekte wiederholt wurden. Es wurden die Zeitpunkte 0, 3, 6, 12, 24, 36, 48 und 60 Monate vorgegeben.

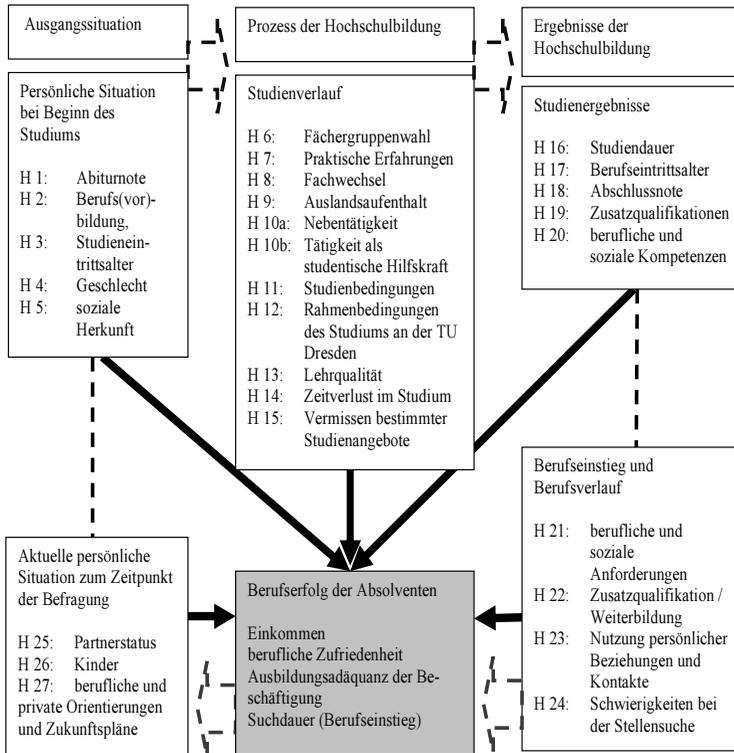
⁹ In den Dresdner Absolventenstudien wurde von Beginn an das Bruttomonatseinkommen bevorzugt, da der Aspekt der Leistungsgerechtigkeit im Mittelpunkt des Interesses steht und die Einordnung im Vergleich bundesweiter Durchschnittswerte (vgl. HIS 2000) eines der Ziele war.

¹⁰ Für die Einkommen 36 und 48 Monate nach Studienabschluss lagen bei vielen Fächern keine ausreichend großen Fallzahlen vor. Daher wurden diese hier nicht einbezogen.

¹¹ Operationalisierung Berufliche Zufriedenheit: „Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer beruflichen Situation?“ (Skala von sehr zufrieden=1 bis sehr unzufrieden=5; für Tabellendarstellung zur besseren Vergleichbarkeit umgepolt)

¹² Operationalisierung Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung (Index aus mehreren Einzelfragen): Es wurde die positionale und die inhaltliche Passung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikation mit der ausgeübten Tätigkeit erfasst (Erläuterung in Krempkow/Pastohr 2006), Skala von absolut ausbildungsinadäquat=1 bis vollkommen ausbildungsadäquat beschäftigt=5). Eine noch ausführlichere Dokumentation der verwendeten Fragestellungen auch zu den unabhängigen Variablen bzw. die Fragebögen im Wortlaut findet sich in den Anhängen der jeweiligen Abschlussberichte zu den Dresdner Absolventenbefragungen.

¹³ Nach Enders/Bornmann (2001: 181) ist es nicht sinnvoll, den „objektiven“ Berufserfolg an einem Indikator wie dem Einkommen zu messen; mindestens ein subjektiver Indikator sei nötig (s. auch Brüderl/Reimer (2002: 209).



Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Krempkow/ Pastohr/ Popp 2004

Abbildung 1: Modell der Einflussfaktoren zur Analyse der Wirkungen der Hochschulbildung

Einleitend wurde bereits ausgeführt, dass, wenn ihr Potenzial genutzt werden soll, bei Absolventenbefragungen immer auch die Prozesse an den Hochschulen einzubeziehen sind.¹⁴ Nur durch deren Einbeziehung sei die Gefahr von Fehlinterpretationen zu verringern. Außerdem erscheint es

¹⁴ 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. Reinfeld/Frings (2003: 286) betonen in diesem Zusammenhang: „Wenn mit einer Absolventenbefragung mehr als eine reine Deskription des beruflichen Erfolges vorgenommen werden soll, ist der Einbezug individueller Voraussetzungen wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und Studien- bzw. Berufsmotive unabdingbar.“ Die zugrunde liegenden Dimensionen ähneln den in Reinfeld/Frings (2003: 286) und in Enders/Bornmann (2001: 181) dargestellten, gehen aber auf unabhängige Überlegungen zurück (vgl. Krempkow u.a. 2000 und Folgejahre).

sinnvoll, den Zeitraum nach Studienabschluss zu berücksichtigen, der je nach Größe Potenzial für z.B. Weiterqualifikationen offen legt oder auf besondere Schwierigkeiten bei der Stellensuche verweist, mit denen umgegangen werden musste und (möglicherweise zu deren Überwindung) persönliche Beziehungen und Kontakte für den Berufseinstieg aktiviert wurden. Und schließlich erscheint es sinnvoll, bei der Interpretation von Ergebnissen zum beruflichen Erfolg neben z.B. der Motivlage zu Studium und Beruf auch die persönlichen Orientierungen bezüglich Familie bzw. Karriereambitionen einzubeziehen (vgl. Enders/Bornmann 2001: 181). Dadurch ließe sich möglichen Fehlinterpretationen geringerer Einkommen vorbeugen (z.B. bei höheren Anteilen derer, die sich für die Familie entscheiden, wenn sich Beruf und Familie nicht vereinbaren lassen). Dabei können die Dimensionen und deren einzelne Aspekte¹⁵ dem Ausgangspotential (Input), Prozess/Prozessqualität und den Ergebnissen (Output/Outcome) der Hochschulbildung sowie einzelnen Etappen der Berufslaufbahn zugeordnet werden.

4.3 Exemplarische Diskussion der Ergebnisse für das Einkommen

Exemplarisch für die Ergebnisse der Analysen zu Determinanten beruflichen Erfolges werden nur die der Regressionsanalysen zum Einkommen zwölf Monate nach Studienabschluss etwas ausführlicher vorgestellt. Wie bereits erwähnt, können je nach Fach unterschiedliche Aspekte wichtig sein. Daher erfolgten für die Fächergruppen getrennte Analysen.¹⁶

Regressionskoeffizienten für die Einkommen ausgewählter Fächergruppen:

¹⁵ In einer zu einem früheren Zeitpunkt durchgeführten Analyse wurden weitere einzelne Aspekte in die Untersuchungen einbezogen, so das Studieneintrittsalter, Zeitverluste im Studium, das Vermissten bestimmter Studienangebote, die Anforderungen der Arbeitgeber an berufliche und soziale Kompetenzen, der Partnerstatus und das Vorhandensein von Kindern. Z.B. letztere waren bis zum Befragungszeit nur bei sehr wenigen Absolventen (max. 20%) vorhanden, weshalb eine Einbeziehung auf Fächergruppenebene nicht als sinnvoll angesehen wurde. Daher wurde hier die Ausprägung der Familienorientierung als aussagekräftiger eingeschätzt. Andere Aspekte, wie Studieneintrittsalter und Zeitverluste im Studium, werden durch Studiendauer und Berufseintrittsalter mit erfasst. Da die Anzahl der Prediktoren für multiple lineare Regressionsanalysen auf Fächergruppenebene insgesamt zu groß würde, erfolgte für die vorliegende Analyse eine Beschränkung auf die u.E. aussagekräftigsten Aspekte.

¹⁶ Signifikanzniveaus wurden wie folgt angegeben: $p < 0,01^{**}$, $p < 0,05^*$, $p < 0,10^+$ (vgl. z.B. Meulemann 1995: 222).

	Ingwiss. R ² =,20** n=424	Mat/Nat. R ² =,26** n=135	Wirtwiss. R ² =,03 n=92	Ge/Sowi R ² =,19** n=179
Abiturnote (Notenskala)	,097+	-,005	-,065	-,118
Geschlecht (Männer=1)	,092+	-,025	,054	-,053
Bildungsabschluss des Vaters (in Ausbildungsjahren)	-,029	-,009	-,071	-,135
Bildungsabschluss der Mutter (in Ausbildungsjahren)	-,037	-,054	,238	,053
Ausbildung vor Studium abgeschlossen (ja=1)	-,077	,146	-,066	,254**
Wechsel (ja=1)	,056	,049	-,124	,075
Dauer der Auslandsaufenthalte (in Monaten)	,057	,360**	-,186	-,165*
Nebentätigkeiten in den Semesterferien (häufig/immer=1)	,006	,055	,036	-,014
Nebentätigkeiten in der Vorlesungszeit (häufig/immer=1)	-,021	-,047	,111	-,029
Fachliche Spezialisierungs-/Vertiefungsmögl. (Notenskala)	-,093+	-,063	,047	-,163*
Vermittlung von Fachwissen (Notenskala)	-,059	-,041	-,157	,017
Erlernen sozialer/ kommunikativer Fähigkt. (Notenskala)	-,010	,056	,044	,045
Einübung in selbständiges Lernen/Arbeiten (Notenskala)	-,067	-,087	-,070	-,133
Hochschulsemester (Semester)	-,055	,119	-,333*	,006
Berufseintrittsalter (Jahre)	,195**	,178	,235	-,002
Note Abschlussprüfung	,052	,000	-,011	,058
	,041	,089	,165	,131
	,278**	,061	-,189	,097
	-,064	,056	,031	-,227**
	-,061	-,003	,194	,002

	Ingwiss. R ² =,20** n=424	Mat/Nat. R ² =,26** n=135	Wirtwiss. R ² =,03 n=92	Ge/Sowi R ² =,19** n=179
(Notenskala)	,106*	,170*	-,375*	-,174*
Englischkenntnisse (dichotomisiert: Sehr gut=1)				
Programmierkenntnisse (dichotomisiert: Sehr gut/gut=1)	-,024	-,029	-,107	,089
Kompetenz Fachkenntnisse (Notenskala)	-,060	,047	-,096	,109
Kompetenz Lernfähigkeit (Notenskala)	,062	,002	,116	,202*
Kompetenz Kreativität (Notenskala)	,001	,036	-,048	,243**
Kompetenz Zeiteinteilung (Notenskala)	,089 ⁺	,174 ⁺	-,009	,086
Kompetenz Kritisches Denken (Notenskala)	,005	,025	-,184	-,198**
Kompetenz Ausdrucksfähigkeit (Notenskala)	,063	-,116	-,056	,025
Weiterbildungsteilnahme (ja=1)	,152**	,084	-,013	,157*
Nutzung persönlicher Kontakte (ja=1)				
Absolventen mit anderem Schwerpunkt gesucht (ja=1)				
Familienorientierung (Notenskala: stimme völlig zu=1)				
Karriereorientierung (Notenskala: stimme völlig zu=1)				

Abbildung 2: Standardisierte Regressionskoeffizienten zu Einkommen nach zwölf Monaten für Fächergruppen

Wie der Überblick über die Erklärungskraft der Regressionsmodelle zeigt, ist diese je nach Fach/Fächergruppe durchaus unterschiedlich. Die Modelle weisen für drei Fächergruppen mit 19 bis 26% erklärter Varianz¹⁷ eine vergleichsweise zufriedenstellende Erklärungskraft auf.¹⁸ So wurden in einer ähnlichen Analyse zum Einkommen von Promovierten 18 bis 21% erklärte Varianz erzielt (vgl. Enders/Bornmann 2001: 188).¹⁹ Für die Wirtschaftswissenschaften hat das Modell keine Erklärungskraft.²⁰

Betrachtet man die Ergebnisse anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten, so zeigt sich, dass je nach Fächergruppe/Fakultät unterschiedliche Aspekte wichtig sind: Bei den Ingenieurwissenschaften²¹ weisen die Programmierkenntnisse, das Berufseintrittsalter und Karriereorientierung die höchsten Beträge auf. Allerdings entspricht die Richtung des Zusammenhanges nur bei den Programmierkenntnissen und der Karriereorientierung den Hypothesen, beim Berufseintrittsalter tritt ein entgegen gesetzter Effekt ein: Ein höheres Berufseintrittsalter geht mit besseren Berufschancen einher. Zunächst würde es nahe liegen, dies zumindest teilweise als den Effekt einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu interpretieren. Da dieser Effekt aber ebenso auch bei denjenigen Absolventen auftritt, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben,

¹⁷ Die Heteroskedastizität sowie Kollinearität war im vertretbaren Bereich. Bis auf die Fakultät Bauingenieurwesen lagen die Durbin-Watson-Koeffizienten relativ nah am optimalen Wert. Nur wenige Konditionsindizes (jeweils 2 bis 3) lagen deutlich über dem als kritisch angesehenen Wert 30. Die vorliegende Kollinearitätsdiagnose konnte nicht weiter optimiert werden, ohne die Erklärungskraft und/oder die Durbin-Watson-Statistik zu verschlechtern.

¹⁸ Werden nur die Vollzeittätigkeiten untersucht (bzw. die Einkommen nach Arbeitszeit kontrolliert), so verringern sich die Fallzahlen u.a. aufgrund z.T. fehlender Angaben zur Wochenarbeitszeit deutlich (je nach Fach um ca. ein Drittel bis ein Viertel). Außerdem sinkt die Erklärungskraft und für die Bauingenieure fehlt dann (bei $n=50$) die Signifikanz. In den Fächergruppen, wo dies verglichen werden kann, beispielsweise in Mathematik/Naturwissenschaften, sind bis auf die Kompetenz Kritisches Denken, die hier hinzukäme, dieselben Aspekte signifikant. Ähnlich sieht dies bei den Geistes- und Sozialwissenschaften aus. Daher wird auf die getrennte Darstellung des Einkommens nach 12 Monaten für die Vollzeittätigkeiten verzichtet.

¹⁹ Hierbei ist zu beachten, dass das korrigierte R^2 auch von der Anzahl einbezogener Variablen abhängt und bei deren Erhöhung auch sinken kann (vgl. Backhaus et al. 2000: 24).

²⁰ Über die Gründe könnte an dieser Stelle nur spekuliert werden. Z.B. eine Erhöhung der Fallzahl durch paarweisen Ausschluss fehlender Fälle führte zu ähnlichen Ergebnissen.

²¹ Für die Ingenieurwissenschaften wurden zusätzlich Modelle für einzelne Fakultäten mit größeren Fallzahlen berechnet, ebenso für andere Fächergruppen mit größeren Fallzahlen (vgl. Krempkow/Pastohr 2006).

muss es noch andere Ursachen geben. Betrachtet man das Berufseintrittsalter differenziert nach Umfang der Nebentätigkeiten, Praktika und Geschlecht, so zeigt sich in allen Fakultäten, dass regelmäßige Nebentätigkeiten und das Absolvieren zusätzlicher freiwilliger Praktika das Berufseintrittsalter kaum erhöhen. Vielmehr ist das Geschlecht ausschlaggebend, denn Männer sind durchschnittlich gut ein bis eineinhalb Jahre älter (wahrscheinlich aufgrund der Ableistung des Wehr- bzw. Zivildienstes). Ob das höhere Gehalt der älteren Absolventen, die mehrheitlich Männer sind, Ausdruck eines nach Alter gestaffelten Gehaltssystems ist oder eine versteckte Geschlechterdiskriminierung darstellt, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Allerdings zeigt sich zumindest eine Tendenz, dass auch das Geschlecht das Gehalt beeinflusst (wenngleich der Effekt mit $p=0,07$ in strengem Sinn nicht signifikant ist). Da solche Tendenzen dennoch eine interessante Zusatzinformation sein können, wurden sie in den Tabellenübersichten entsprechend gekennzeichnet.²² So zeigen sich annähernd signifikante und etwa gleich starke Effekte auch bei der Abiturnote ($p=0,055$), den fachlichen Spezialisierungsmöglichkeiten ($p=0,052$) und bei der Nutzung persönlicher Kontakte ($p=0,053$) sowie ein signifikanter Effekt bei der Selbsteinschätzung der Kompetenz Kreativität ($p=0,045$).²³ Aufgrund ihrer relativ geringen Stärke sollten diese Effekte nicht überinterpretiert werden. Es ist aber davon auszugehen, dass sie in ihrer Summe die Höhe des Gehaltes merklich mit beeinflussen können.

In der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften sind nur relativ wenige Aspekte signifikant bzw. von nennenswerter Stärke. Im Vergleich zu den anderen Fächergruppen/Fakultäten relativ starken Einfluss hat die Dauer der Auslandsaufenthalte.²⁴ Aber auch der Effekt der Kreativität

²² In manchen empirischen Analysen werden Ergebnisse unter bestimmten Voraussetzungen auch ab einem Alphafehlerniveau von 10% als signifikant bezeichnet. In der hier vorliegenden Analyse werden, um den Unterschied deutlich zu machen, bei einem Alphafehlerniveau größer 5% vorsichtiger Formulierungen verwendet.

²³ Zu letzterem Zusammenhang kann aber auch eine umgekehrte Kausalität vorliegen.

²⁴ Da die Mathematiker und Psychologen länger im Ausland waren und gleichzeitig höhere Einkommen erzielen als die anderen Fächer dieser Fächergruppe, läge es nahe, dies auf einen Fächereffekt zurückzuführen. Aber auch innerhalb der beiden genannten wie auch in den meisten anderen Fächern erzielen diejenigen Absolventen höhere Einkommen, die längere Zeit im Ausland waren, so dass dies zumindest nicht allein ein Fächereffekt sein kann.

(Selbsteinschätzung) und der Nutzung persönlicher Kontakte fällt stärker aus als in den Ingenieurwissenschaften. Bei den Geistes- und Sozialwissenschaften hat eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium den stärksten Zusammenhang mit dem Einkommen, gefolgt von der Teilnahme an Weiterbildungen und der Selbsteinschätzung der Ausprägung der Fachkenntnisse. Weitere signifikante Effekte zeigen sich bei den Aspekten Ausdrucksfähigkeit, Kreativität, den fachlichen Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium und der Schwierigkeit bei der Stellensuche, dass Absolventen mit einem anderen Schwerpunkt gesucht wurden. Mit Ausnahme der Dauer der Auslandsaufenthalte zeigen sich hierbei hypothesenkonforme Ergebnisse. Der negative Effekt längerer Auslandsaufenthalte kann möglicherweise auf einen Fächereffekt zurückgeführt werden, da die Sprach-/Literatur- und Kulturwissenschaftler im Schnitt längere Auslandsaufenthalte und gleichzeitig geringere Einkommen haben. Innerhalb der einzelnen Fakultäten liegt bei diesem Aspekt kein signifikanter Effekt vor.

Insgesamt zeigt sich, dass einige Aspekte wie z.B. die Abschlussnoten, die nach weit verbreiteten Vorstellungen eine größere Bedeutung haben sollten, in keinem Fall einen nachweisbaren Einfluss auf das Einkommen haben. Andererseits gibt es einige Aspekte, die in mehreren Fächergruppen wichtig sind. So weisen eine abgeschlossene Ausbildung vor dem Studium, das Berufseintrittsalter, die Dauer der Auslandsaufenthalte sowie neben dem Ausmaß der Karriereorientierung auch die Ausprägung der Kreativität (bzw. deren Selbsteinschätzung) sowie die Weiterbildungsteilnahme mehrfach einen signifikanten und von der Stärke her bedeutsamen Einfluss auf. Ebenfalls noch nennenswerte, aber nicht signifikante Effekte zeigen sich auch bei der Nutzung persönlicher Kontakte.²⁵ Da die

²⁵ Da bestimmte Aspekte in mehreren Fächergruppen signifikante Effekte haben, legt dies die Vermutung nahe, dass es trotz unterschiedlicher Fächerkulturen zumindest einige Faktoren gibt, die fächerübergreifend den beruflichen Erfolg (mit)beeinflussen. Zur Überprüfung dieser Vermutung wurde eine Auswertung über alle Fächer der Hochschule durchgeführt, wobei die Fächergruppen als Kontrollvariablen berücksichtigt wurden (vgl. Enders/Bornmann 2001: 187, Meulemann 1995: 222). In der Tat zeigt sich, dass (neben den Fächergruppen) bei einer hochschulweiten Analyse ebenfalls beim Berufseintrittsalter, der Karriereorientierung und der Weiterbildungsteilnahme fächerübergreifend sehr signifikante größere Effekte existieren. Daneben finden sich diese aber nun auch für Programmierkenntnisse, die Bewertung der fachlichen Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium, die Ausprägung der Ausdrucksfähigkeit bei Studienabschluss und die Nutzung persönlicher Kontakte, wobei diese Effekte alle hypothesenkon-

Nutzung persönlicher Kontakte in mehreren Fächer-gruppen nur annähernd signifikante Effekte (bei positiven Beta-Koeffizienten in allen Fächergruppen) und in der hochschulweiten Analyse einen signifikanten Effekt aufweist, ließe sich daraus nun schlussfolgern, dass persönliche Kontakte tatsächlich fächerübergreifend einen positiven Effekt auf das Einkommen aufweisen.²⁶ Anhand der hier vorgestellten Analysen zu Determinanten beruflichen Erfolges lässt sich für das Einkommen zunächst formulieren, dass es in allen Dimensionen, die nach den theoretischen Überlegungen für den beruflichen Erfolg relevant sind, signifikante Effekte gibt (wenn auch nicht in allen Einzelaspekten). Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass zwar je nach Fächerkultur unterschiedliche Aspekte für das Einkommen zwölf Monate nach Studienabschluss wichtig sind. Allerdings gibt es auch eine Reihe von Aspekten, die fächerübergreifend große Relevanz haben.

5. Fazit und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zu den Erfolgskriterien werden nun unter Einbeziehung auch der beruflichen Zufriedenheit und Ausbildungsadäquanz verbal zusammengefasst und den Dimensionen des Modells der Determinanten beruflichen Erfolges zugeordnet.

form ausfallen. Die Beta-Koeffizienten betragen in der Reihenfolge der Nennung (beginnend mit Berufseintrittsalter, endend mit persönlichen Kontakten): .15, .13, .09, .20, -.13, .09 und .10. Bei den hochschulweiten Analysen wurden auch die übrigen, hier bisher in den Auswertungen nicht berücksichtigten Fächer wie die Wirtschaftswissenschaften einbezogen. Die Beta-Koeffizienten für die Fächergruppen lagen zwischen -.09 (Wirtschafts- und Rechtswissenschaften) und -.26 (Geistes- und Sozialwissenschaften). Das korrigierte R^2 betrug .27 bei $n=982$.

²⁶ Auch wenn man zusätzlich in eine hochschulweite Analyse weitere, in vorliegendem Beitrag nicht als wesentlich erachtete Aspekte in das Modell einbezieht, bleiben die sehr signifikanten Effekte für Berufseintrittsalter, Karriereorientierung, Programmierkenntnisse und die Bewertung der fachlichen Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten stabil. Es treten jedoch für weitere, hier nicht einbezogene Aspekte wie z.B. die Anforderungen an Fachkenntnisse, Fremdsprachen und Teamarbeit sehr signifikante Effekte auf. Hierbei gehen höhere Anforderungen an Fremdsprachen und Teamarbeit hypothesenkonform mit höheren Einkommen, stärkere Anforderungen an Fachkenntnisse jedoch mit niedrigeren Einkommen einher (vgl. auch Krempkow/Pastohr/Popp 2004). Letzterer Effekt ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass Absolventen, die im Tätigkeitsfeld Hochschule und Forschung arbeiten, höhere Anforderungen an ihre Fachkenntnisse erleben, im Vergleich zur Privatwirtschaft jedoch (insbesondere auf häufig geteilten Qualifikationsstellen) geringere Einkommen erzielen.

5.1 Ausgangssituation

Als solche werden die individuellen Merkmale der Absolventen bei Studienbeginn bzw. die dem Ausgangspotential zugeordneten Aspekte betrachtet.

So weist für das Einkommen eine abgeschlossene Berufsausbildung die größten Effekte auf. Diese treten allerdings nur in einigen Fächern auf. Nennenswerte Beträge der Regressionskoeffizienten für das Einkommen, die aber nicht signifikant sind, haben in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern zudem die Abiturnote und das Geschlecht.

Für die Zufriedenheit zeigen sich zu dieser Dimension nur in einzelnen Fächergruppen signifikante Effekte. So haben der Bildungsabschluss des Vaters und eine Ausbildung vor dem Studium in Mathematik/Naturwissenschaften Einfluss auf den subjektiv erlebten beruflichen Erfolg. In den Ingenieurwissenschaften zeigt sich eine Tendenz, dass Frauen unzufriedener sind. In den Geisteswissenschaften gehen eine bessere Selbsteinschätzung der Fachkenntnisse²⁷ und eine stärkere Familienorientierung mit einer geringeren beruflichen Zufriedenheit einher.

Für die Ausbildungsadäquanz ist in den Ingenieurwissenschaften insgesamt v.a. das Geschlecht relevant. Frauen schätzen die Adäquatheit der Tätigkeit zur Ausbildung geringer ein. Eine Ausbildung hat hierauf je nach Fakultät unterschiedliche Effekte. In den anderen Fächergruppen und hochschulweit lassen sich keine Effekte feststellen.

5.2 Prozess der Hochschulbildung bzw. Studienverlauf

Die Betrachtung des Prozesses der Hochschulbildung bzw. des Studienverlaufes der Absolventen wurden neben dem häufiger untersuchten Einfluss von Auslandsaufenthalten und Nebentätigkeiten auch Aspekte der Prozessqualität des Studiums einbezogen.

²⁷ Dieser nicht hypothesenkonforme Effekt könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass Absolventen mit besseren Fachkenntnissen (Selbsteinschätzung) häufiger im Bereich Hochschule und Forschung arbeiten und in prekären Beschäftigungssituationen tätig sind (überwiegend befristet und Teilzeit bei geringen Einkommen).

Tatsächlich zeigen auf das Einkommen neben Auslandsaufenthalten auch die Einschätzungen der fachlichen Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten signifikante Effekte, die hypothesenkonform ausfallen.

Mit einer höheren beruflichen Zufriedenheit einher geht eine positivere Einschätzung der fachlichen Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten, ebenso wie das Vorhandensein (sehr) guter Programmierkenntnisse.

Für die Ausbildungsadäquanz haben die fachlichen Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten und die Vermittlung von Fachwissen in allen Fächergruppen großen Einfluss. Bei den Ingenieurwissenschaften und hochschulweit gilt dies auch für die Einübung in selbständiges Lernen/Arbeiten.

5.3 Studienergebnisse

Für das Einkommen ist von den Studienergebnissen v.a. das Berufseintrittsalter entscheidend, wobei der Effekt in mehreren Fächergruppen wie auch hochschulübergreifend der Hypothese entgegengesetzt auftritt. So geht ein geringeres Berufseintrittsalter nicht mit höheren, sondern niedrigeren Einkommen einher. Bei einigen Ingenieurwissenschaften kann – hier hypothesenkonform – eine kurze Studiendauer jedoch durchaus förderlich sein. In mehreren Fächergruppen ist darüber hinaus die Ausprägung sozialer Kompetenzen wie Kreativität und Ausdrucksfähigkeit zum Zeitpunkt des Studienabschlusses bedeutsam.

Auf die Zufriedenheit gehen – mit Ausnahme der Studiendauer bei den Ingenieurwissenschaften – keine Effekte von den Studienergebnissen aus. Die Ingenieure mit längerer Studiendauer sind wie erwartet unzufriedener mit ihrer beruflichen Situation.

Bezüglich der Ausbildungsadäquanz lassen sich fächerübergreifende Effekte nur bei den Abschlussnoten nachweisen, wobei bessere Noten mit etwas höheren Chancen einhergehen, eine adäquate Tätigkeit zu finden. Für die Ausprägung bestimmter Kompetenzen bei Studienabschluss, die hier der Dimension Studienergebnisse zugeordnet wurde, gibt es ebenfalls signifikante Effekte. Allerdings fallen diese je nach Fächergruppe verschieden aus.

5.4 Berufseinstieg und Berufsverlauf

Für den Berufseinstieg und Verlauf lassen sich auf das Einkommen mehrere signifikante Effekte der Weiterbildungsteilnahme und (hochschulweit) der Nutzung persönlicher Kontakte bei der Stellensuche aufzeigen. Eine deutlich geringere Zufriedenheit zeigte sich bei den Absolventen, die bei der Stellensuche die Schwierigkeit erlebten, dass meist Absolventen mit einem anderen Schwerpunkt gesucht wurden. Außerdem hat diese Schwierigkeit erwartungsgemäß auf das Ausmaß der Ausübung einer ausbildungsadäquaten Tätigkeit fächerübergreifend großen Einfluss.

5.5 Aktuelle Situation/berufliche und private Orientierungen

Für die zusätzliche separate Betrachtung individueller Merkmale zum Befragungszeitpunkt (neben denen zu Beginn des Studiums) war u.a. die Überlegung leitend, bei der Interpretation der Ergebnisse auch die persönlichen Orientierungen bezüglich Familie bzw. Karriereambitionen einzubeziehen. Sie können zum Befragungszeitpunkt deutlich andere sein als zu Beginn des Studiums und so den Einfluss individueller Merkmale bei Beginn des Studiums abschwächen oder verstärken.²⁸ Tatsächlich sind in mehreren Fächergruppen wie auch hochschulübergreifend relativ starke Effekte der Karriereorientierung auf das Einkommen nachweisbar. In den Geisteswissenschaften, (die traditionell den höchsten Frauenanteil aufweisen) geht eine stärkere Familienorientierung mit einer geringeren beruflichen Zufriedenheit einher. Für die Ausbildungsadäquanz ist wiederum die Karriereorientierung relevant. Allerdings beschränkt sich dies auf die Ingenieurwissenschaften.

5.6 Mögliche Schlussfolgerungen

Was nützen solche Erkenntnisse? Und welche Schlussfolgerungen könnten aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden? Nachfolgend soll dies für drei mögliche Zielstellungen angesprochen werden: Dies betrifft einerseits die Reflektion des Ausbildungsprogramms insgesamt, andererseits eine Information der Absolventen selbst über Erfolgsaussichten und

²⁸ Ein höherer Anteil von Frauen oder von Absolventen mit niedriger sozialer Herkunft könnte sich negativ auf die Ergebnisse zum beruflichen Erfolg auswirken, was durch eine zum Befragungszeitpunkt vorhandene stärkere Familienorientierung und/oder geringere Karriereorientierung noch verstärkt würde.

Erfolgsfaktoren für die Unterstützung der Absolventen beim Berufseinstieg sowie drittens eine Information und Beratung von Studierenden.²⁹

1. Reflektion der Ausbildungsprogramme: Sinnvolle Ansatzpunkte für eine Reflektion der Ausbildungsprogramme ergeben sich aus dem Zusammenhang von höheren Ausprägungen in Fach-, Programmier- und Sprachkenntnissen, Kompetenzen der Zeiteinteilung und Kreativität mit besseren beruflichen Chancen. Diese lassen sich mit Forderungen zu einer stärkeren Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen in Einklang bringen (vgl. auch Schaeper/Briedis 2003). So könnte den Absolventen in stärkerem Maße ermöglicht werden, sich solche (Schlüssel-) Qualifikationen parallel zum Studium anzueignen. Ein weiterer Ansatzpunkt für die Hochschule, den beruflichen Erfolg der Absolventen zu fördern, wäre eine Unterstützung zur Nutzung persönlicher Kontakte beim Berufseinstieg, z.B. aus Jobs oder Praktika im Studium. Beispielsweise könnten durch Absolventenvereine oder -referate der Hochschulen, Career-Service o.ä. Maßnahmen diese Möglichkeiten verbessert werden.
2. Information der Absolventen: Als zweiter möglicher Nutzen von hochschulspezifischen Studien und Analysen zum beruflichen Erfolg wird eine Information der Absolventen selbst bzw. der Absolventenreferate und -vereine für die Unterstützung beim Berufseinstieg formuliert, die damit auch gezielt für Mitglieder werben können. So wäre es Absolventen mit diesem Wissen möglich, bestimmte Kompetenzen in Bewerbungen besser herauszustellen bzw. gezielt zu verbessern (z.B. in privater Initiative oder auch in Weiterbildungen der Hochschule, für die so Interesse geweckt werden kann). Außerdem könnten sie ihre eigene Qualifikation im Vergleich zu anderen Absolventen und deren Auswirkungen auf die mögliche Verhandlungsspanne besser einschätzen und dies z.B. bei Gehaltsverhandlungen einbeziehen. Hierbei dürfte auch das nur durch solche hochschulspezifische Studien zu erlangende Wissen hilfreich sein, inwieweit fachliche Schwerpunktsetzungen oder Herkunftshochschule über individuellen beruflichen Erfolg entscheiden.

²⁹ Für eine ausführlichere Diskussion möglicher Schlussfolgerungen vgl. Krempkow/Pastohr (2006).

3. Information von Studierenden: Über die Information der Absolventen hinaus (die für möglichst hohe Rückläufe bei Wiederholungsbefragungen unverzichtbar ist) könnten auch Studierende Informationen aus solchen Analysen bei ihrer Studienplanung nutzen: So z.B. das Wissen um die Bedeutung bestimmter Schwerpunktsetzungen im Studium, von Auslandsaufenthalten und bestimmten Kompetenzen, die sie bereits während der Studienzeit erwerben können. Allerdings müssten die Studierenden diese Informationen in verantwortungsvoller Weise erhalten und dann selbst bewusst entscheiden, inwieweit sie sich Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen wollen. Beispielsweise könnte die Entscheidung auch lauten, einen Schwerpunkt zu wählen, der als interessant und spannend empfunden wird, auch wenn er kaum Arbeitsmarktchancen verspricht. Diese können sich im Laufe der Zeit verändern. Zudem kann jemand, der seinen Interessen und Fähigkeiten folgt, in diesem Gebiet auch entsprechend gut sein und sich ggf. selbst ein (neues) Arbeitsfeld schaffen. Hier zeigen sich dann auch die Grenzen solcher Studien.

6. Ausblick für geplante TU9-Absolventenbefragungen

Der Gedanke liegt nahe: Die Erfahrungen und Ergebnisse könnten auch an anderen Hochschulen wie an der TU Dresden nützlich sein, so z.B. an den TU9-Hochschulen. Hierbei sollten Fragebogen und Erhebungsverfahren den spezifischen Besonderheiten der jeweiligen Hochschulen angepasst werden. So könnten fachspezifische Fragen aufgenommen und bei Vorliegen von aktuellen Email-Adressen vorrangig online befragt werden. Die Befragung sollte hierbei zur Ermöglichung der Einordnung eigener Ergebnisse aber in ihrem Grundstock zu bundesweiten Studien vergleichbar bleiben.

Der gemeinsame Grundstock ermöglicht – neben den vorliegenden Erfahrungen – zudem eine effizientere und effektivere Datenerhebung und -auswertung, als dies einzelnen Hochschulen allgemein möglich ist. So müssen große Teile von Auswertungsroutinen und von Online-Fragebögen nur einmal erstellt und könnten nachgenutzt werden. Darüber hinaus könnten postalische Befragungen zur Erzielung von erheblichen Portorabatten (bis zu 60%) zeitlich und räumlich koordiniert werden. Und schließlich könnten weitgehend vergleichbare Ergebnisse der-

selben Fächer anderer Hochschulen zur Einordnung der eigenen Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden (auch nach Institution komplett anonymisiert, wenn gewünscht). So bräuchte sich Hochschule A1 nicht in den ggf. zum Vergleich ungeeigneten Durchschnitt z.B. aller Maschinenbau-Fakultäten einzuordnen. Vielmehr könnte sie sich mit einer ähnlich großen, drittmittelstarken Hochschule A2 vergleichen. Und Hochschule B1 mit einer ähnlich kleinen, z.B. betreuungsstarken Hochschule B2. Wie jeder Vergleich „hinkt“ sicher auch dieser. Aber Meinungen der Absolventen als „Botschafter“ der Hochschule wirken in hohem Maße bereits jetzt stark imagebildend. Hinzu kommt: Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) arbeitet an Rankings (auch) auf Basis von Absolventenstudien. Wenn die Hochschulen sich hier nicht in die Entwicklung einbringen, könnte es sein, dass die Wirkungen ihrer Studienangebote in einigen Jahren (oder bereits früher) mit Instrumenten beurteilt werden, die sie nicht mitgestaltet haben. Hierbei ist als wahrscheinlich anzunehmen, dass sie nur wenig oder überhaupt nicht den hochschulspezifischen Bedürfnissen und Zielen entsprechen.

Literatur

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2000): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.

Brüderl, J./Reimer, D. (2002): *Soziologinnen und Soziologen im Beruf. Ergebnisse ausgewählter Absolventenstudien der 90er Jahre*. In: Stockmann, R./Meyer, W./Knoll, T. (2002): *Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Leske+Budrich: Opladen, S. 201-214.

Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.) (2000): *Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien*. Bonn: BMBF.

Dillman, D.A. (2000): *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method*. Wiley. New York.

Enders, J/Bornmann, L. (2001): *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

HIS (2000): *Absolventenreport 2000*, HIS GmbH, Hannover

Krempkow, R. (2005b): *Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Kriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung*. (Dissertation), vorerst nur elektronische Publikation, Dresden (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1129208825969-55860>)

Krempkow, R./Pastohr, M./Popp, J. (2004): *Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Analyse der Bestimmungsgründe beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000-2003*. In: *Arbeitsberichte Dresdner Soziologie*. Dresden: Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie,.

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

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

Reinfeld, F./Frings, C. (2003): *Absolventenbefragungen im Kontext der Hochschuleevaluation. Forschungsstand und Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Evaluation (ZfEv)* 2/2003, S. 280-294.

Schaeper, H./Briedis, K. (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Projektbericht, HIS GmbH, Hannover

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.

Teichler, U. (2002): Potenziale und Erträge von Absolventenstudien. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), Heft 1-2/2002, Leske+Budrich, S. 9-32.

Teichler, U./Schomburg, H. (1997): Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien“ In: Altrichter/Schratz/Pechar (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?, Innsbruck-Wien: Studien Verlag.

Teichler, U./Schomburg, H. et al. (Hg.) (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg: Wahlhalla.

Absolventenstudien an der Freien Universität Berlin

Dieter Grünh und Heidemarie Hecht

1. Vorbemerkung

Dieses Papier über die Absolventenforschung an der Freien Universität Berlin haben wir im Rahmen von GRADUA2, einem Projekt des ALFA-Programms der Europäischen Kommission erstellt. Es dient dem Erfahrungsaustausch zwischen europäischen und lateinamerikanischen Universitäten und GRADUA2 speziell dem über Absolventenforschung. Insgesamt sind zehn europäische Hochschulen aus fünf Ländern sowie zehn lateinamerikanische Hochschulen aus sieben Ländern beteiligt. In Deutschland sind dies die Universität Kassel mit dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) und die Freie Universität Berlin mit dem Arbeitsbereich Absolventenforschung des Fachbereichs Politik- und Sozialwissenschaften (GRADUA2Network/Columbus Association 2006).

In einer ersten Projektphase wurden in den beteiligten Ländern Bestandsaufnahmen der Hochschulaktivitäten im Bereich der Absolventenstudien vorgenommen. Dazu führten wir in Deutschland mit Unterstützung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine schriftliche Befragung an Mitgliedshochschulen der HRK durch (Grünh/Lenecke/Schomburg 2006a und b). Eine Studie an der FU-Berlin, hier in einer deutschen und gekürzten Fassung wiedergegeben, hatte zum Ziel, alle dort bisher durchgeführten Absolventenstudien zu recherchieren und zu dokumentieren (Grünh/Hecht 2006).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studien und gestützt durch unsere Kenntnisse der Absolventenforschung an deutschen Hochschulen gehen wir davon aus, dass die Freie Universität Berlin eine der aktivsten deutschen Hochschulen in der „Absolventenforschung in eigener Sache“ ist.

2. Einige zusammenfassende Ergebnisse/„Impressionen“ ausgewählter Studien

Wie die Zusammenstellung der bisher an der Freien Universität Berlin durchgeführten Studien zeigt, werden am Institut für Politikwissenschaften und am Institut für Soziologie seit den frühen 70er Jahren regelmäßig in 5- bis 8-jährigen Abständen Absolventenstudien durchgeführt. Wiederholte Studien gibt es des Weiteren bei den Erziehungswissenschaften und Ethnologen. Einzelstudien gibt es bei den Psychologen und bei den Germanisten. Die einzige Studie aus dem Bereich Naturwissenschaften wurde 1996 von Studierenden der Geologie durchgeführt.

Für die nachfolgende zusammenfassende Betrachtung wurden acht Studien ausgewählt. Es handelt sich um die jeweils aktuellsten Untersuchungen der Bereiche, die sich auf Absolventenjahrgänge zwischen 1986 bis 2000 beziehen. Die Untersuchungen wurden im Zeitraum von 1995 bis 2003 abgeschlossen. Dies sind:

1. Rössle, Tim: Berliner PolitologInnen auf dem Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung über Studiengestaltung, Berufseinmündung und Berufsverbleib der AbsolventenInnenjahrgänge 1987 bis 1992, Berlin 1995;
2. Kromrey, Helmut: Diplom-Soziologie – und was dann? Eine Befragung von Berliner Absolventinnen und Absolventen über Berufseintritt und beruflichen Werdegang (Abschlussjahrgänge 1991 - 95/96). In: Grün, Dieter (Hrsg) : Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. bds-papers 2/1999, Berlin 1999;
3. Grün, Clemens/Tommaso Trivisani: Vom Studium zum Beruf. Karrieren von Absolventen des Instituts für Ethnologie der FU Berlin. Jahrgänge 1989 - 1998. Sozialanthropologische Arbeitspapiere No. 95, Berlin 2002;
4. Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie: Absolventen des Studiengangs Erziehungswissenschaft 1996 - 2000. Ergebnisse einer Befragung, Berlin 2003;
5. Bericht zur Absolventenbefragung im Diplomstudiengang Psychologie an der FU Berlin (1996 - 2001). Koordination: Gusy, B. unter Mitarbeit von Edith Braun, A. Harbauer und S. Scheffer, Berlin 2003;

6. Böhnke, Petra: Zwischen Wissenschaft und Praxis. Berufsfindung und Berufsverläufe von Germanistinnen und Germanisten. Eine empirische Untersuchung über Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppe Deutsche Philologie der FU Berlin (Examensjahrgänge 1986 - 1992), Berlin 1996;
7. Kruber, Claudia/Paul Wintersteller: Berufsfeldanalyse Geologie. Endbericht Projektstudium PT 540, WS 95/96 und SS 96, Berlin 1996
8. Grün, Dieter/Harald Schomburg: FU Absolventinnen und Absolventen – erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium. Ein Vergleich mit dem Bundesgebiet, Berlin und Kassel 2002.

2.1. Wer führte die Studien durch?

Absolventenstudien wurden vor allem in den 70er und 80er Jahren häufig von Studierenden, ab und an von jungen wissenschaftlichen Mitarbeitern und selten von Hochschullehrern aus der Perspektive der Fächer durchgeführt. Daneben waren es – und sind es heute verstärkt – Bildungs- und Hochschulforscher, die entsprechende Studien verfassen, dann aber eher fach- und hochschulübergreifend. Seit einigen Jahren werden die Studien zunehmend im Auftrage der Hochschul- oder Fachbereichsleitungen erstellt. Im Rahmen der Evaluationsbemühungen und des Qualitätsmanagements gewinnt das Thema an den Hochschulen derzeit immer mehr an Bedeutung (Evaluation, Akkreditierung und Qualitätskontrolle).

Diese unterschiedlichen Entstehungskontexte finden sich auch bei den ausgewählten acht Studien wieder:

- Die Diplomarbeit, betreut durch einen seit Jahren in diesem Feld engagierten Hochschullehrer (Nr. 1);
- Das Projektstudium, in Eigenregie aktiver Studierender mit (finanzieller) Unterstützung durch die zentrale FU-Projektstudienkommission (Nr. 7);
- Das Projekt, initiiert von in der Ausbildungskommission engagierten Studierenden (mit Unterstützung durch die Kommission) (Nr. 3);
- Der Fachbereichsauftrag (angestoßen durch die Ausbildungskommission des Fachbereichs) an eine junge Absolventin des Instituts für Soziologie (Nr. 6);

- Durch Evaluationsvereinbarungen zwischen Fachbereichs- und Universitätsleitung initiierte Studien, die dann in Eigenregie junger Wissenschaftler des Fachbereichs durchgeführt wurden (Nr. 4 und 5);
- Publikation eines im Bereich Evaluation einschlägig wissenschaftlich arbeitenden und in der Ausbildungskommission und der Institutsleitung engagierten Hochschullehrers, der auf die Arbeiten im Rahmen eines seiner Studienprojekte zurückgreifen konnte (Nr. 2);
- Auftrag des Präsidiums an einen Wissenschaftler der FU sich an einer fachübergreifenden bundesweit vergleichenden Studie zu beteiligen (Nr. 8).

2.2. Ziele der Studien

Von den Studien erhofft man sich Antworten auf folgende Fragen:

- Wie geht der Übergang von der Hochschule in den Beruf vonstatten, wie ist der Teilarbeitsmarkt einzuschätzen?
- In welchen Beschäftigungsbereichen und Tätigkeitsfeldern sind die Absolventen tätig?
- Welche Aufstiegs- und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gibt es?
- Wie steht es um die „Berufszufriedenheit“ der Absolventen?
- Wie schätzen die Absolventen das Studium rückblickend aus der Arbeitsmarkt- und Berufsperspektive ein? (Würden sie noch einmal dasselbe Fach an der Freien Universität studieren?)
- Was hätten sich die Absolventen aus ihrer jetzigen Perspektive gewünscht, von der Hochschule mit auf den Weg bekommen zu haben?
- Welche Rückschlüsse können aus den Berufserfahrungen für die Curricula gezogen werden?

2.3. Methodisches

In der Diskussion über Absolventenstudien wird immer wieder gefordert, Befragungen von Studierenden um solche von einschlägigen Arbeitgebern zu ergänzen. Die Durchsicht der an der FU durchgeführten Studien zeigt, dass dies nicht geschehen ist. Die Berufsfeldanalyse Geologie dagegen ist eine reine Befragung von Arbeitgebern. Diese wurde hier ergänzend aufgenommen.

Eine weitere Forderung bzw. Anregung in der Diskussion zielt auf einen Methodenmix von schriftlicher und mündlicher Befragung. Die Studien wurden jedoch fast ausschließlich als schriftliche Befragungen mit überwiegend geschlossenen Fragebögen durchgeführt. Nur die Ethnologen führten ergänzend auch Interviews durch. Hier wurde die erste Stufe der Adressüberprüfung telefonisch durchgeführt und in diesem Rahmen wurden unsystematisch auch einige Fragen gestellt und die Antworten festgehalten.

Die Rücklaufquoten (Nettorücklauf: also bezogen auf die bekannten Adressen) schwanken zwischen 40 und 60 Prozent. Nur die fachübergreifende Befragung konnte lediglich eine Quote von 21 Prozent realisieren (das ist aus der Absolventenforschung vertraut und wird mit der geringeren Identifikation der Befragten mit entsprechenden dann notgedrungen auch oft sehr umfangreichen Befragungen erklärt).

Das zentrale Problem bei Betrachtung der Studien stellt ihre mangelnde Vergleichbarkeit dar. Ursache sind die unterschiedlichen Forschungs- und Erhebungsfragen sowie Auswertungsmethodiken (Teichler 2000). Wünscht man eine solche Vergleichbarkeit – die u.E. die Aussagefähigkeit der Studien erheblich erhöht – dann ist es notwendig, zukünftig derartige Studien von Anbeginn vergleichend anzulegen und einen gemeinsamen Fragenbogen oder zumindest Kernfragebogen zu verwenden (vgl. hierzu auch Neuberger 2005). An der FU geschah dies erstmals durch eine Beteiligung an der international vergleichend angelegten Studie (REFLEX-Studie; siehe Nr.8). Die deutsche Teilstudie im REFLEX-Projekt wurde vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung koordiniert. Die Kollegen aus Kassel boten den deutschen Hochschulen die Möglichkeit, sich mit einer eigenen Totalerhebung, mit identischem Erhebungsinstrument ergänzend daran zu beteiligen. Das ermöglichte den sich beteiligenden Hochschulen, ihre Ergebnisse mit denen der REFLEX-Studie systematisch zu vergleichen.

Auf weitere methodische Probleme, die auch die an der FU bisher durchgeführten Studien betreffen, kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Sie beziehen sich u.a. auf die unterschiedlichen Zeitpunkte nach dem Studienabschluss, an denen die Studien ihre Erhe-

bungen ansetzen, auf das Fehlen von Längsschnittuntersuchungen (siehe dazu allerdings die Kurzanmerkungen zur derzeit laufenden Panelstudie in Kapitel 3) und auf den weitgehenden Verzicht in den Studien, über einfache Verfahren der beschreibenden Statistik hinaus komplexere Auswertungsverfahren (auch der Inferenz-Statistik, wie z.B. die Erklärung des Konstrukts „Berufserfolg“) einzusetzen (s. hierzu Teichler 2000 sowie bei einem Versuch des Vergleichs von Studien im Bereich der Kommunikationswissenschaft Neuberger 2005, S. 83 ff.).

Vor diesem Hintergrund verzichten wir an dieser Stelle auf den Versuch einer systematisch vergleichenden Gegenüberstellung der Ergebnisse der bisher an der FU durchgeführten Studien. Die nachfolgenden allgemeinen Aussagen können daher höchstens den Anspruch der „Wiedergabe von Impressionen“ (Teichler 2000, S. 15) beanspruchen.

2.4. „Impressionen“ zur Beschäftigungssituation und zum Arbeitsmarkt
Ein durchgängiges Ergebnis der Studien ist: Der Berufsverbleib ist ganz überwiegend besser als von den Autoren zunächst erwartet.

Dabei darf allerdings nicht vernachlässigt werden, dass die Erwartungen der Autoren i.d.R. sehr niedrig waren. Die Quoten unzufriedener und entmutigter Absolventen sind in den Studien sehr gering. Wenn dies trotz einer deutlichen Zunahme prekärer Beschäftigungen so ist, dann ist das auch darin begründet, dass „Patchwork-Biographien“ und befristete Beschäftigungen in den vergangenen Jahren zur Normalität geworden sind.

Dieser Wandel wird vor folgendem Hintergrund deutlich: Ende der 70er Jahre ging man in der deutschen Absolventenforschung noch von einer etwa „3-jährigen Berufseinmündungsphase“ aus, von einer zunächst oftmals prekären sich aber dann verstetigenden Beschäftigung. Dann verlängerte sich in den Diskussionen der Folgejahre diese Zeitspanne auf ca. fünf Jahre und nach und nach etablierten sich, aus dem Kontext der allgemeinen Segmentierungs- und Dualisierungstheorien des Arbeitsmarktes erwachsend, auch für den Verbleib hochqualifizierter Arbeitskräfte die Begriffe „Grauzone der Erwerbstätigkeit“ (Mertens 1980), „Grauer Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen“ (Schlegelmilch 1982), „Grauzone

des Arbeitsmarktes“ (Grühn 1984) und „prekäre Beschäftigung“ (zum arbeitsmarkttheoretischen Hintergrund vgl. Grühn 1984).

Von diesen Formen unsicherer, auf die Dauer bestimmter Projekte befristeter Beschäftigungen waren in den 80er Jahren zunächst überwiegend Sozialwissenschaftler betroffen, nachfolgend jedoch Absolventen fast aller Fächer (vgl. hierzu insbesondere Nr. 3). Nicht verwundern mag das Sinken der Grauzonenbeschäftigung und insgesamt die sehr erfreuliche Situation beim Übergang in den Beruf bei den Politologen der Absolventenjahrgänge 1987 bis 1993 (Nr. 1), die mit der Entspannung auf dem Arbeitsmarkt bis Ende der 90er Jahre einherging. Wie sich die folgenden massiven Einbrüche auf dem Akademikerarbeitsmarkt ausgewirkt haben, werden die aktuell laufenden Studien (vgl. Kapitel 3) zeigen.

2.5. Einige weitere „Impressionen“

- Die qualifikationsadäquate Beschäftigung insgesamt ist hoch: So wird der Anteil von Absolventen in typischen, adäquaten Beschäftigungsbereichen und Tätigkeitsfeldern mit 90 (Nr. 1) bzw. 87 Prozent (Nr. 5) angegeben (ähnlich in den anderen Studien).
- Ca. 70 bis 85 Prozent der Absolventen würden dasselbe Studienfach erneut wählen (teilweise allerdings ein höheres Abschlussziel anstreben).
- Das Studium wird in seiner Funktion als „Fachausbildung“ als sehr gut eingeschätzt.
- Kritisiert wird in allen Studien, der fehlende Praxisbezug, die mangelnde Vorbereitung auf den Übergang in das Beschäftigungssystem und auf die außerfachlichen Anforderungen des Berufs (Schlüsselqualifikationen).
- Die Absolventen hätten sich zudem mehr Hilfen und Unterstützung seitens der Freien Universität bei diesem Übergang gewünscht.
- Die Vorbereitung auf den Übergang und die Unterstützung dabei sind auch insofern wichtig, als auf dem Arbeitsmarkt neben der guten fachlichen Qualifizierung vor allem gute Kontakte zählen, das eigene Verhalten auf dem Arbeitsmarkt (Nr. 2) und die eigene „Performance“ auf diesem (Nr. 3).
- In diesem Kontext überfachlicher Qualifikationen und von Schlüsselkompetenzen wird immer wieder auf die Bedeutung von Praktika (am

extremsten in Nr. 1, aber auch in allen anderen Studien) und Auslandsaufenthalten hingewiesen.

2.6. Nutzung der Ergebnisse

Wie erwähnt, erhofft man sich aus den Studien Ergebnisse, die für die Studienreform, die Ausgestaltung der Studiengänge und der Lehre sowie für die Beratung und Information der Studierenden und deren Vorbereitung auf den Übergang in den Beruf genutzt werden können. Fließen die Ergebnisse nun tatsächlich in entsprechende Reformbemühungen ein?

Selbstverständlich sind in den Berichten über die Ergebnisse der Untersuchungen noch keine Angaben über die Nutzung zu finden, das soll ja zum Zeitpunkt der Erstellung der Berichte erst noch folgen. Allerdings gibt es gelegentlich Hinweise darauf, wie die Ergebnisse nach Ansicht der Autoren verbreitet werden sollten: Erstellung von Berichten und Publikationen und deren Weitergabe an die Universitätsleitung, Dekanate, Ausbildungskommissionen, Studienfachberatung sowie die Auslage und Erfassung der Berichte in den Bibliotheken. In Einzelfällen werden Pressekonferenzen und Presseerklärungen genannt.

Unsystematische Einzelnachfragen ergaben, dass den Autoren i.d.R. keine Informationen über die spätere Nutzung ihrer Ergebnisse vorliegen. Auch auf Basis unserer „teilnehmenden Beobachtung“ (nicht im sozialwissenschaftlichen sondern im pragmatischen Sinne) im Rahmen unserer Arbeit in der Hochschuldidaktik, der Studienreform, der Lehrevaluation und des CareerService der Freien Universität Berlin gehen wir davon aus, dass sie sehr „spärlich“ die (potentiellen) Adressaten erreichen.

Eine tiefergehende Analyse müsste auf Daten zur Nutzung von Ergebnissen aus der Absolventenforschung zurückgreifen können. Derartige Daten liegen weder an der Freien Universität noch andernorts vor. Auf Basis der eingangs erwähnten, allerdings in dieser Frage sehr groben Untersuchung an deutschen Hochschulen kommen Lenecke/Grühn (2006) zu dem ernüchternden Ergebnis, „dass die Ergebnisse kaum von den potenziellen Nutzern wahrgenommen werden, sondern in der Regel nur von einer kleinen institutsnahen Gruppe und vor allem von Hochschulforschern. Trotz eines zumindest verbal postulierten Bewusstseins über die Bedeu-

tung von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung fehlt es an systematischen Follow-up-Aktivitäten. Auf jeden Fall können wir einen Gap feststellen zwischen der postulierten Bedeutung derartiger Studien in der öffentlichen und internen hochschulpolitischen Diskussion und den tatsächlichen Aktivitäten und Aufmerksamkeiten für das Thema an den Hochschulen.“

In einer derzeit an der FU anlaufenden Vorstudie werden wir u.a. der Frage der Nutzung der bisherigen Absolventenstudien genauer nachgehen.

3. Derzeit an der Freien Universität laufende Untersuchungen

Nach den uns vorliegenden Informationen werden derzeit keine eigenen Untersuchungen an Fachbereichen durchgeführt oder geplant. Am Arbeitsbereich Absolventenforschung (AAF, siehe nächstes Kapitel) werden derzeit, in Kooperation mit dem Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, zwei Untersuchungen über Absolventen der Freien Universität durchgeführt: Eine Panelstudie des Absolventenjahrgangs 1995 und eine Erstbefragung des Jahrgangs 2000.

3.1. FU Absolventenpanel 95

Im Jahre 2000 hat Dieter Grünh, als damaliger Leiter des CareerService der Freien Universität Berlin, ca. 600 Absolventen der Freien Universität Berlin, die im Jahre 1995 ihr Studium abgeschlossen haben, zum Übergang von der Hochschule in den Beruf befragt (Grünh/Schomburg 2002). Derzeit führen Heidemarie Hecht und Dieter Grünh am AAF eine Wiederholungsbefragung zum weiteren Berufsweg durch.

Die ersten Einmündungsjahre dieser Absolventen waren durch einen sehr angespannten Arbeitsmarkt gekennzeichnet (1999 wurde von einem drohenden Akademikermangel gesprochen), während sich in den Folgejahren 2000 bis 2005 der Arbeitsmarkt deutlich verschlechterte. Mit der neueren Untersuchung gehen wir der Frage nach, ob die Absolventen die guten Positionierungen im Beschäftigungssystem, die sie in den Jahren 1995 bis 2000 erlangen konnten, in den darauf folgenden Jahren bis

heute, gekennzeichnet durch eine deutliche Verschlechterung des Arbeitsmarktes, aufrechterhalten konnten.

Mit dieser Panelstudie können wir nunmehr die Berufswege der Absolventen über eine ganze Dekade nachzeichnen und z.B. den Fragen nachgehen, welche Muster von Berufsverläufen zu erkennen sind und welche Bedeutung so genannte „Patchwork-Biographien“ tatsächlich haben.

Ein Fragenblock wird sich wiederum, wie in Absolventenstudien üblich, dem erneuten Rückblick auf das Studium in seiner Bedeutung für die Berufsarbeit widmen, und – als Innovation in der Absolventenforschung im Sinne der Biographieforschung – auch der für die allgemeine Lebensgestaltung.

3.2. FU-Absolventen 2000 („REFLEX“-Sonderuntersuchung)

Wie sich die Einmündungssituation durch die deutliche Verschlechterung des Arbeitsmarktes seit der Jahrtausendwende entwickelt hat, untersuchen wir derzeit mit einer Totalerhebung des Jahrgangs 2000 aller Absolventen der Freien Universität Berlin.

Durch den Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit denen einer mit einem weitgehend identischen Erhebungsinstrument durchgeführten bundesweiten repräsentativen Befragung, wird die Auswertung sehr viel fruchtbarer als in herkömmlichen Untersuchungen ohne derartige Vergleichsmöglichkeiten. Diese Möglichkeit besteht durch die Kooperation mit dem Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, das die deutsche Teilstudie der in elf Ländern laufenden Untersuchung durchführt („The Flexible Professional in the Knowledge Society“ – REFLEX).

4. Die weiteren Projekte des Arbeitsbereichs Absolventenforschung (AAF)

Abschließend ein geraffter Überblick über die weiteren laufenden bzw. in Vorbereitung oder Planung befindlichen Vorhaben des AAF:

4.1. Gradua2: Mitarbeit im internationalen Projekt „Gradua follow-up: data compilation, analysis, and use for improving institutional effectiveness“

Wie bereits in den Vorbemerkungen erwähnt ist die Freie Universität Berlin Partner in diesem von der Europäischen Union im Rahmen des Alfa-Programms der Europäischen Kommission finanzierten Vorhaben. Neben Deutschland sind Argentinien, Brasilien, Kolumbien, Frankreich, Guatemala, Italien, Mexiko, Peru, Portugal und Spanien beteiligt. Das Projekt dient der Weiterentwicklung der Absolventenforschung und der Nutzung der mit ihnen gewonnenen Ergebnisse. Mitte 2006 erschien bei der UNESCO ein Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien als eines der Ergebnisse dieses Projekts, das sich vor allem an neue Akteure auf diesem Handlungsfeld richtet (Gradua2 Network/Columbus Association 2006). Das Projekt wird als permanentes Netzwerk weitergeführt werden, in dessen Rahmen u.a. – wie von der Freien Universität vorgeschlagen – ein Kernfragebogen entwickelt werden soll, um eine höhere Ebene der Vergleichbarkeit zukünftiger Studien in diesen Kernfragen zu erreichen.¹

4.2. Befragung an deutschen Hochschulen zum Stand der Absolventenforschung

Im Rahmen von GRADUA2 haben wir gemeinsam mit der Universität Kassel und mit Unterstützung der HRK eine Befragung unter deren Mitgliedshochschulen zum Stand der Absolventenforschung im internationalen Vergleich durchgeführt (Grühn/Lenecke/Schomburg 2006).

4.3. HRK-Tagung zum Stand und zur Nutzung von Ergebnissen der Absolventenforschung, durchgeführt vom Arbeitsbereich Absolventenforschung (AAF) der Freien Universität Berlin und dem Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel

Der Anstoß zu dieser Tagung geht auf die Kritik von Dieter Grühn zurück, die Absolventenforschung in Deutschland sei gekennzeichnet durch „uncontrolled growth without coordination“ und durch eine einseitige Rezeption der Ergebnisse nur durch Hochschulforscher („tracer studies are only

¹ Mehr Informationen zu Gradua2 sind zu finden unter:
<http://www.gradua2.org.mx/english.html>.

objects of research“, Grünh 2004). Ziel der für Ende März 2006 geplanten Tagung war der Austausch unter Akteuren der Absolventenforschung sowie mit Nutzern und potentiellen Nutzern dieser Studien (Evaluatoren, Akkreditoren, Studienreformer, Studienberater, Career Services): Wie können Ergebnisse der Absolventenforschung für den Organisationsentwicklungsprozess der Universitäten besser genutzt werden und wie sollten und können die Studien dafür besser aufbereitet und verbreitet werden?

4.4. Handbuch Absolventenforschung für die FU

Es erscheint uns sinnvoll, das erwähnte Handbuch für neue Akteure im Bereich Absolventenforschung an die spezifischen Verhältnisse der FU anzupassen. Ziel ist es, Akteure auf zentraler wie auf Fachbereichsebene in die Lage zu versetzen, besser als bisher derartige Studien eigenständig und vergleichbar durchführen zu können.

4.5. Berufseinmündung und Berufsübergänge von Absolventen naturwissenschaftlicher Studiengänge der Freien Universität Berlin

Schomburg (2001) hat gezeigt, dass es für die Untersuchung der Berufseinmündung der Absolventen naturwissenschaftlicher Studiengänge sinnvoll sein kann, die Befragung später als „üblich“ (ein bis drei und nur in Ausnahmen fünf Jahre nach Studienabschluss) durchzuführen. Die Berufswege vieler der Absolventen dieser Studiengänge sind dadurch gekennzeichnet, dass nach einem Zeitraum von fünf Jahren, nach einer befristeten Berufszeit im Wissenschaftsbereich, eine berufliche Umorientierung stattfinden muss. Daher beabsichtigen wir eine Studie über die Absolventen der naturwissenschaftlichen Studiengänge der Freien Universität durchzuführen, in der wir diese etwa sieben bis acht Jahre nach dem Studienabschluss befragen.

4.6. „Career Service Papers“

Dieter Grünh ist Mitherausgeber der Zeitschrift „career service papers“ (csp), die ab 2006 im Bertelsmannverlag erscheinen wird.

4.7. Praktika und prekäre Beschäftigung nach dem Studium

Derzeit starten wir eine empirische Studie zur „Generation Praktikum“ im Auftrage der Hans-Böckler-Stiftung.

5. Liste der seit 1970 durchgeführten Studien

Die nachfolgend aufgeführten Absolventenstudien sind nach Fachbereichen, Fach und Erscheinungsjahr sortiert. Die Aufstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Suche war dadurch erschwert, dass kaum Wissen in den Bereichen über die Existenz solcher Studien vorhanden ist.

5.1. Fachbereich Politik und Sozialwissenschaften

Politikwissenschaften:

- Hartung, Dirk/Reinhard Nuthmann/Wolfgang-Dietrich Winterhager: Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem, Stuttgart 1970
- Frerk, Carsten/Gisela Rentrop: Politologie. Ein Studium ohne Einbahnstraßen, Berlin 1978
- Ebbighausen, Rolf/Peter Grottian/Dieter Grünh u.a.: Berliner Politologen auf dem Arbeitsmarkt – Suche nach einer neuen Identität? (Absolventenjahrgänge 1974-1980) In: PVS 1/1983
- Grünh, Dieter: Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes, Bielefeld 1984 (Soziologen und Politologen der Abschlussjahrgänge 1974-1980)
- Fiebelkorn, Joachim/Thomas Schramm: Zu allem fähig – zu nichts zu gebrauchen? Berliner PolitologInnen auf dem Arbeitsmarkt: Verbleibuntersuchung der Absolventenjahrgänge 1979 bis 1986, Berlin 1990
- Rössle, Tim: Berliner PolitologInnen auf dem Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung über Studiengestaltung, Berufseinmündung und Berufsverbleib der AbsolventInnenjahrgänge 1987 bis 1992, Berlin 1995

Soziologie:

- Bau, H. u.a.: Soziologiestudium und Beruf, unveröff. MS, Berlin (West) 1977

- Grün, Dieter u.a.: Soziologen in der Grauzone? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Studium, Berufsverbleib, Arbeitslosigkeit und Ausweichstrategien Berliner Diplom-Soziologen. In: Soziologie Nr.2/82 (Abschlussjahrgänge 1974-1980)
- Grün, Dieter: Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes, Bielefeld 1984 (Soziologen und Politologen der Abschlussjahrgänge 1974-1980)
- Kromrey, Helmut: Diplom-Soziologie – und was dann? Eine Befragung von Berliner Absolventinnen und Absolventen über Berufseintritt und beruflichen Werdegang. In: Grün, Dieter (Hrsg) : Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. bds-papers 2/1999, Berlin 1999 (Abschlussjahrgänge 1991 - 95/96)

Entwicklungssoziologie:

- Lühr, Volker/Manfred Schulz: Entwicklungssoziologisches Studium und entwicklungspolitische Praxis, SPEKTRUM Band 28, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1991

Ethnologie:

- Schierholz, Petra/Elisabeth Schwarzer: Ethnologie zwischen Bildung und Beschäftigung. Zur Berufstätigkeit Berliner EthnologInnen der Absolventenjahrgänge 1977 bis 1988, Berlin 1991
- Grün, Clemens/Tommaso Trevisani: Vom Studium zum Beruf. Karrieren von Absolventen des Instituts für Ethnologie der FU Berlin. Jahrgänge 1989 - 1998. Sozialanthropologische Arbeitspapiere No. 95, Berlin 2002

5.2. Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie

Erziehungswissenschaften:

- Kuckartz, Udo, u.a.: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchung von Absolventen des Studienganges Sozialpädagogik der FU Berlin, Berlin 1984 (Jahrgänge 1972 bis 1982)
- Kuckartz, Udo, u.a.: Sozialpädagogisches Hochschulstudium und Berufstätigkeit. Am Beispiel der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudienganges an der FU Berlin, Berlin 1994 (Jahrgänge 1972 - 1991)

- Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie: Absolventen des Studiengangs Erziehungswissenschaft 1996 - 2000. Ergebnisse einer Befragung, Berlin 2003

Psychologie:

- Bericht zur Absolventenbefragung im Diplomstudiengang Psychologie an der FU Berlin (1996 - 2001). Koordination: Gusy, B. unter Mitarbeit von Edith Braun/A. Harbauer/S. Scheffer, Berlin 2003

5.3. Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften

Deutsche Philologie:

- Böhnke, Petra: Zwischen Wissenschaft und Praxis. Berufsfindung und Berufsverläufe von Germanistinnen und Germanisten. Eine empirische Untersuchung über Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppe Deutsche Philologie der FU Berlin (Examensjahrgänge 1986 - 1992), Berlin 1996

5.4. Fachbereich Geowissenschaften

Geologische Wissenschaften:

- Kruber, Claudia/Paul Wintersteller: Berufsfeldanalyse Geologie. Endbericht Projektstudium PT 540, WS 95/96 und SS 96, Berlin 1996

5.5. FU-übergreifend

- Grün, Dieter/Harald Schomburg: FU Absolventinnen und Absolventen – erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium. Ein Vergleich mit dem Bundesgebiet, Berlin und Kassel 2002

Literatur

Arnold, Eva (2003): Absolventenstudien zur Unterstützung von Studienreformprojekten: Wie lässt sich der Nutzen steigern? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB) 4/2003, S. 415-428.

GRADUA2 Network/Columbus Association (2006): Graduate Follow-up Instruments and Recommendations Manual, Monterrey, Nuevo León, Mexico.

Grühn, Dieter (1984): Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes. Bielefeld.

Grühn, Dieter (2004): 10 short glances in 3 steps on vocational system needs in the German higher education system. First meeting of the Alfa Gradua2 Project, 8 - 10th July 2004 in Bologna; <http://www.gradua2.org.mx>

Grühn, Dieter/Kerstin Lenecke/Harald Schomburg (2006a): Absolventenstudien an deutschen, europäischen und lateinamerikanischen Hochschulen, Ergebnisbericht des GRADUA2-Projekts, MS Kassel, mit Hilfe der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) an alle an der Befragung beteiligten Hochschulen (Mitgliedshochschulen der HRK) verschickt, und der Beitrag im vorliegenden Band.

Grühn, Dieter/Kerstin Lenecke/Harald Schomburg (2006b): Absolventenstudien an deutschen, europäischen und lateinamerikanischen Hochschulen. In: career service papers 4/2006.

Grühn, Dieter/Heidemarie Hecht (2006): Graduate research („into the own affairs“) at the Freie Universität Berlin, <http://www.gradua2.org.mx>

Mertens, Dieter (1980): Neue Grauzone des Erwerbsverhaltens? In: MittAB 2/1980.

Neuberger, Christoph (2005): Die Absolventenbefragung als Methode der Lehrevaluation in der Kommunikationswissenschaft. Eine Synopse von Studien aus den Jahren 1995 bis 2004. In: Publizistik, Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung 1/2005, S. 74- 103.

Schlegelmilch, Cornelia (1982): Grauer Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. In: Soziale Welt 3/4/1982, S. 400-430.

Schomburg, Harald (2001): Zwischen Bits und Quarks - Junge Physiker und Physikerinnen im Beruf. Ergebnisse der Europäischen Hochschulabsolventenstudie. In: Physikalische Blätter, Bd. 57, 2001, H. 6, S. 33-38.

Teichler, Ulrich (2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, Anke/Harald Schomburg/Ulrich Teichler (Hg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien, S. 9-26. Bonn

Absolventenstudien an der Fachhochschule München

Bernhard Zimmermann

Bernhard Zimmermann, München



**Erfahrungen
aus einer von Studierenden durchgeführten
Online-Befragung von Absolventen
der FH München**

Kassel, 18.5.2006

Erste Befragung im Rahmen von CHEERS im Jahre 1999/2000

- Mit Hilfe der fertigen Befragungsinstrumente war es leicht, die Befragung durchzuführen
- Hauptproblem war die Adressensituation (Adressen meist 10 Jahre alt)
- Trotzdem konnten 421 ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden
- **Präsentation der Ergebnisse in 8 Fachbereichen**
- Ergebnisse werden in Jahresgesprächen mit Fachbereichen einbezogen

Aus der (Finanz)Not geboren: Onlinebefragung von Studierenden

- Haushaltskürzungen der bayerischen Landesregierung im Frühjahr 2004,
- an Stelle der geplanten schriftlichen und online Doppelbefragung nur Onlinebefragung
- Kosten: Null

Studentische Projektseminare

- Eine Seminargruppe entwickelt im Sommer 2004 auf der Grundlage des CHEERS-Fragebogens und mit Hilfe von QTAFI einen vereinfachten Fragebogen und stellt ihn online.
- Die Befragung läuft 3 Monate. Zugang zum Fragebogen nur über PIN. 592 Fragebögen werden bearbeitet. Einigermaßen brauchbar sind später nur 475 Fragebögen.

Beteiligung an der Befragung

Nach Jahr des Studienabschlusses:

- Vor 1994 hatten 89 abgeschlossen,
- 1994/95 32 Absolventen,
- 1996 bis 2000 130 Absolventen,
- 2001 bis 2003 154 Absolventen, und
- 2004 50 Absolventen.

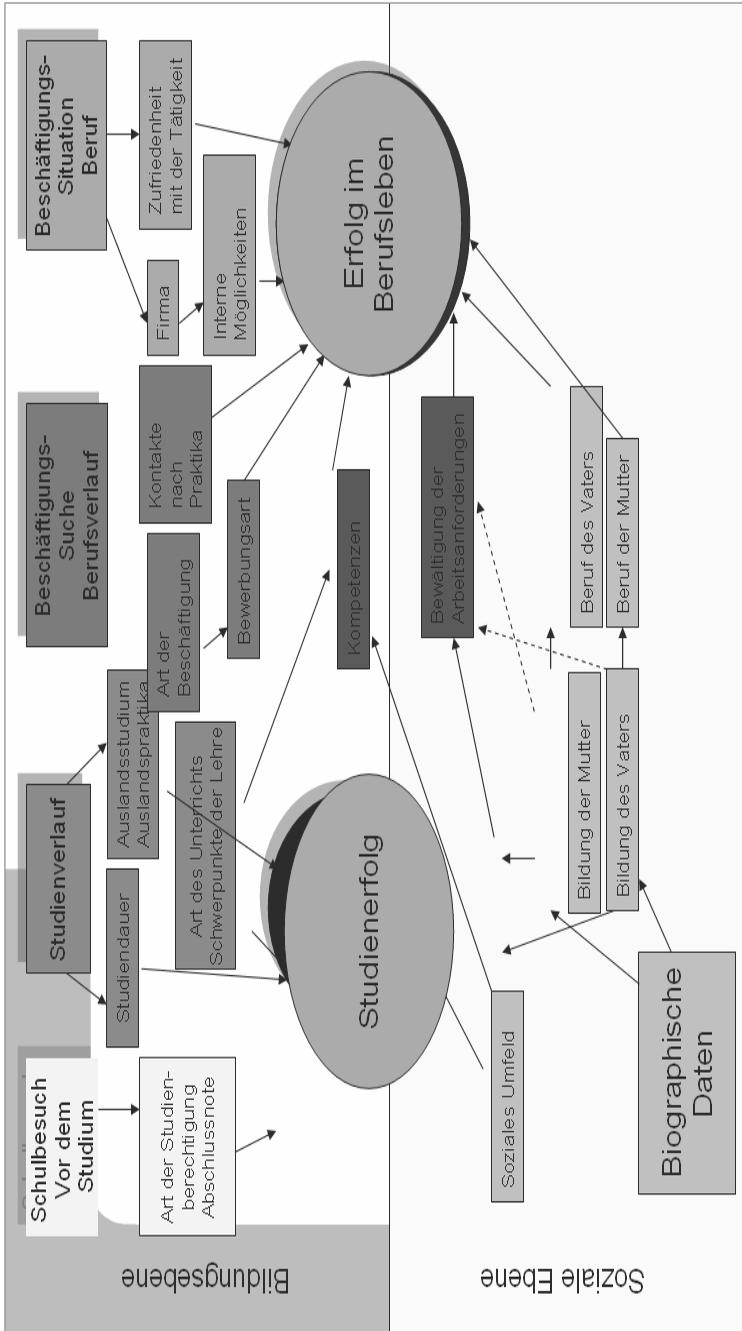
(n=475)

Beteiligung nach Studiengängen

- Besonders stark vertreten:
 - Wirtschaftsingenieurwesen, Physikalische Technik und Feinwerk- und Mikrotechnik, Fahrzeugtechnik und Maschinenbau, BWL.
= besonders gute Alumniarbeit ?
- Sehr gering war dagegen die Beteiligung der Absolventen von Sozialwesen und Architektur. = schlechte Arbeitsmarktlage ?

Studentische Projektseminare 2

- Ein Projektseminar im Winter 2004/2005 wertet aus und erstellt zwei **Präsentationen**
- Zwei Teilnehmer entwerfen ein **theoretisches Modell** und formulieren Hypothesen (s. Folie 6)
- Eine Präsentation wird im April 2005 online gestellt. Sie ist auch jetzt noch online. (www.fhm.edu/alumni)



Studentische Projektseminare 3

- **Auswertung** der Daten im Hinblick auf Auslandssemester und Auslandspraktika, und Korrelation von Variablen („**Ursachen - analysen**“)
- **Befragung** von Arbeitgebern = Ausstellern auf der HÖKO (Hochschulkontakt- Messe) bezüglich ihrer Erfahrungen mit FH-Absolventen,
- **Gruppendiskussion** mit Absolventen, Studierenden und dem Studiendekan des Fachbereichs Informatik: **Stärken und Defizite des Studiengangs Informatik**

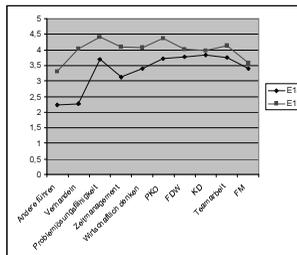
Alumni-Programme der FH München

- Zentrale Alumnibeauftragte von 2003-2005
- Elektronischer Newsletter der FHM
- Online-Alumni-Datenbank, mit Adressen aus den beiden Befragungen versorgt (nicht mehr aktiv)
- Alumnibeauftragte in allen Fachbereichen
- Alumniclubs in 7 von 13 Fachbereichen (nicht alle Seiten aktiv)
- Absolventenfeiern in mehreren Fachbereichen

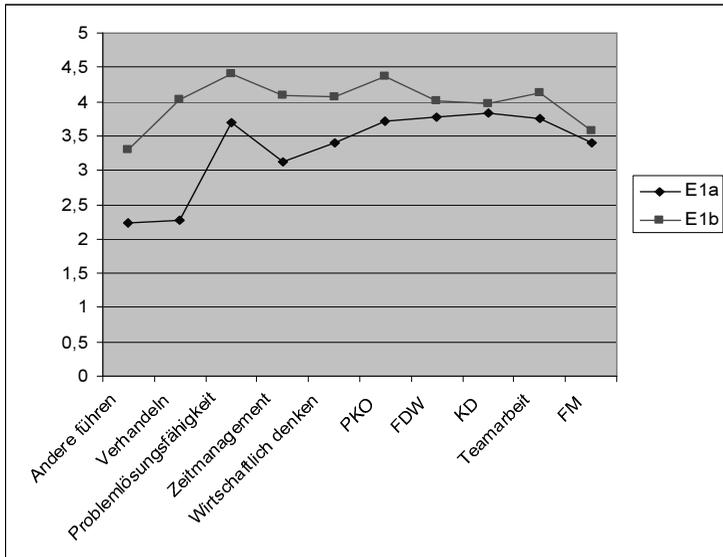
Potenzial der Befragungen ?

- Wenn fachliche Kompetenzen als völlig ausreichend bewertet werden, Defizite aber in spezifischen sozialen und methodischen Kompetenzen (Verhandeln, Führen, wirtschaftlich denken, Zeitmanagement) gesehen werden, könnte das in neuen Studienplänen umgesetzt bzw. zur Bedingung der Akkreditierung neuer BA-/MA-Studiengänge gemacht werden.

Erworbene und geforderte Kompetenzen



- Verhandeln - 1,75
- Andere führen - 1,0
- Zeitmanagement - 1,0
- Probleme lösen - 0,72
- Wirtschaftlich denken - 0,67
- Fachbezogene Methoden - 0,16



Weitere Potenziale

- Gruppendiskussionen mit Absolventen, Arbeitgebern, Studierenden und Dozenten als Instrument der Qualitätssicherung
- Befragung als erster Nachkontakt mit Absolventen => Datenbank, Vernetzung mit Alumni als potenzielle Ressource
- Abstimmung der Weiterbildungsangebote auf den Bedarf der berufstätigen Absolventen

Gegenwärtiger Stellenwert von Absolventenstudien und Möglichkeiten einer besseren Nutzung ihres Potentials

Stellenwert für die Studiengangs-und
Curriculumsplanunug

Kay Wenzel

Kay Wenzel, M.A. M.A./Kassel 18./19.6.06

FB 8, Institut für Geschichte

Absolventenstudien und Studiengangsplanung/ Curriculumentwicklung

Inhalt:

1. Aktuelle Rahmenbedingungen der Studiengangsplanung
2. Erfahrungen mit Absolventenstudien an der Universität Bremen
3. Anforderungen an Absolventenstudien
4. Ausblick: Einbettung in das Qualitätsmanagementsystem der Universität Bremen

1. Aktuelle Rahmenbedingungen der Studiengangsplanung

Hochschulpolitisches Leitziel im Bologna-Prozess:

Verbesserung der Berufsorientierung der (universitären) Studienangebote

Umsetzung geprägt durch:

- Zeitdruck
- Korsett der Vorgaben (in ihrer Widersprüchlichkeit)
- Eigengewicht der Fachtradition

1. Aktuelle Rahmenbedingungen der Studiengangsplanung

Steigender Steuerungsdruck:

- Berufsfelder differenzieren sich aus
 - Studienziele an reale Berufskarrieren anpassen

Steigender Legitimationsdruck:

- Rechenschaftspflicht über Ausbildungsleistungen
- Qualitative Aussagen müssen Kennzahlen ergänzen

➔ Notwendigkeit von Absolventenstudien

2. Erfahrungen mit Absolventenstudien

1.) Bremer Absolventenstudie 2001

- objektiviert unterschiedliches Qualitätsniveau
- regt Strukturdebatten an (Soft Skills/Praktika)

Kosten des Verfahrens:

- | | |
|-----------------|----------------------|
| ➔ Hoher Aufwand | ➔ Grobe Ergebnisse |
| ➔ Retrospektive | ➔ Einzeluntersuchung |

2. Erfahrungen mit Absolventenstudien

2.) Absolventenstudie Diplom Soziologie FB 8 (2003)

- Stärkt sozialwiss. Methodenausbildung
 - Arbeitsstelle Studium und Praxisbezug
- ➔ Nähe zur Studiengangsplanung erhöht Relevanz der Ergebnisse!

3. Anforderungen an Absolventenstudien

- ✓ Zentrale Methodenkompetenz und dezentrale Umsetzung
- ✓ Schlanke Methodik
- ✓ Ebenen: Wissenschaft/Berufsorientierung/
Schlüsselkompetenzen/Strukturen
- ✓ Einbindung in Qualitätskreisläufe
- ✓ Zeitnahe Ergebnisse

4. Qualitätsmanagementsystem der Universität Bremen

- Reformprojekt HRK, Acquin, Universität Bremen

ZIEL: Qualität der Studienprogramme durch Konzeptionen gewährleisten, die transparent an

- Rahmenbedingungen der Universität und der Berufswelt angepasst und
- auf Erfahrungen und Ergebnisse der bisherigen Studiengänge aufbauend gestaltet sind, ohne innovationshemmend zu wirken.

4. Qualitätsmanagementsystem der Universität Bremen

Steuerungsinstrument der neuen B.A./M.A. Studienprogramme

Leitfragen:

- Welche Informationen/ Vorlagen/ Vorgaben sind zur Weiterentwicklung des Curriculums notwendig?
- Wie kann der Prozess der Optimierung gesichert (dokumentiert/ mit Verantwortlichkeiten versehen) werden?

Ergebnis: **Qualitätskreislauf Lehre,**
festgelegt im „Handbuch Prozessqualität“

4. Qualitätskreislauf Lehre Uni. Bremen



Studienprogramm



Maßnahmen:

- Veränderungen im Curriculum
- Optimierung von Abläufen
- Anpassungen im Studienkonzept
- Veränderungen Auswahlverfahren
- Veränderte Lehrformen

Auswertungen (jährlich):

- Lehrveranstaltungsbefragung
 - Controllingdaten/Kennzahlen
 - Rückmeldungen Prüfungsamt
 - Rückmeldungen Praxisbüro
 - Rückmeldungen Alumni usw.
- Weitere Informationen (mehrjährig):
- Peer Review (Evaluation im Nordverbund), Absolventenstudien



Diskussion der Auswertungen in Studien-/ Fachkommission auf der Basis des Konzeptes und der Rahmenbedingungen (Hochschulentwicklungsplan/ Fachbereichskontrakt/ Personalsituation o.ä.)



5. Fazit:

- Aufwand begrenzen
- Methodik, Gegenstände und Ziele dezentral entwickeln
- Absolventenstudien in Qualitätskreisläufe integrieren

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Stellenwert für die Evaluation

Eva Arnold

Vorbemerkung

Der folgende Beitrag enthält Beobachtungen und Überlegungen zum Stellenwert von Absolventenstudien für die Evaluation aus der Perspektive der Vertreterin einer Fakultät, die mit mehreren Fächern an der Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten teilgenommen hat. Als Mitarbeiterin des Dekanats habe ich seinerzeit die Selbstbeschreibung des Faches „Erziehungswissenschaft“ mitgestaltet. Außerdem führe ich im Fachbereich Erziehungswissenschaft interne Evaluationsstudien durch.

1. Um welche Formen von Evaluation geht es?

Ich gehe davon aus, dass verschiedene Definitionen des Begriffs „Evaluation“ wohlbekannt sind und möchte keine Eulen nach Athen tragen. Dennoch denke ich, sich kurz über den Begriff zu verständigen und sich die im Hochschulbereich gängigen Formen der Evaluation vor Augen zu führen.

Unter den Begriffsbestimmungen bevorzuge ich die Definition des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ (1999, S. 25), nach der als Evaluation „die systematische, datenbasierte Beschreibung und Bewertung von Programmen, zeitlich begrenzten Projekten, Materialien oder Institutionen“ bezeichnet wird.

In Bezug auf Lehre und Studium in den Hochschulen bedeutet Evaluation in der Regel die interne und oder externe Bewertung von Studiengängen oder Modellprojekten in der Lehre; gelegentlich werden Fakultäten/Fachbereiche oder Hochschulen evaluiert.

1.1 Externe Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Universitäten

Im Verbund norddeutscher Universitäten haben sich sieben Universitäten aus dem norddeutschen Raum mit dem Ziel der Evaluation von Studium

und Lehre zusammengeschlossen. Die Evaluationen werden als mehrstufige Verfahren durchgeführt, die in fünf Schritte gegliedert sind:

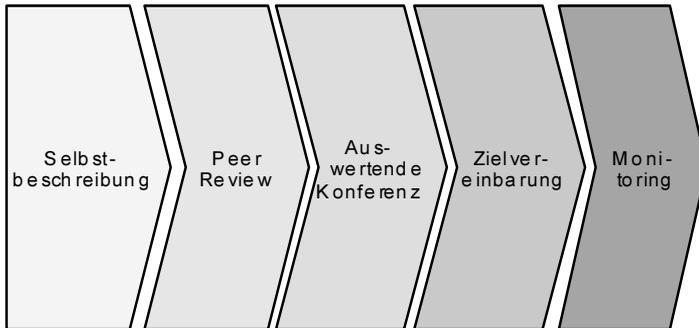


Abb. 1: Fünfstufiges Verfahren zur Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Universitäten

Pro Jahr werden ca. drei Fächer evaluiert; bis 2002/2003 konnten alle Fächer, die an mehr als drei Universitäten des Verbundes vertreten sind, evaluiert werden. Kürzlich hat ein neuer Evaluationszyklus begonnen, bei dem die Aspekte „learning outcome“ und „Qualitätsmanagement“ im Mittelpunkt stehen.

Die Ergebnisse der Evaluationen werden in Abstimmung mit den evaluierten Fächern veröffentlicht. Die Berichte sowie weitere Informationen können auf der Homepage des Verbundes (www.uni-nordverbund.de) eingesehen werden.

1.2 Interne Evaluation von Studium und Lehre am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg sind derzeit ca. 6.500 Studierende in zwei Hauptfach- und vier Lehramts-Studiengängen eingeschrieben. Seit Ende der 90er Jahre wurden die Bemühungen um die Evaluation von Studium und Lehre deutlich verstärkt. So wurden nicht nur die Lehrenden des Fachbereichs ermutigt und unterstützt, Selbstevaluation ihrer Veranstaltungen zu betreiben. Es wurden zudem mehrere Evaluationsstudien zu ausgewählten Veranstaltungen-

formen (z.B. Einführungsveranstaltungen, Praktika) sowie zwei Absolventenbefragungen durchgeführt (2000 und 2005).

Der internen Evaluation am Fachbereich liegt ein Qualitätsentwicklungskonzept zugrunde, das einem einfachen Regelkreislauf folgt und an das Verfahren der Evaluation im norddeutschen Verbund anschlussfähig ist:

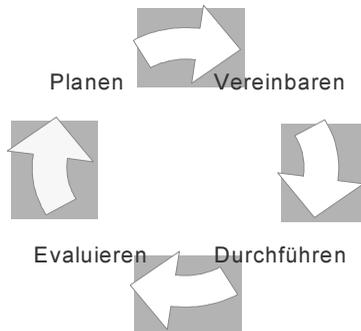


Abb. 2: Regelkreislauf Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre

Die in den vergangenen Jahren am Fachbereich Erziehungswissenschaft durchgeführten Absolventenbefragungen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Befragt wurden jeweils die Absolventinnen und Absolventen eines Jahrgangs (Studienjahr 2000 und 2005), und zwar am Ende des Semesters, in dem sie ihre Abschlussprüfungen abgelegt hatten.
- Befragungsgegenstände waren Studienziele, Studienbedingungen, Studierverhalten sowie (bedingt durch den frühen Zeitpunkt der Befragung) die beruflichen Aspirationen der Befragten.
- Im Jahr 2005 wurden erstmals auch die bei Studienabschluss vorhandenen beruflichen Kompetenzen erfragt. Dieser Teil des Befragungsbogens wurde der HIS-Studie (Schaeper & Briedis, 2004) übernommen, um Vergleiche zu ermöglichen.
- Die Befragungen wurden postalisch durchgeführt. Die Rücklaufquoten lagen bei 52% bzw. bei 42% – ein Indiz dafür, dass viele Studierende bei Verlassen der Hochschule bereit sind, Rückschau zu halten und Feedback zu geben. Insgesamt liegen ca. 700 auswertbare Fragebögen

vor, wobei alle am Fachbereich vorhandenen Studiengänge angemessen vertreten sind.

2. Derzeitiger Stellenwert von Absolventenstudien für die Evaluation

2.1 Externe Evaluation

In den Evaluationsverfahren des norddeutschen Verbunds haben Absolventenbefragungen bisher keine herausragende Rolle gespielt, da Fragen zum Berufsverbleib und Berufserfolg im ersten Evaluationszyklus nicht im Vordergrund standen. Für seriöse Absolventenstudien fehlten den meisten Fachbereichen nicht nur die notwendigen Ressourcen – eine drei bis vier Monate dauernde Vorbereitungszeit für die Selbstbeschreibung des Faches reichte auch nicht aus, um solche Studien durchzuführen.

In einigen Fällen enthalten Gutachterempfehlungen die Anregung, Absolventenstudien durchzuführen, um sich über den „Marktwert“ der eigenen Studiengänge zu informieren. Dieser Anregung sind etliche Fachbereiche gefolgt (z.B. der Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg). Über die Konsequenzen dieser Befragungen ist nichts bekannt.

Mit der Akzentuierung des Aspekts „learning outcome“ im zweiten Evaluationszyklus werden Absolventenstudien und Absolventenverbleibstudien wichtiger – zumal wenn die Berufsrelevanz erworbener Kompetenzen beurteilt werden soll.

2.2 Interne Evaluation

Die wesentlichen Hindernisse für die Nutzung von Absolventenstudien für die Evaluation sind im Verlaufe der Tagung mehrfach beschrieben worden:

Erstens ist der mit der Durchführung von Absolventenstudien – insbesondere bei Absolventenverbleibstudien – verbundene Aufwand hoch und für Fachbereiche kaum zu leisten. Es fehlen Ressourcen für (methodisch hochwertige) Absolventenstudien. Das hat auch damit zu tun, dass der potentielle Nutzen für Fachbereichsleitungen nicht unmittelbar erkennbar ist. Das gilt besonders auch für Fachbereiche, in denen bereits Erfahrun-

gen mit Absolventenstudien gesammelt wurden, deren Ergebnisse ungenutzt geblieben sind.

Zweitens ist die Bewertung von Studium und Lehre eines Studiengangs oder eines Fachbereichs auf der Basis von Absolventenstudien schwierig, wenn Vergleichsmöglichkeiten (seien es Standards, Vergleichsmöglichkeiten zu früheren Befragungen oder zu repräsentativen Studien) fehlen. Mangelnde Nutzung von Absolventenstudien hat nicht selten ihre Ursache auch darin, dass sich aufgrund einzelner Erhebungen kaum feststellen lässt, ob die Rückmeldungen der „Ehemaligen“ für eine gute, zufriedenstellende oder reformbedürftige Studiengangsgestaltung sprechen.

Last not least: Lehrenden fällt es schwer, aus Absolventenstudien Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten. Das gilt besonders für Daten, die sich auf den beruflichen Status, das Einkommen oder auf allgemeine berufliche Kompetenzen beziehen, d.h. auf Aspekte, die aus der Sicht einzelner Dozentinnen und Dozenten allenfalls indirekt durch die eigene Lehre beeinflussbar sind. Ob der/die Einzelne etwas tun könnte, um den späteren Berufserfolg der Studierenden günstig zu beeinflussen und welche Maßnahmen dazu geeignet wären, lässt sich in der Regel nicht unmittelbar erkennen.

3. Verbesserung der Nutzung des Potentials von Absolventenstudien für die Evaluation

Das Potential von Absolventenstudien für die Studienreform liegt in der Möglichkeit, Feedback aus einer Perspektive zu erhalten, die von keiner anderen Beteiligtegruppe eingenommen werden kann. Allerdings entfaltet sich dieses Potential bisher nur unvollständig.

Damit Absolventenbefragungen als Elemente der internen Evaluation für die Studienreform wirksam werden, sollte daher die Nutzung frühzeitig und sorgfältig vorbereitet werden. Erfahrungsgemäß empfiehlt es sich, die Fachbereichsleitung und die verantwortlichen Gremien nicht nur über die Durchführung der Befragung zu informieren, sondern sie bereits in die Planung einzubeziehen. Für die Präsentation der Ergebnisse und die Diskussion über mögliche Schlussfolgerungen sind ausreichend Ressourcen einzuplanen. Um die Nutzung der Ergebnisse anzuregen, sollten sie

im Fachbereich in vielfältiger Form präsentiert werden (unter anderem über Posteraushänge und Veröffentlichung auf der Homepage) und bei allen sich bietenden Gelegenheiten in die Diskussion eingebracht werden. Die für die Studienreform verantwortlichen Personen und Gremien sollten direkt informiert und gebeten werden, zu den Resultaten Stellung zu nehmen.

Was darüber hinaus getan werden kann, um die Relevanz der Daten aus Absolventenbefragungen für die externe und interne Evaluation zu erhöhen, möchte ich im Folgenden an zwei Beispielen skizzieren.

3.1 Fachbezogene Konkretisierung von „learning outcomes“ als Vorbereitung für Absolventenstudien

Zur Planung aussagekräftiger Evaluationsstudien gehört es, die Kriterien, an denen der Erfolg der zu untersuchenden Maßnahmen gemessen werden sollen, auf deren Zielsetzung und potentielle Reichweite zuzuschneiden. Je genauer die spezifischen Ziele der Maßnahme in den Kriterien abgebildet werden, desto höher ist der Aussagewert der Ergebnisse. Dies gilt selbstverständlich auch für den Fall, dass Daten aus Absolventenbefragungen für Evaluationen genutzt werden.

Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, die in den meisten Absolventenbefragungen genutzten globalen Erfolgskriterien (z.B. Berufstätigkeit und Berufsstatus, aber auch standardisierte Listen erworbener Kompetenzen) durch Kriterien zu ergänzen, die von den Vertretern des Faches vor Ort entwickelt werden und spezifische Bildungsziele abbilden. Dies wird mit zunehmender Profilierung der einzelnen Standorte wichtiger werden.

Einen interessanten Ansatz zur Konkretisierung von Kriterien verfolgt der Verbund norddeutscher Universitären im aktuellen zweiten Durchgang der Evaluation von Studium und Lehre. Hier wird derzeit der Versuch unternommen, mit Vertretern der zu evaluierenden Fächer die angestrebten bzw. erwarteten „learning outcomes“ der Studiengänge genauer zu definieren. Genutzt werden dazu die Ergebnisse anderer Projekte (z.B. des Projekts „Tuning Educational Structures in Europe“; siehe <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>) sowie die Veröffentlichungen

einschlägiger Fachgesellschaften. Für den Bereich der Lehrerbildung könnten darüber hinaus die von der KMK verabschiedeten Standards in die Diskussion einbezogen werden. Die ursprüngliche Planung, die so definierten „learning outcomes“ zur Grundlage von Absolventenstudien zu machen, kann aus Mangel an Ressourcen derzeit nicht verwirklicht werden. Die beteiligten Fachbereiche sind allerdings frei, selbst Gebrauch von dieser Möglichkeit zu machen.

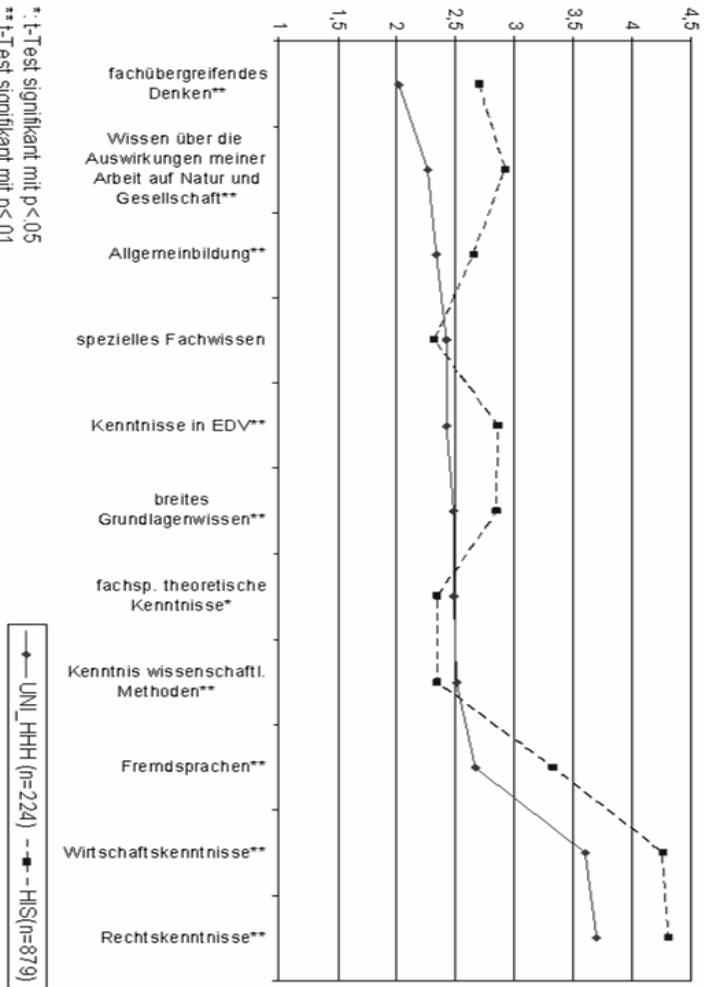
3.2 Schärfung von Bewertungskriterien durch Vergleiche mit einer bundesweiten Studie

Um die Aussagekraft der Ergebnisse von Absolventenbefragungen zu erhöhen, ist es sinnvoll, Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen. Aus diesem Grund wurden in die letzte Absolventenstudie des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg Items aus der Absolventenstudie des HIS aus dem Jahr 2004 (s.o.) integriert. Dabei handelt es sich um Items zur Einschätzungen der Relevanz von 33 Kompetenzen für die (zukünftige) berufliche Tätigkeit sowie zu deren Vorhandensein bei Studienabschluss.

Auf eine entsprechende Anfrage hin stellte HIS Daten aus der genannten Studie zur Verfügung, die es erlauben, die fachbereichsbezogenen Ergebnisse mit denen einer bundesweit repräsentativen Befragung zu vergleichen. Da die Absolventinnen und Absolventen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg zu 90 Prozent einen Lehramtsstudiengang abgeschlossen haben (225 von 250 Befragten gehören zu dieser Gruppe), stellte HIS die Daten von knapp 900 Lehramtsabsolventen als Vergleichsstichprobe zur Verfügung.

Abbildung 3 zeigt beispielhaft das Ergebnis des Vergleichs der fachbereichsbezogenen und der bundesweiten Befragung. Es wird deutlich, welche Kompetenzen sich die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen in Hamburg in geringerem Maße zuschreiben als die Befragten der HIS-Studie (fachspezifische theoretische Kenntnisse und Kenntnis wissenschaftlicher Methoden) und auf welchen Wissensgebieten sie sich z.T. deutlich kompetenter einschätzen.

·: t-Test signifikant mit $p < 0,05$
 **: t-Test signifikant mit $p < 0,01$



Durch diesen Vergleich können die Ergebnisse der ersten Erhebung von Kompetenzeinschätzungen am Fachbereich leichter eingeordnet werden. Wenn die Befragung der Studienabgänger in drei bis fünf Jahren wiederholt wird, wird sich die Aussagekraft durch Vergleiche zwischen den Kohorten weiter gesteigert werden.

4. Fazit

Absolventenstudien können ein wertvolles Instrument zur Datenerhebung in Evaluationen sein. Wenn zukünftig das Ziel der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen im Studium stärker gewichtet wird, sind aussagekräftige Absolventenstudien zur Evaluation unverzichtbar.

Die beiden vorgestellten Vorgehensweisen zur verbesserten Ausschöpfung der Potentiale sind m.E. vielversprechend und sollten weiterentwickelt werden.

Ungelöst ist vielerorts die Frage, wie die notwendigen Ressourcen für die Durchführung methodisch ausgereifter und inhaltlich angemessener Studien aufgebracht werden können.

Literatur

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, J. R. Sanders (Hrsg.) (1999). Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen: Leske + Budrich.

Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS. (<http://www.his.de/pdf/Kia/kia200406.pdf>)

Stellenwert für die Akkreditierung

Jörg Arnold

1. Vorbemerkung

Im folgenden Beitrag sollen einige Einschätzungen zum Stellenwert von Absolventenstudien für die Akkreditierung bzw. Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen gegeben werden.¹ Dabei muss differenziert werden zwischen Absolventenstudien einerseits, die unmittelbar nach Abschluss des Studiums durchgeführt werden und Auskünfte über Studienbedingungen und Studienerfolg geben können, und Absolventenverbleibsstudien andererseits, die als Alumnibefragungen angelegt sind und Informationen über die berufliche Situation, z.B. ein Jahr nach Abschluss des Studiums, liefern.

2. Studienerfolg und Absolventenverbleib als Kriterien der Reakkreditierung

Beide Ansätze, nämlich Studienerfolg und Absolventenverbleib, sind nach dem Beschluss des Akkreditierungsrats vom 9.12.2004 Kriterien der Reakkreditierung, haben also durchaus einen hohen Stellenwert für Akkreditierungsentscheidungen. Während bei der Erstakkreditierung neuer Studienprogramme allenfalls Fragen des Studienerfolgs angeschnitten werden können, und dies ohnehin nur für bereits eingerichtete Studiengänge, sind bei der Reakkreditierung nach Ablauf des meist fünfjährigen Befristungszeitraums positive und negative Erfahrungen aus dem bisherigen Verlauf des Studiengangs zu berücksichtigen, und hierzu zählt selbstverständlich auch eine genauere Betrachtung, ob das Studium für die Mehrzahl der Studierenden erfolgreich war und welche Berufswege die Absolventen eingeschlagen haben.

In diesem Zusammenhang ist wichtig festzustellen, dass die Nutzung der Ergebnisse von Absolventenstudien für die Reakkreditierung nur im Kontext eines breiten Spektrums von weiteren Kriterien erfolgt: Sind die

¹ Die in diesem Beitrag diskutierten Indikatoren sind keine endgültigen Bewertungsmaßstäbe der ZEvA. Bis dato liegt auch noch kein Beschluss der Ständigen Akkreditierungskommission (SAK) zur Ausgestaltung der Kriterien der Reakkreditierung vor.

anlässlich der Erstakkreditierung festgestellten Auflagen und Empfehlungen umgesetzt worden? Wie werden am Curriculum vorgenommene Änderungen bewertet? Werden neue rechtliche Vorgaben und nationale bzw. internationale fachliche Standards erfüllt? War die Berechnung des studentischen Workload realistisch? Wird das durch die vorgelegten Abschlussarbeiten dokumentierte Qualitätsniveau auf Bachelor- bzw. Masterebene erreicht? Und gewährleisten die personellen Ressourcen eine gute Betreuung der Studierenden? Erst die Beantwortung dieser Fragen kann – im Zusammenhang mit der Analyse von Absolventenstudien – zu der abschließenden Entscheidung führen, dass die angestrebten Qualifikationsziele erreicht wurden und das Studienprogramm (re)akkreditiert werden soll.

2.1. Studienerfolg

Ungeachtet der hohen Ansprüche des lebenslangen Lernens und der wissenschaftlichen Weiterbildung ist unumstritten, dass ein Hochschulstudium zu einem bestimmten Zeitpunkt mit mehr oder weniger Erfolg abgeschlossen werden sollte. Für die Reakkreditierung eines Studiengangs ist daher wichtig, wie viele Studierende eines Jahrgangs ihr Studium zu Ende führen und mit einem akademischen Grad abschließen. Gelingt dies mehr als 70% der Studierenden einer Kohorte, wäre das sicherlich positiv zu sehen und auch wünschenswert. Erreichen jedoch weniger als die Hälfte der Studierenden einen Abschluss, muss erlaubt sein zu fragen, ob dies nicht ein Belastungsmoment darstellt, welches die Reakkreditierung des Programms gefährden könnte.² Problematisch wird auch gesehen, wenn Studienabbrüche oder Fachwechsel erst zu einem relativ späten Zeitpunkt geschehen.

Der Studienerfolg kann jedoch nicht nur an der Abbrecherquote festgemacht werden. Für die Akkreditierung ist darüber hinaus von Bedeutung, welche Tatbestände für den Studienabbruch verantwortlich sind. Aus Absolventenstudien geht hervor, dass es abgesehen von einer Vielzahl persönlicher Gründe (u.a. Motivationsverlust, fachliche Desorientierung, organisatorische Überforderung, Krankheit, familiäre Gründe) immer

² vgl. OECD: Education at a Glance 2003; Table A2.2 „Survival rates in tertiary education“; 70% Erfolgsquote entspricht dem OECD-Mittel

wieder auch Ausstiegserklärungen gibt, die Rückschlüsse auf mangelhafte Studierbarkeit des Programms zulassen (Überfüllung von Einführungsseminaren, intransparente Wartelisten, unzureichende (Fach-)Studienberatung, Überschneidung von Pflichtveranstaltungen, geringe pädagogische Eignung der Lehrenden etc.). Wenn auf die Frage „Wie beurteilen Sie Ihr Studium im nachhinein im Hinblick auf Struktur, Inhalte und Studienbedingungen?“ mehr als 30% negative Einschätzungen abgegeben werden, so können – vor dem Hintergrund der in Absolventenstudien häufig vorzufindenden eher positiven Gesamtbeurteilungen und unter sorgfältiger Abwägung der Validität solcher Erhebungen – die festgestellten studentischen Kritikpunkte als Monita für die Reakkreditierung des Programms gewertet werden.

Ein weiteres Kriterium für den Studienerfolg ist die Studiendauer. In vielen Absolventenstudien wird deutlich, dass Studierende, die gute Leistungen erbringen und ein gutes Examen machen, häufig auch „schneller“ studieren. Für die Reakkreditierung eines Studienganges wird daher auch zu fragen sein, wie viele Graduierte ihr Studium in der sogenannten Regelstudienzeit, die üblicherweise drei Jahre für einen Bachelorstudiengang und zwei Jahre für einen Masterstudiengang beträgt, absolviert haben. Unter Berücksichtigung aller studienzeitverlängernden Abschnitte und Beurlaubungen, die ja oft auch kompetenzbildend sind, auch wenn sie nicht immer in vollem Umfang kreditiert werden (z.B. Industriepraktika, Exkursionen, Studienzeiten an einer ausländischen Hochschule, Studium generale, Feldforschung im Master, Projektstudien, Laborversuche etc.), kann die Reakkreditierung des vorgelegten Studiengangs befürwortet werden, wenn mehr als 50% der Absolventen mit der Regelstudienzeit auskommen.

Schließlich ist ein wichtiges Kriterium für die Akkreditierungsentscheidung, ob und in welchem Maße die Programmverantwortlichen die von den Absolventen gemachten Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung des Studiengangs berücksichtigt haben.

2.2. Absolventenverbleib

Auch den Absolventenverbleibsstudien bzw. Alumnibefragungen können zahlreiche Anhaltspunkte für die Qualität des zu akkreditierenden Stu-

dienprogramms im Allgemeinen sowie die Berufsbefähigung (employability) im Besonderen entnommen werden.

Eine zentrale Frage ist hier, wie lange die Bewerbungsphase nach Abschluss des Studiums bis zum Berufseinstieg dauerte. In der Erkenntnis, dass dies individuell, regional, fachspezifisch und arbeitsmarktzyklisch sehr unterschiedlich sein kann (z.B. sind seit einigen Jahren Ingenieure wieder innerhalb von wenigen Monaten nach Studienabschluss fest im Beruf), und dass sicherlich viele Bachelorabsolventen unmittelbar in einen konsekutiven Masterstudiengang wechseln und zunächst nicht berufstätig sein wollen, wird es im Hinblick auf eine mögliche Reakkreditierung für unproblematisch erachtet, wenn der Berufseinstieg für 50% der Absolventen innerhalb von sechs Monaten gelingt. Dauert die Bewerbungsphase für 50% der Absolventen des betreffenden Studiengangs länger als ein Jahr, ist dies im Bezug auf die Reakkreditierung kritisch zu sehen.

Die Antworten der Absolventen auf die Frage „Welche Tätigkeiten üben Sie derzeit aus?“ können wichtige Hinweise für das in den Studiengängen vermittelte Kompetenzniveau geben. Mit Blick auf die Reakkreditierung wäre es zumindest wünschenswert, dass für rund die Hälfte der berufstätigen Absolventen ein Studienbezug bzw. Fachbezug erkennbar ist. Selbstverständlich wird mit zunehmender Interdisziplinarität und der Herausbildung neuer Berufsfelder ein unmittelbarer Studienbezug immer seltener zu erreichen sein. Ausschlaggebend ist jedoch, dass die Mehrzahl der berufstätigen Absolventen des zu reakkreditierenden Studiengangs Tätigkeiten ausüben, die akademischen Kompetenzniveaus entsprechen, wie sie etwa in den sogenannten „Dublin Descriptors“ der europäischen „Joint Quality Initiative“ definiert sind; das heisst, dass sie in ihren Jobs z.B. die im Studium erworbene Fähigkeit zum Einsatz bringen, Wissen zu integrieren, mit Komplexität umzugehen und Schlussfolgerungen zu kommunizieren.

Bei der Reakkreditierung der Studiengänge wird auch zu berücksichtigen sein, ob und inwiefern den Programmverantwortlichen der Berufsweg ihrer ehemaligen Studierenden überhaupt bekannt ist. Dabei wäre es eher unbefriedigend, wenn im Reakkreditierungsantrag nur einzelne Individualkarrieren zitiert werden, ohne einen annähernd repräsentativen

Überblick über die berufliche Situation einer größeren Kohorte zu geben. Hilfreich sind zumindest Aussagen, welche Aktionen seitens der Programmverantwortlichen durchgeführt wurden, um den Übergang von der Hochschule in den Beruf zu erleichtern.

Wird die Frage in einer Absolventenverbleibsstudie „Begegnen Ihnen im Beruf Probleme bzw. Fragestellungen, von denen Sie meinen, dass Sie im Studium hätten erörtert werden sollen, aber nicht erörtert wurden?“ vielfach und immer wieder bejaht, so ist anzunehmen, dass möglicherweise curriculare Defizite oder eine mangelhafte Lehrgestaltung vorliegen. Nach dem Beschluss des Akkreditierungsrats vom 22.06.2006 handelt es sich um das Verfehlen einer wesentlichen Qualitätsanforderung, wenn die Definition des Curriculums „zu erheblichen Nachteilen für Studierende“ führt. Dies ist sicherlich dann der Fall, wenn die Analyse der Absolventenstudie zu dem Ergebnis führt, dass nicht nur allgemeine Schlüsselkompetenzen unzureichend vermittelt wurden, was ggf. durch eine Auflage reparierbar wäre, sondern fachliche und methodische Mängel vorliegen, die die Berufsbefähigung in Frage stellen. Letzteres könnte eine Aussetzung des Reakkreditierungsverfahrens nach sich ziehen.

Wichtige Gradmesser für den beruflichen Erfolg, die wiederum Rückschlüsse auf die im Studiengang vermittelte „employability“ zulassen, sind Einkommensentwicklung und Budgetverantwortung im Beruf, beides Parameter, nach denen in Absolventenverbleibsstudien oft gefragt wird. Mit einem Hochschulstudium sollten ein höheres Einstiegsgehalt und eine dynamischere Einkommensentwicklung möglich sein als ohne Hochschulstudium; gleiches müsste für Masterabsolventen im Unterschied zu Bachelorabsolventen gelten. Höhere Arbeitseinkünfte können unter Umständen auch darauf hinweisen, dass das geforderte Leitbild der Praxisorientierung und Berufsbefähigung in dem zu reakkreditierenden Studiengang besonders gut umgesetzt wurde.

3. Verfahrensablauf und mögliche Entscheidungen

Ziel der Reakkreditierung ist es, die Mindestqualitätsstandards eingerichteter Bachelor- und Masterstudiengänge zu sichern; hierzu zählt auch, dass das Studium für die überwiegende Zahl der Studierenden erfolgreich verläuft und dass sich die Absolventen in akademischen Berufsfeldern gut

behaupten können. Studienerfolg und Absolventenverbleib sind – neben dem vorgelegten aktuellen Curriculum und der personellen und sächlichen Grundausrüstung – wesentliche Kriterien der Reakkreditierung. Um die Qualität der Studienprogramme nach diesen Kriterien überprüfen zu können, benötigen die Akkreditierungsagenturen bzw. die von ihnen beauftragten externen Gutachter/-innen aussagefähige Statistiken über Prüfungsergebnisse, Studienanfängerzahlen, Abbrecherquoten und Regelstudienzeiten. So sind z.B. die Zahlen der bestandenen Abschlussprüfungen nach Studiengang und Jahr tabellarisch darzustellen. Darüber hinaus muss der Reakkreditierungsantrag eine Zusammenfassung der Ergebnisse von Absolventenstudien enthalten (vgl. auch ZEvA-Handbuch zur Akkreditierung von Studiengängen, Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 53/05, S. 37).

Nach Antragstellung der Hochschule und der Vorlage der Dokumentation nimmt die Akkreditierungsagentur eine formale Vorprüfung vor, in der die eingereichten Unterlagen auf Vollständigkeit und Vereinbarkeit mit den gesetzlichen Vorgaben hin überprüft werden. Es folgt, wie international im Bereich der Qualitätssicherung üblich, die Bewertung durch eine Fachgutachtergruppe, welche entweder auf der Basis einer erneuten Vor-Ort-Begutachtung oder einer internen Gutachterbesprechung oder aber im schriftlichen Umlaufverfahren einen Bewertungsbericht mit abschließendem Votum zur Reakkreditierung anfertigt. Dieser Bericht, der selbstverständlich auch Studienerfolg und Absolventenverbleib behandelt, wird in der überfachlichen Ständigen Akkreditierungskommission (SAK) beraten und dient als Beschlussfassungsgrundlage für die Reakkreditierung.

Im Zuge der Entscheidungsfindung kann eine Häufung von Kritikpunkten, auch solchen, die aus Absolventenstudien hervorgehen, zu Auflagen oder, sofern wesentliche Qualitätsanforderungen nicht erfüllt sind, zur Aussetzung des Akkreditierungsverfahrens führen (vgl. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 22.06.2006). Gemäß diesem Beschluss sind wesentliche Qualitätsanforderungen immer im Zusammenhang mit Studienzielen, Studienzugang, Curriculum, Lehrorganisation, Lehrgestaltung, Ressourcen oder Prüfungen zu sehen. Bei einem behutsamen Umgang mit den oben dargestellten quantitativen Ansätzen können Absolventenstudien hier mögliche inakzeptable Diskrepanzen vor allem zwischen

Studienzielen und der Gestaltung des Curriculums offenbaren. Eine darauf folgende Überarbeitung des Reakkreditierungsantrages unter Berücksichtigung der in Absolventenstudien gewonnenen Informationen wird zur Qualitätssteigerung des Studienprogramms in der Zukunft beitragen.

4. Fazit

Die Ergebnisse von Absolventenstudien sind von hoher Relevanz für die Akkreditierung. Ähnlich wie bei dem Kriterium der Studierbarkeit bzw. der Überprüfung des studentischen Workloads handelt es bei den Parametern Studienerfolg und Absolventenverbleib um neue Prüffelder der Reakkreditierung, die im Detail noch konzeptionell ausgestaltet werden können. Es besteht kein Zweifel, dass Absolventen stärker als bisher in die Peer Reviews eingebunden werden müssen, indem sie schriftlich oder mündlich zu den Studienbedingungen befragt und um Stellungnahme gebeten werden. Absolventenverbleibsstudien können sehr wichtige Hinweise zur Qualitätssicherung von Studienprogrammen geben, sollten aber auch in Relation zu den anderen Indikatoren nicht überbewertet werden.

Stellenwert für die Alumni-Arbeit

Anja Klütsch

Absolventenbefragungen gelangten in den letzten Jahren ebenso wie die Alumni-Arbeit zunehmend in den Fokus der deutschsprachigen Hochschulforschung. Den Zusammenhang zwischen beiden näher zu betrachten, ist dabei ein interessanter Ansatz, der zielführend und befruchtend für beide Bereiche sein kann. Dieser Artikel möchte in diesem Sinne einen Beitrag leisten und dabei auf die Rolle der Alumni für die Hochschulen eingehen, Aufgaben der Alumni-Arbeit benennen, die durch die Absolventenbefragungen unterstützt werden können und dabei Funktionen und Effekte der Befragung identifizieren, damit diese absichtsvoll über das Instrument der Absolventenbefragung erzielt werden können. Ein Ausblick in die zukünftigen Perspektiven der Nutzung von Absolventenbefragungen für die konkrete Alumni-Arbeit von Universitäten wird diesen Beitrag abrunden.

Die Rolle der Alumni für die Hochschulen

Der Begriff Alumni leitet sich vom lateinischen *alumnus* ab und bedeutet soviel wie Zögling. Heute bezeichnet der Begriff die Absolventen bzw. Ehemaligen einer Hochschule und hat sich als solcher fest in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert (Klumpp, Lenk, Vonesch 2004, S. 4). Die Bildungseinrichtungen, die die Rolle der Alumni frühzeitig erkannt haben und rechtzeitig damit begonnen haben Alumni-Kreise ins Leben zu rufen und zu pflegen, können heute auf ein Netzwerk zurückgreifen, das immer mehr an Bedeutung gewinnt. Alumni sind Freunde der Hochschulen und Multiplikatoren, was z.B. bei der Studierenden- und Mitarbeiterwerbung zum Tragen kommen kann. Sie sind zugleich Botschafter, Unterstützer und auch Geldgeber der Hochschulen, die zunehmend externe Finanzierungsquellen für sich erschließen müssen. Dabei fungieren die Alumni, die in der Regel emotional an die Hochschule gebunden sind, als langfristige Kunden für die Hochschule (Postlep 2005, S. 3), Mäzene, Sponsoren und/oder Spender. Wie vielfältig die Rolle der Alumni für die Hochschulen sein kann, zeigen weitere Funktionen wie z.B. die als Arbeitgeber, Know-how-Träger und spezifischer

Ratgeber (Erhardt 2000, S. 2). Denn Alumni helfen den Hochschulen nicht nur bei der Akquisition von Drittmitteln und externen Finanzierungsquellen, sondern auch bei Qualitätssicherung in Studium, Lehre und Forschung, PR und Öffentlichkeitsarbeit, Markenführung, Lobbying (Platzer 2005, S.47) und beim Career Service.

Um diese Ziele mittels verschiedenster Instrumente zu erreichen, muss die Hochschule zunächst wissen, wer ihre ehemaligen Studierenden sind, wo sie sind und was sie sind (Thomas, Albrighton 2000, S. 7). Dabei steht nicht nur die Generierung von Kontaktdaten im Vordergrund, sondern auch das Herausfiltern spezifischer Profile der Alumni, die wiederum kontinuierlichen Veränderungsprozessen unterworfen sind. Kontaktdaten und Profile können sich dann wieder für die Erfüllung der unten genannten Aufgaben zu Nutzen gemacht werden. Aufgabe der Hochschule muss es folgerichtig sein, die Ehemaligen zu binden und in Kontakt zu halten. Dies gelingt in der Regel über die Einbindung dieser Zielgruppe in ein strategisches Konzept.

Ein Bestandteil eines solchen Konzeptes und zugleich wichtiges Informationstransferinstrument ist die regelmäßige Durchführung einer Absolventenbefragung. Absolventenstudien generell sind demzufolge ein wichtiges Instrument für die Alumni-Arbeit, da sie genau die Erschließung der für die Hochschule bzw. das Hochschulmanagement wichtigen Daten leisten können.

Absolventenbefragungen unterstützen konkrete Aufgaben der Alumni-Arbeit. Betrachtet man diese Aufgaben konkret, so lassen sich eindeutig zuordenbare Funktionen und Effekte der Befragung identifizieren.

Für eine Hochschulbindung als breit formulierte Aufgabe (Tutt, Ziegele 2000, S. 18) leistet die Absolventenbefragung Adressaktualisierung, sie instrumentalisiert eine regelmäßige Kontaktaufnahme und ist de facto eine Interessensbekundung an der Entwicklung des einzelnen Ehemaligen, die bewusst oder unbewusst wahrgenommen wird.

Kontakt zu den individuellen Absolventen und zu Firmen als Spendengeber werden für die Aufgabe „Fundraising“ über die Befragung hergestellt.

Einer Erhebung des Stifterverbandes im Jahre 1998 zufolge nahmen die Hochschulvereine rund 35 Mio € an Spenden und Mitgliedsbeiträgen ein. Davon stammen ca. 80% der Mittel aus der Wirtschaft (Erhardt 2000, S.1). Fundraising ist eine in diesen Größenordnungen definitiv wichtige Aufgabe von Hochschulen, die hier durch die Befragung unterstützt werden kann.

Weitere für den Bereich Beratung bzw. Career Service wichtige Funktionen wie zum Beispiel die Generierung von Arbeitsmarktwissen (Busch, Teichmann 2002, S. 7) kann durch die Befragung, wenn Sie entsprechend konzipiert ist, für die Aufgabe „berufsorientierende Beratung von Alumni“ geleistet werden. Oder eine Wertermittlung des durchschnittlichen Gehalts fachrichtungsspezifisch ausgewertet, kann eine aufschlussreiche Information sein, die vom Career Service bei der Absolventenberatung verwertet werden kann. Insbesondere aktuelle Entwicklungen können, wenn ihnen in den Befragungen in Form von Fragen begegnet wird, informativ abgebildet werden. So kann z.B. die Verwertbarkeit von Bachelorabschlüssen durch die Absolventenbefragung aus der Sicht der Ehemaligen, jungen Arbeitnehmer und Selbständigen bewertet werden.

Eine andere, nicht minder wichtige Aufgabe der Alumni-Arbeit ist es, Wissens-, Forschungs- und Personaltransfer zu befördern (Thomas, Albrighton 2000, S. 5). Dazu gehört zum einen Informationen zu diesem Bereich grundständig zu generieren bzw. konkret Möglichkeiten z.B. bei den Alumni und den Unternehmen, in denen sie tätig sind, zu identifizieren, um Transferarbeit anzusetzen. Ein Bereitschaftspotential kann beispielsweise dabei einfach über Absolventenbefragungen bestimmt werden.

Durch das Einbinden von spezifischen Fragen in ein Absolventensurvey lässt sich auch eine Qualitätssicherung von bestehenden Instrumenten der Alumni-Arbeit sicherstellen. So fragte die Otto-Friedrich-Universität Bamberg ihre Ehemaligen nach einer Meinung zu Art, Zeitpunkt und Informationswegen über das Katerfrühstück für Alumni nach dem jährlichen Stadtfest. So gelang der Hochschule eine Evaluation dieser einen Veranstaltung, dieses konkreten Instrumentes der Alumni-Arbeit.

Die Qualitätssicherung von Studium und Lehre ist sowohl eine eindeutige Aufgabe von Absolventenbefragungen, aber zugleich auch als Aufgabe der Alumni-Arbeit zu nennen (Erhardt 2000, S. 3). Denn die Ausbildungsqualität einer Hochschule entscheidet schließlich auch über die Berufschancen und Karrieren ihrer Ehemaligen. Die Funktionen, die erfüllt werden können, sind: die Bestimmung bzw. Beurteilung der Studieninhalte einerseits aber auch der Berufsbefähigung in der retrospektiven Betrachtung andererseits. Daraus kann die Hochschule Erkenntnisse für die Verbesserung von Studium und Lehre bzw. anderen Angeboten ableiten und diese kontinuierlich verbessern (Busch, Teichmann 2002, S.7).

Es sollte zum elementaren Interesse jeder Hochschulleitung gehören, möglichst viele Informationen über den Verbleib der ehemaligen Studierenden zu sammeln (Erhardt 2000, S. 3 und Oetker 2000, S. 3). Gute Werbung und PR kann die Hochschule mit diesen Informationen dann im Erfolgsfall machen und auch Instrumente wie Fundraising an diesen erfolgreichen Alumni ansetzen. Damit kann bei der Verbleibsdatengewinnung auch die Aufgabe der Alumni-Arbeit etwas zum Hochschulmarketing beitragen. Gute Resultate ermöglichen positive Werbung mit den Ergebnissen, schlechtere helfen bei der Identifizierung von Schwachstellen in Studiengängen, Beratungs- und Serviceangeboten für Studierende und Absolventen. Auch wenn diese Methode derzeit von den Rankings besetzt ist, können Ergebnisse von Absolventenbefragungen von den Hochschulen noch aktiver in diesem Sinne genutzt werden.

Die fundierte und konsequente Erhebung und Auswertung bietet dabei sowohl die Möglichkeit der Analyse, aber auch der aufschlussreichen Korrelation von Daten bzw. Variablen: z.B. adäquate Beschäftigung nach dem Abschluss mit Gehaltsentwicklung und Spendenbereitschaft, die Wahrnehmung von Defiziten beim fachübergreifenden Wissen in Korrelation zum Grad der Hochschulbindung oder die Bewertung „keine Hilfe/gute Hilfe“ beim Berufseinstieg durch Career Service in Verhältnis zum Grad der Hochschulbindung gesetzt. Für die Alumni-Arbeit kann so eine effiziente Ansprache der „richtigen“ Zielgruppen abgeleitet werden und somit erfolgreich durchgeführt werden ohne viele Streuverluste zu verursachen.

Last but not least soll auf die Möglichkeit der Hochschule, Weiterbildungskonzepte für Alumni zu entwickeln, eingegangen werden. Direkte Effekte der Befragungsergebnisse können vor diesem Hintergrund sein: Interessengebiete für Weiterbildungsangebote abzufragen und einzugrenzen, u.U. eine Beurteilung des bestehenden Angebotes vorzunehmen und – ebenfalls eine wichtige Komponente – die Zahlungsbereitschaft für die Weiterbildung zu bestimmen.

Betrachtet man die Aufgaben von Alumni-Arbeit und Absolventenbefragungen, können gerade vor dem Hintergrund des Interesses von Hochschulleitungen viele Schnittstellen identifiziert werden. Auch die Perspektiven der Nutzung von Absolventenbefragungen für die Alumniarbeit sind hochschulpolitisch übergreifend. Auch wenn die Hochschulmarkenführung in den Anfängen steckt (Klütsch 2004, S. 3) wird die überregionale Iagemessung einer Universität bzw. einzelner Fachbereiche zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diese könnte zukünftig auch über Absolventenbefragungen gezielt vorgenommen werden.

In diesem Zusammenhang kann man auch für die Qualitätssicherung von anderen Einflussfaktoren auf das Hochschulimage – wie z.B. der Gestaltung von Abschlussfeiern oder dem Freizeitwert einer Universitätsstadt – Erkenntnisse für die Verbesserung dieser Angebote gewinnen oder eine generelle Interessenabfrage damit verknüpfen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Rolle von Absolventenbefragungen bei der Alumni-Arbeit mit dem Bedeutungszuwachs beider hochschulpolitischen Handlungsfelder zunehmen wird. Die Erkenntnispotentiale liegen in den Daten, die in den Absolventenbefragungen erhoben werden, können aber gerade von den Verantwortlichen für die Alumni-Arbeit und den Hochschulleitungen für ein zukunftsweisendes, flexibles Hochschulmanagement genutzt werden.

Literatur

Busch, P., Teichmann, S. (2002): Rückblick und Verbleib – Rostocker Absolventinnen und Absolventen der Jahrgänge 1996/97 bis 1998/99, Rostock.

Erhardt, M. (2000): Grußwort, in: Die Entdeckung der Alumniarbeit – Dokumentation zum Symposium vom Stifterverband und vom CHE, Bonn, 6./7. 12.2000, S.1-4.

Klütsch, A. (2004): Markenführung für Universitäten – eine Analyse der Erscheinungsformen und Funktionen von Hochschulmarken an ausgewählten Beispielen, Rostock.

Klumpp, M., Lenk, T., Vonesch, P. (2004): Zentrale und dezentrale Aufgabenverteilung in der Alumni-Arbeit, in: Klumpp, M, Langer, M. (Hrsg.), Leitfaden Alumni-Arbeit an Hochschulen, Gütersloh, S.4 - 21.

Oetker, A. (2000): Aktionsprogramm und Wettbewerb „AlumniNetzwerke“ des Stifterverbandes, in: Die Entdeckung der Alumniarbeit – Dokumentation zum Symposium vom Stifterverband und vom CHE, Bonn, 6./7. 12.2000, S.1-4.

Postlep, R.-D. (2005): Alumni binden, in: Publik, Kasseler Hochschulzeitung, Nr. 6, 12. 6.2005, 28. Jahrgang, Kassel.

Platzer, K. (2005): Erfolgreiche Bindung von Alumni – Realität an Hochschulen im deutschsprachigen Raum?, Wien.

Thomas, J., Albrighton, F. (2000): The Role of Alumni in Public Relations - Präsentation im Rahmen der Dokumentation zum Symposium vom Stifterverband und vom CHE, Bonn, 6./7. 12.2000, S.1-16.

Tutt, L., Ziegele, F. (2000): Konzeptionen der Alumni-Arbeit, Präsentation im Rahmen der Dokumentation zum Symposium vom Stifterverband und vom CHE, Bonn, 6./7. 12.2000, S.1-25.

Stellenwert für den Career Service

Dieter Grün

1. Die Bedeutung der Absolventenforschung für die bisherigen und zukünftigen Aufgabengebiete von Career Services

Career Services wenden sich an drei Zielgruppen: Erstens an Studierende und junge Absolventen; zweitens an die Hochschule selbst bzw. an die Fachbereiche und Fächer, die sie ja mit ihren Angeboten unterstützen bzw. auf deren „Versäumnisse“ sie mit der Entwicklung ihrer Angebote reagiert haben (Wissenschaftsrat 1999) und drittens an Arbeitgeber. Üblicherweise werden drei (idealtypische) Arbeits- bzw. Servicebereiche der Career Services unterschieden (Grün 2001; Jörns 2002):

1. Information und Beratung Studierender und junger Absolventen in Hinblick auf den Übergang in den Beruf, auf potentielle Beschäftigungsfelder und Tätigkeitsbereiche sowie auf die eigene Karriere- bzw. Berufswegplanung;
2. Zusatzqualifizierung bzw. Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zur Bewältigung des Übergangs von der Hochschule in den Beruf und der zukünftigen Anforderungen im Beschäftigungssystem;
3. Kontakte zwischen Studierenden und Arbeitgebern.

Servicebereiche der Career Center		
Information und Beratung	Zusatzqualifizierung Schlüsselkompetenzen	Kontakte mit Arbeitgebern
(Selbst) Informationszentrum	Zusatzangebote für Studierende	Praktikumsvermittlung
Karriere- und Berufswegplanung Praktikumsberatung	Angebote für junge Absolventen/innen	Online-Fenster für die Wirtschaft
Organisation/ Durchführung fachbezogener und fachübergreifender Veranstaltungen	Qualifizierung von Tutoren und anderen in der Beratung zur beruflichen Orientierung tätigen Personen	Organisation von Kontaktveranstaltungen Studierende und Wirtschaft/ Arbeitgeber

In jedem dieser Arbeitsbereiche werden die zuvor genannten drei Zielgruppen angesprochen: So richten sich beispielsweise die Informations- und Beratungsangebote zwar primär an Studierende und junge Absolventen, jedoch werden Personalvertreter von Arbeitgebern in vielfältiger Weise, als Informanten und Berater, einbezogen. Die Veranstaltungen können aber auch für oder mit Fächern/Fachbereichen veranstaltet werden. Auch im Leistungsbereich Zusatzqualifizierung können sowohl Arbeitgebervertreter mitarbeiten als auch Angebote in Kooperation mit Mitarbeitern aus den Fachbereichen entwickelt und durchgeführt werden: Z.B. Qualifizierung von Tutoren und von anderen in der Beratung zur beruflichen Orientierung tätigen Personen, oder bei Veranstaltungen, in denen erprobt wird, die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Fachveranstaltungen einzubeziehen, wie es der Wissenschaftsrat (1999) gefordert hatte.

Eine Stärkung berufsorientierender Elemente im Studium ist eines der Ziele der derzeitigen Studienreform. Das ist eine Bestätigung der Bedeutung der seit vielen Jahren von den Career Services wahrgenommenen Aufgaben, die zukünftig in die BA-Studiengänge integriert werden sollen. Diese neuen Studiengänge sollen also stärker als bisher berufsqualifizierend sein und die Studierenden auf den Übergang von der Hochschule in den Beruf vorbereiten. Wir haben gezeigt, dass dabei den Career Services auch zukünftig wichtige Aufgaben zukommen (Dorenburg/Gröhn 2006), nicht zuletzt weil sich durch die Studienreform die Aufgaben der Hochschulen an der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt und zum Beschäftigungssystem erweitern (Eimer/Jörns 2005), und zwar aus der Perspektive aller drei zuvor genannten Zielgruppen:

1. Bei den Studierenden nimmt der Bedarf an Information, Beratung und Qualifizierung zu, aber auch ihre Bereitschaft, sich mit Fragen der Berufseinmündung und der Karriereplanung zu befassen. Ursachen sind:
 - Die Unsicherheit über den Stellenwert der neuen praxis- und berufsbefähigenden Studienbestandteile (Wie und nach welchen Kriterien sollen sie ggf. aus den Studienangeboten auswählen?)
 - Die anhaltend angespannte Situation auf dem Arbeitsmarkt sowie die Verunsicherung über seine künftige Entwicklung, aber auch die

oft nur vagen Forderungen der Arbeitgeber nach hoher Flexibilität und sozialer Kompetenz der Hochschulabsolventen.

- Die Ungewissheit, wie der Arbeitsmarkt auf die Bachelorabschlüsse reagieren wird.¹
2. Hochschulen müssen berufsorientierende Studienbestandteile in die Curricula integrieren und sich damit auseinandersetzen, wie der Arbeitsmarkt die neuen Absolventen aufnimmt.² Sie müssen bzw. sollten
 - Informationen über die Schnittstelle von Hochschule und Arbeitsmarkt (Arbeitsmarkt- und Berufsinformationen) sammeln sowie nutzungsgerecht aufarbeiten, zusammenführen und diese Informationen auf zentraler und dezentraler Ebene bereitstellen.
 - Informationen, Beratung und Hilfen „rund ums Praktikum“ sowie
 - Unterstützung beim Übergang in den Beruf (z.B. zu Bewerbungsstrategien) anbieten.
 3. Es steigt der Bedarf an Kommunikation zwischen Arbeitgebern und Hochschulen.
 - Arbeitgeber benötigen umfassende Informationen über die neuen Studiengänge und über die Profile der Absolventen (Institut für Personalmanagement 2004) und
 - Hochschulen benötigen Rückmeldungen von Vertretern des Beschäftigungssystems über ihre Absolventen.

2. Nutzung von Ergebnissen der Absolventenforschung für diese Arbeit der Career Services

Es scheint mir evident: Wollen Career Services diesen derzeitigen und zukünftigen Anforderungen gerecht werden, sind sie auf Ergebnisse aus Hochschulabsolventenstudien angewiesen. Diese liefern einen wichtigen,

¹ Erste Studien zum Berufsverbleib von Absolventen von Bachelorstudiengängen ziehen eine durchaus positive Bilanz hinsichtlich ihrer Aufnahme auf dem Arbeitsmarkt: Vgl. Institut für Personalmanagement (2004), Minks/Briedis (2005), Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005). Als kurzen Überblick vgl. Boeckmann (2005) und, mit vergleichendem Blick auf die USA, Boris Easley (2005).

² Diese Auseinandersetzung wird nicht überall gleichermaßen geführt, sie unterscheidet sich je nach Hochschultyp (Universitäten, Fachhochschulen) und Studiengang. Weiler/Heuer (2003) konstatieren, dass eine Studien- und berufliche Orientierung auch und gerade der Lehrenden erforderlich ist, wenn die Hochschulbildung besser mit den beruflichen Möglichkeiten und späteren Anforderungen abgestimmt werden soll.

wenn nicht den zentralen Input für die Arbeit der Career Services, der sich aus anderen Quellen, z.B. aus der amtlichen Statistik, der Hochschulstatistik, dem Mikrozensus oder aus der Arbeitsmarktstatistik nicht gewinnen lässt (ich komme darauf zurück). In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, ob und wenn ja in welcher Form, Absolventenstudien von den Career Services „genutzt“ werden.

Da es keine Untersuchung hierzu gibt, stütze ich mich im Folgenden auf meine langjährigen Erfahrungen im Aufbau und in der Leitung des Career Service an der Freien Universität Berlin sowie des Career Service Netzwerk Deutschland (CSND), dessen Gründungsvorsitzender ich von 2003 bis 2005 war. Um mich jedoch nicht der Willkür meiner eigenen Eindrücke und Erinnerungen auszuliefern, habe ich in den Wochen vor der Tagung eine Vielzahl von Gesprächen und Telefonaten mit Akteuren aus den Career Services geführt und dabei nach deren Nutzung solcher Studien gefragt.

Beginnen möchte ich jedoch mit einigen sehr kurzen Impressionen aus meiner eigenen Berufstätigkeit an der Schnittstelle von Absolventenforschung und Career Service-Arbeit.

2.1. Persönliche Einsichten eines in beiden Handlungsfeldern aktiven Akteurs

„Da das Studium nach dem herkömmlichen Verständnis der Universität nicht unmittelbar berufsbezogen ist, gehört die Berufsorientierung ... nicht zum eigentlichen Aufgabengebiet der Universität mit der Folge, dass der berufliche Verbleib von Universitätsabsolventen von nachrangigem Interesse ist“ (Friedrich 1992). So 1992 das Credo eines der Pioniere deutscher Career Service-Arbeit. Das scheint mir die überwiegende Einstellung der Mehrzahl der Hochschullehrer und der Hochschulpolitik bis fast zum Ende der 90er Jahre zu treffen.

Berufsorientierende Projekte – wie Student und Arbeitsmarkt, Studium und Beruf, Arbeitsmarkinitiative für Sozialwissenschaftler (so oder so ähnlich nannten sich die Initiativen und Projekte, die Mitte der 80er Jahre vor allem am Rande sozialwissenschaftlicher Studiengänge ihre Arbeit aufnahmen) – wurden vorwiegend von Studierenden selbst initiiert, die

damit auf einen sie verunsichernden Arbeitsmarkt mit wieder entstehender Arbeitslosigkeit reagierten. Oder von jungen Wissenschaftlern, die sich vor diesem Hintergrund mit Fragen des Übergangs von der Hochschule in den Beruf – einem neuen Forschungsfeld der insgesamt sich etablierenden Hochschulforschung – befassten. Häufig unterstützten sie die studentischen Initiativen oder leiteten sie an. Mit der Konsequenz, dass viele Initiativen nach dem Auslaufen der Verträge befristet beschäftigter Wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. nach dem Examen der studentischen Aktivisten „einschliefen“. Die Institution Hochschule zeigte nur ausnahms- und zeitweise, auf Drängen derartiger Akteure, Interesse am Berufsverbleib ihrer Absolventen. Aktivitäten auf gesamtuniversitärer Ebene, die Informationen aus der Arbeitsmarkt- und Hochschulforschung zusammenbrachten mit solchen über Arbeitsmarktinitiativen, wie „EX Amen ... und weiter“ an der Freien Universität Berlin, fanden keine längerfristige Unterstützung³ wurden nicht weiter gefördert und „schliefen ein“. Ich selbst war in diese Initiativen involviert und hatte zudem auf Ebene des Fachbereichs Politik- und Sozialwissenschaften, angeregt durch meine Studie über den Beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventen (Grühn 1984), am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften mit anderen eine solches dezentrales Projekt auf den Weg gebracht, das nach Auslaufen meines Vertrages seine Arbeit einstellte (Grühn 1988).

Es dauerte weitere zehn Jahre, bis ich – inzwischen in der zentralen Universitätsverwaltung im Bereich Studienreform tätig – einen Career Service an der FU implementieren konnte. Mein persönliches Engagement für diese Arbeit basierte auf Erkenntnissen der bereits genannten Absolventenstudie. Diese Erfahrungen und die Kenntnisnahmen der weiteren Entwicklungen der Absolventenforschung flossen in die Arbeit des Career Service an der Freien Universität Berlin ein. Im Rahmen der Career Service-Arbeit führte ich Anfang 2000 zwei neue Absolventenstudien durch. Und 2005 nahm der Arbeitsbereich Absolventenforschung am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften seine Arbeit auf (Grühn/Hecht 2006a und b).

³ Vgl. z.B. die Schlussbemerkungen des Projektberichtes „EXamen ... und weiter?“
In: Präsident der Freien Universität Berlin (Hg.) 1988. S. 56.

2.2. Die bisherige Sicht von Akteuren der Career Services

Mein persönlicher Einsatz für die Entwicklung und Weiterentwicklung der Career Service-Arbeit an deutschen Hochschulen geht also auf Erkenntnisse aus einer eigenen Absolventenstudie und meiner Beschäftigung mit diesem Forschungsgebiet zurück. Auch für die weitere Arbeit bildeten Erkenntnisse aus der Absolventenforschung einen wichtigen Hintergrund. Dies schien mir selbstverständlich.

Im Rahmen der bundesweiten Vernetzung der Career Services stellte ich jedoch immer wieder fest, dass die allermeisten Akteure der Career Services weder diesen Hintergrund hatten, noch auf die Ergebnisse der Absolventenforschung rekurrierten. Eine mündliche Kurzabfrage unter Teilnehmern einer einschlägigen Veranstaltung im Jahre 2001 ergab, dass diese selbst einschlägigen Überblickspublikationen weitestgehend unbekannt waren. Dies wurde auch durch meine Nachfragen und Gespräche in Vorbereitung auf diese Tagung voll bestätigt:

1. Die Existenz solcher Studien ist zwar bekannt, sie werden jedoch nur in den allerseltensten Fällen rezipiert.
2. Es herrschen sehr unterschiedliche und i.d.R. sehr – vorsichtig formuliert – unvollständige Vorstellungen über die zentralen Inhalte von Absolventenstudien. So nennen befragte Akteure i.d.R. höchstens ein oder zwei der zentralen Bereiche, die in Absolventenstudien thematisiert werden:
 - Ex-post-Beurteilung des Studiums und Vorschläge zur Studienreform auf Basis der Berufserfahrungen;
 - erste Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und Berufsübergangsprobleme;
 - Weitere Entwicklung im Beschäftigungssystem (Beschäftigungs- und Tätigkeitsbereich, Dauer und Sicherheit der Beschäftigungspositionen etc.);
 - Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen in der Berufsarbeit;
 - Weiterbildungen nach dem Studium.
3. Häufig sind die Vorstellungen jedoch nicht nur unvollständig, sondern falsch: So werden die aus Absolventenstudien zu gewinnenden Informationen mit denen aus der Hochschulstatistik, dem Mikrozensus oder

der Arbeitsmarktstatistik gleichgesetzt, obwohl Letztere für Studierende und junge Absolventen nur von geringem Nutzen sind. Harald Schomburg (2005: 24) schreibt zu Recht, dass beispielsweise „häufig (...) die von der Bundesagentur für Arbeit regelmäßig publizierten Daten zu den bei den Agenturen gemeldeten Stellen und zu den Vermittlungen der Agenturen als zentrale Arbeitsmarktdaten verwendet (werden). Diese Zahlen sind für Hochschulabsolventen allerdings wenig aussagekräftig, weil wir aus den Absolventenstudien wissen, dass nur sehr wenige Hochschulabsolventen mit Hilfe der Bundesagentur für Arbeit eine Stelle bekommen (weniger als 5%).“

4. Die Ergebnisse solcher Studien werden daher von den Career Services auch nicht „genutzt“.⁴
5. Derzeit wird jedoch durch die angestoßene Diskussion über den Nutzen und die Nutzung von Ergebnissen aus der Absolventenforschung der eigene Bedarf an derartigen Erkenntnissen erkannt.

Ein erstes allgemeines Ergebnis der Befragung über die Nutzung von Absolventenstudien durch Career Services lautet demnach: Career Services sind nur in Ausnahmefällen mit der Durchführung von Absolventenstudien befasst, und vorhandene Studien werden von den Career Services nur äußerst selten und wenn nur sehr oberflächlich genutzt. Nur in Ausnahmefällen sind Career Services in diesem Bereich selbst aktiv. Ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit seien hier zwei solche Aktivitäten, neben den bereits erwähnten an der Freien Universität Berlin, beispielhaft genannt:

1. Im Jahre 1999 hat die Leitung der Ludwig-Maximilians-Universität München den Fakultäten und Instituten empfohlen, Befragungen unter ihren Absolventen durchzuführen. Zur Unterstützung der Bereiche hat das Institut „Student und Arbeitsmarkt,“ eine Broschüre „Absolventenbefragungen“ (Institut Student und Arbeitsmarkt 1999) herausgegeben. Diese enthält unter anderem einen Musterfragebogen und Ratschläge für die Adressenbeschaffung, den Versand, die Auswertung und für die Publikation der Ergebnisse. Diese Unterstützung wurde von einigen Fächern für kleine, methodisch nicht sehr elaborierte und nicht

⁴ Vgl. allerdings die Einschränkungen dieser Aussage in Kapitel 3.1.

auf Vergleichbarkeit angelegte eigene Studien angenommen (z.B. Walther 2003).

2. Die Europa-Universität Viadrina hat im Jahre 2005 in Zusammenhang mit dem Career Center der Universität eine kleine, ebenfalls wenig elaborierte und nicht auf Vergleichbarkeit mit anderen Studien angelegte Befragung von Absolventen durchgeführt. Ziel war es, einen Überblick über die Erfahrungen der Absolventen beim Übergang von der Hochschule in den Beruf sowie Anregungen für die Studierenden aber auch für die Studienreform zu erhalten. Die in einem 15-seitigen Bericht vorliegenden Ergebnisse wurden dem Präsidium vorgestellt sowie auf der Jahresversammlung des Alumni-Vereins und den studentischen Organisationen.

2.3. Möglichkeiten einer besseren Nutzung

Die erwähnten Gespräche mit Career Services ergaben, dass angesichts des durch die Hochschulpolitik angestoßenen Diskurses über die Durchführung und Nutzung von Absolventenstudien deren Bedeutung und potentieller Nutzen für die eigene Arbeit stärker wahrgenommen wird als zuvor. So wurde angeregt, unter den Career Services, z.B. im Rahmen des Career Service Netzwerk Deutschland (CSND), eine breite Diskussion über die Nutzung von Absolventenstudien zu führen. Und den Career Services wurde empfohlen, sich um die Beteiligung bei der Vorbereitung von Absolventenstudien zu bemühen, um die eigenen Interessen an bestimmten Informationen (z.B. über bestimmte Fragen im Fragebogen) einzubringen und für die Auswertung auch eine „nutzerfreundliche“ Aufbereitung der Ergebnisse anzumahnen.

Informationsfunktion:

- Arbeitsmarkt- und Berufsinformation für Studierende;
- Gewinnung von Alumni, um sie als Informanten für Studierende zu gewinnen.

Beratungsfunktion:

- Arbeitsmarkt- und Berufsberatung der Studierenden.

Mentorenfunktion:

- Gewinnung von Mentoren für Studierende in der Endphase des Studiums; ebenso für Absolventen beim Start in das Beschäftigungssystem.

Akquisefunktion:

- Gewinnung potentieller Praktikantenstellen.

Innovationsfunktion:

- Anregungen zum Überdenken der eigenen Angebote auf Basis der Erfahrungen der Absolventen („Angebotskorrektur“) bis
- Anregungen und Ideen für neue, zusätzliche Angebote.

3. Nutzung – und Ihre Grenzen und Gefahren

3.1. Nutzung, Verwendung, Anwendung?

Meine bisherige Argumentation ist in gewisser Weise paradox: Ich sage einerseits, die Career Services nutzen (bisher) die Ergebnisse von Absolventenstudien kaum oder nicht. Andererseits stelle ich jedoch fest, dass die Career Services auf Defizite reagieren, die aus Absolventenstudien bekannt sind. Bei diesem Nutzungsparadoxon handelt sich jedoch um ein Artefakt einer sehr eingeeengten Betrachtung des Begriffs „Nutzung“. Die Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1989; Beck/Bonß Hg. 1989) hat gezeigt, dass Nutzung oder Verwendung kein linear-sozialtechnischer Vorgang von Umsetzung ist, sondern ein komplexer, meist örtlich gebundener, zeitlich und sozial versetzter und i.d.R. politisch und interessen geleiteter Interpretations- und Austauschprozess. Verwendung heißt nicht Umsetzung oder Anwendung, sondern ist ein aktives Neu- oder Mitproduzieren von Ergebnissen in einem komplexen Mit- und auch Gegeneinander von Akteuren der „zwei Welten“ (Caplan u.a. 1975) Wissenschaft und Praxis. Es existieren also „many meanings of research utilization“ (Weiss 1979 auch Gorges/Grühn/Jákli/Wollmann 1989).

In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass die „Nutzung“ von Absolventenstudien höher ist als meine wenig tiefgehenden und methodisch „schlichten“ Gespräche mit Career Services nahe legen. Sozialwissen-

schaftliche Ergebnisse, und Absolventenstudien stellen solche bereit, sickern – häufig als solche unkenntlich gemacht – in gesellschaftliche, auch in universitäre, Praxisprozesse ein und sind dort als solche kaum noch erkennbar.

Es kann hier nicht der Ort sein, die Nutzung der Ergebnisse von Absolventenstudien durch Career Services vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Verwendungsforschung genauer zu diskutieren. Eine solche Betrachtung würde jedoch einige Implikationen sichtbar machen, die abschließend als Grenzen und Gefahren der Verwendung von Absolventenstudien an der Nahtstelle von Wissenschaft und Verwaltung zumindest angedeutet werden sollen.

3.2. Grenzen von Absolventenstudien und Gefahren ihrer Nutzung

Kein schnelles Instrument

Die Verwaltungen der Hochschulen werden im Zuge der „Entdeckung“ der Absolventenforschung zukünftig von den Absolventenforschern eventuell sehr „schnelle Ergebnisse“ z.B. für Steuerungszwecke erwarten. Die Forscher werden hingegen gelegentlich sagen müssen: „we need more research“. Dieser klassische Konflikt zwischen den zwei Welten findet also auch innerhalb der Hochschulen statt. Den Akteuren aus den Verwaltungen ist nicht immer bewusst, dass Absolventenstudien keine schnellen Instrumente sind, um etwas über z.B. den „Erfolg“ der neuen Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt zu erfahren. Und zwar aus dem einfachen Grunde, dass zunächst genügend Absolventen „produziert“ werden und diese dann auch noch hinreichend lange in ausreichender Zahl auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem agiert haben müssen.

Absolventen sind keine „Experten“

Absolventen sind, darauf hat Schomburg mehrfach (z.B. 2001) hingewiesen, keine „Experten“ in den meisten Themenbereichen, zu denen sie in Absolventenstudien befragt werden. Sie kennen in der Regel nur ihren eigenen Berufsweg, über den sie sich ihre eigene „private Theorie“ zu rechtlegen. Ihre Aussagen sind jedoch durch eine Vielzahl intervenierender Variablen beeinflusst – wie z.B. Erwartungen an den Berufserfolg,

intrinsische und extrinsische Motivationen. Diese sind nur in methodisch sehr komplex angelegten, umfangreichen Studien kontrollierbar.

Gefahren falscher „Zurechnung“ des Erfolgs oder Misserfolgs von Studierenden und Absolventen und Grenzen von Funktionen des Hochschulsystems

Neuberger (2005: 85) hat unter Bezugnahme auf Schomburg (2001: A.16) deutlich gemacht, dass viele der Variablen, die häufig zur Erklärung des Erfolgs und Misserfolgs im Studium und Beruf herangezogen werden, den Hochschulen bzw. den für die Lehre verantwortlichen Fachbereichen nicht anzurechnen bzw. von ihnen nicht oder nicht vollständig zu beeinflussen sind: So haben sie keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die individuellen Voraussetzungen der Studierenden, da diese auch abhängig sind vom Bewerberpotenzial und der Eignung der Auswahlverfahren. Sie können jedoch auch nicht für die Arbeitsmarktsituation verantwortlich gemacht werden, die zum Zeitpunkt des Studienabschlusses und danach herrschte und generell nicht für die Entwicklungen im Beschäftigungssystem und in den Berufsfeldern. Dies ist die Kehrseite des Mythos von der Employability als Ziel der Hochschulausbildung. Schindler (2004) schildert überzeugend, wie vorsichtig mit dem Begriff Employability umzugehen ist, und warum Employability in Bachelorstudiengängen letztlich nicht vermittelt werden kann. Und Dorenburg/Grühn (2006: 22) halten in Anschluss daran fest:

- Erstens dürfe die Funktion der Hochschulen als Bildungsinstitution keinesfalls auf die eines Ausbildungssystems für das Beschäftigungssystem reduziert und weitere Funktionen der Hochschulen als Teil des Wissenschaftsbetriebs in Frage gestellt werden (Minks/Schaper 2002:121; Welbers 1999: 5 ff.).
- Zweitens dürfe nicht der Eindruck erweckt werden, der Erfolg der Absolventen hänge allein von deren Qualifikation als Ergebnis der Hochschulausbildung ab.
- Und drittens muss mit dem vielschichtigen Begriff „Berufserfolg“ vorsichtig umgegangen werden. So kann das, was aus institutioneller Sicht als „Berufserfolg“ angesehen wird (z.B. das Erreichen einer hohen, gut bezahlten Position) von dem abweichen, was aus individueller Sicht mit „Berufserfolg“ im Sinne von „Berufszufriedenheit“ gemeint ist (Soares u.a. 2006).

3.3. Absolventenforschung zwischen „Hofberichterstattung“ und Wissenschaft

Selektive Wahrnehmung und selektive Veröffentlichung

In dem Maße, in dem sich die Hochschulen den Anforderungsprofilen der kommerziellen Sektoren anpassen und die Ergebnisse aus Absolventenstudien in Rankings Berücksichtigung finden, besteht jedoch die Gefahr, dass Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem, die sich negativ auf den Übergang von der Hochschule in den Beruf niederschlagen, in unzulässiger Weise den Hochschulen zugerechnet werden. Das kann – und derartige Fälle sind bereits bekannt geworden – zur Unterdrückung von Ergebnissen führen, die z.B. für die Informations- und Beratungsarbeit der Career Services von Bedeutung wären (z.B. Umfang „prekärer“ Beschäftigungen nach dem Studienabschluss oder von Arbeitslosigkeit und von Ausweichstrategien). Dies ist eine spezifische Ausprägung bzw. Zuspitzung der aus der Verwendungsforschung bekannten selektiven Wahrnehmung und des „Ergebnispflückens“: Es werden nur ausgewählte, als nicht „schädlich“ empfundene Ergebnisse für den Diskurs zugelassen. Es ist aber auch der Fall denkbar, dass die Teilnahme an hochschulübergreifenden, vergleichenden Untersuchungen aus Befürchtung „schlechter“ Ergebnisse verweigert wird.

Forschungsfreiheit und die Situation der Career Services als Hochschulprofession zwischen Wissenschaft und Administration

Im Falle der „Forschungsverweigerung“ werden erst gar keine Daten, im anderen Falle „Geheimdaten“ produziert. Der Auftragsforscher hat die Möglichkeit, die Produktion von Geheimdaten abzulehnen. Was geschieht aber, wenn Career Services oder andere „Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration“, die in den Hochschulen im Rahmen der Entwicklung des Qualitätsmanagements und des Auf- und Ausbaus neuer Dienstleistungen entstanden sind, selbst solche Studien durchführen (sollen). Die neuen Professionen gehören als Einrichtungen der Hochschulen zum Wissenschaftssystem. Und die Akteure dieser neuen „Hochschulprofessionen“ haben nach Klumpp/Teichler (2006: 2) eine „sehr hohe Affinität“ zum Wissenschaftsbereich und waren oftmals vor ihrer Tätigkeit in den neuen Hochschulprofessionen selbst als Forscher und Wissenschaftler aktiv. Ihre eigene Rolle und der Grad der Selbststän-

digkeit sind häufig jedoch nicht geklärt. Sind sie – bei der eventuellen Durchführung von Absolventenstudien – der Freiheit von Wissenschaft und Forschung verpflichtet, oder sind sie weisungsgebundene Mitarbeiter von Verwaltungs- und Dienstleistungseinrichtungen und haben daher anderen Handlungslogiken zu „gehorsamen“ als Wissenschaftler, und können daher auch über ihre eigenen Daten nicht frei verfügen? Wie weit darf (ggf.) die „Demutshaltung“ reichen, die von „Hochschulprofessionellen“ in Deutschland erwartet wird, und die anders als z.B. in den USA dazu gehört, „um die Potenziale ihrer Berufsrolle und ihrer Expertise zum Tragen zu bringen“? (Kehm/Mayer/Teichler 2006:23).

Literatur

Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.

Beck, U./Bonß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis: In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M., S. 7-45.

Boeckmann, C. (2005): Wachsende Akzeptanz – der berufliche Erfolg der ersten Bachelorabsolventen. In: career service papers (csp) 3/2005, S. 14-17.

Boris Easly, R.-A. (2005): career service papers (csp) 3/2005, S. 37-40.

Caplan, N./Morrison, A./Stambraugh, R. (1975): The Use of Social Science Knowledge in Policy Decision at the national Level. Ann Arbor.

Dorenburg, Ch./Grühn, D. (2006): Die Zukunft der career Services vor dem Hintergrund der Studienreform. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) 1/2006. S. 20-23.

Eimer, A./Jörns, S. (2005): Career Services und Studienstrukturreform: Neue Handlungsfelder entstehen, „traditioneller“ Auftrag bleibt. In: career service papers (csp) 3/2005, S. 30-36.

Friedrich, H. (1992): Genese des Projektes „Student und Arbeitswelt“. In: Michael Wiedermeyer (Hg.): Student und Arbeitswelt, Tagungsdokumentation. Köln, S. 25 ff.

Gorges, I./Grühn, D./Jäkli, Z./Wollmann, H. (1989): Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Großstadtverwaltungen. Freie Universität Berlin, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften. DFG-Forschungsprojekt, MS. Berlin.

Grühn, D. (1984): Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes. Bielfeld.

Grühn, D. (1988): Absolventen-Colloquium. In: Präsident der Freien Universität Berlin (Hg.): EXAMEN ... und weiter? Erfahrungen bei der Durchführung von Veranstaltungen zum Problem „Übergang von der Hochschule in den Beruf“ an der Freien Universität Berlin, November 1985 - Oktober 1987. S. 33-37.

Grühn, D. (2001): Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied, Krieffel, S. 101-127.

Grühn, D./Pfirrmann, O./Eschenbach, R. (2002): Berufsverbleib und Qualifikationsverwendung von Universitäts- und Fachhochschulabsolventen der Mikrosystemtechnik. Bundesministerium für Bildung und Forschung/VDI/VDE-Technologiezentrum Informationstechnik GmbH. Bonn. Teltow.

Grühn, D./Schomburg, H. (2002): FU Absolventinnen und Absolventen erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium. Freie Universität Berlin, Career Service/Universität Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Berlin. Kassel“. http://www.fu-berlin.de/career/forschung/material/Kassel_Langfassung.pptf (1.1.2005).

Grünn, D./Hecht, H. (2006a): Graduate research („into the own affairs“) at the Freie Universität Berlin. <http://www.gradua2.org.mx>

Grünn, D./Hecht, H. (2006b): Absolventenforschung an der Freien Universität Berlin. In diesem Band.

Institut für Personalmanagement (2004): Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Berlin.

Institut Student und Arbeitsmarkt (Hg.) (1999): Absolventenbefragungen. Eine praktische Anleitung für Fakultäten und Institute der Ludwig-Maximilians-Universität München. Heft 2 der Schriftenreihe Student und Arbeitsmarkt. München.

Jörns, S. (2002): Berufsvorbereitung durch Career Services im Rahmen der universitären Ausbildung. Göttingen, Dissertation.
<http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2002/joerns>.

Jurk-Sarrach, N. (2005): Ergebnisse der AbsolventInnenbefragung an der Europa-Universität Viadrina – Abschlussjahrgänge 1997 bis 2005, Ms. Frankfurt/O.

Kehm, B./Mayer, E./Teichler, U. (2006): Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen. In: hi – Hochschule innovativ, Darmstadt-Kassel-Runde, Ausgabe 16, 2006, S. 22 f.

Klump, M./Teichler, U. (2006): Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: hi – Hochschule innovativ, Darmstadt-Kassel-Runde, Ausgabe 16, 2006, S. 2 f.

Minks, K.H./Schaeper, H. (2002): Modernisierung der Industrie und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen. HIS Hochschulplanung Bd. 159. Hannover.

Minks, K.H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. HIS-Kurzinformationen A3/2005 und A4/2005. Hannover.

Neuberger, Ch. (2005): Die Absolventenbefragung als Methode der Lehrevaluation in der Kommunikationswissenschaft. Eine Synopse von Studien aus den Jahren 1995 bis 2004. In: Publizistik. Vierteljahresschrift für Kommunikationsforschung, 1/2005, S. 74-103.

Präsident der Freien Universität Berlin (Hg.) (1988): EXAMEN ... und weiter? Erfahrungen bei der Durchführung von Veranstaltungen zum Problem „Übergang von der Hochschule in den Beruf“ an der Freien Universität Berlin, November 1985 - Oktober 1987.

Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2004, S. 6-26.

Schomburg, H. (2001): Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien. Stand: November 2001. Teile A-E. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel.

Schomburg, H. (2005): Welche Hochschulabsolventenstudien brauchen Career&Alumni Services. In: career service papers (csp) 3/2005, S. 25.

Soares, G./Braun, E./Grünn, D./Gusy, B./Hecht, H. (2006): Der Einfluss von im Studium erworbenen Kompetenzen auf den späteren subjektiven Berufserfolg. Im Erscheinen.

Walther, Ch. (2003): Studienverlauf, Berufswege und Empfehlungen von Alumni der Volkskunde. Ergebnisse einer Befragung der Abschlussjahrgänge 1969-200 des Instituts für Volkskunde/Europäische Ethnologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Heft 6 der Schriftenreihe Student und Arbeitsmarkt. München.

Weiler, H.N./Heuer, K. (2003): Career Service und Hochschulreform: Herausforderungen an der Schnittstelle von Arbeit und Wissen. In: Bensel, N./Weiler, H.N./Wagner, G.G. (Hg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Bielefeld, S.213-223.

Weiss, C.H. (1997): The Many Meanings of Research Utilization. In: Public Administration Review, Vol.39, No.5, 1997, S. 426 ff.

Welbers, U. (1999): Berufsorientierung, Studienreform, Wissenschaft: Ein unvorsichtiger Beitrag zur Integration der Ansprüche. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hg.): Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Neuwied, S. 321-347.

Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Würzburg.

Stellenwert für die Studienberatung

Gerhart Rott

Einführung

Informationen über die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen begleiten seit langem die Entwicklung des Hochschulwesens in Deutschland: sei es in der Form der globaleren quantitativ-strukturellen prognostischen Analysen der sechziger und siebziger Jahre oder in der Form der in den achtziger Jahren einsetzenden feingliedrigeren Analysen der Bedingungen der Hochschulstudiums, der Fachwahl, der Studiengestaltung und des Studienverhaltens und ihres Zusammenhangs zum beruflichen Erfolg unter besonderer Berücksichtigung des Berufseintritts in den ersten beiden Jahren (vgl. Teichler 2000). In der verstärkt evaluativen Perspektive der neunziger Jahre haben die zahlreicher werdenden Absolventenstudien nicht nur Erträge des Hochschulstudiums differenzierter zur Darstellung gebracht, sondern die „Erklärung der Erträge“ (Teichler/Schomburg 1997, S. 247) sich zum Gegenstand ihrer Bemühungen gemacht. Schon für die achtziger Jahre beschreibt Teichler das Ziel, Aussagen zu gewinnen „inwieweit sich die(se) Schlüsselkompetenzen vor dem Studium, durch die Studienangebote oder durch hochschulexterne Erfahrungen und Sozialisationsprozesse in der Studienzeit herausbilden und inwiefern sie sich tatsächlich als bedeutsam bei der Ersteinstellung und dann auf dem weiteren Berufsweg erweisen“ (Teichler 2000, S. 10). Ein Vorhaben, das auch heute noch im Zeichen des lebenslangen Lernens, der Vermittlungs- und Optionalbereiche und der Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit hochaktuell anmutet.

Diese Informationen sind, auch in ihrer rein strukturell quantitativen Form, von dem Fachpersonal der Studienberatung immer schon interessiert aufgenommen worden.

Retrospektivisch methodisch begründete Aussagen über das Studium regen an, die Erfahrungen im Beratungsalltag von einem anderen Blickwinkel aus zu beleuchten. Sie können

- zur Überprüfung gängiger Interpretationen vergangener Studienbedingungen und situationen beitragen,
- nützliche heuristische Fragen über gegenwärtige Studienkontexte und aktuelles Studienverhalten hervorrufen und
- schließlich Projektionen in die Zukunft anreichern bzw. modifizieren.

Die Rezeption vorliegender Ergebnisse war bislang jedoch eher unverbindlich und zufällig. Allerdings haben hochschulspezifische Absolventenstudien zusammen mit der Tendenz zu qualitativeren und prozessorientierten Aussagen die Bereitschaft seitens der Studienberatung verstärkt, Ergebnisse der Absolventenstudien aktiv in die Beratungsverfahren einzubeziehen. Absolventenstudien sind gerade dann von großer Bedeutung, wenn sie solche qualitativeren Aussagen über den Entwicklungsprozess der Absolventen beinhalten.

Mir scheint, dass nun der Zeitpunkt gekommen ist, auf eine mehr systematische Wechselwirkung zwischen der Erarbeitung von Absolventenstudien und der Studienberatung hinzuwirken, da der Wandel in den Studienumwelten und die aktuellen Anforderungsprofile in beiden Aufgabebereichen ein solches Aufeinanderzugehen nahe legen.

In Ergänzung zu dem in diesem Band vorliegenden vielfältigen Material zu den Absolventenstudien seien hier zunächst die Tätigkeitsfelder der Studienberatung kurz skizziert, um dann die Relevanz der Absolventenstudien für die Beratung auf drei Ebenen zu untersuchen, wobei auch auf die enge Verknüpfung zum europäischen Hochschulraum hingewiesen wird.

Elemente der Hochschulberatung

Im Folgenden gehe ich von einem weiten Begriff der Studienberatung aus, der alle Formen der studierenden- und studienbezogenen Beratung in der Hochschule einschließt. Unter dem Aspekt der Zeitphasen umfasst die Hochschulberatung: die studienvorbereitende, die Studieneingangs-, die studienbegleitende und die Studienausgangsberatung. Unter dem Gesichtspunkt des Beratungsfokus gehören hierzu im einzelnen

- die berufs- und beschäftigungsorientierten Beratungsdienste/Career Services,
- psychologische/psychotherapeutische Beratungsdienste,
- Beratungsdienste für Behinderte und für Studierende mit besonderen Bedürfnissen und schließlich
- die orientierende Beratung oder Studienberatung im engeren Sinne.

Die berufs- und beschäftigungsorientierte Beratung ermöglicht die Auseinandersetzung mit beruflichen Konsequenzen und Chancen des Studiums, indem sie Zugänge zu Informationen fördert und zu handlungsbezogenen Orientierungen verhilft. Sie verbindet diese Aktivität mit der Pflege enger Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern und Personalabteilungen. Sie fördert den erfahrungsbezogenen Kontakt zur Arbeitswelt, etwa durch Praktika. Teilweise übernehmen diese Dienste auch direkt Funktionen der Vermittlung. In den letzten Jahren richtet sich das Augenmerk der Beratung verstärkt auf die Klärung und ressourcenorientierte Förderung von wirksamem Lern- und Entscheidungsverhalten im Sinne einer Careers Education der Studierenden.

Die psychologische/psychotherapeutische Beratung beschäftigt sich u.a. mit dem unter Studierenden weit verbreiteten aufschiebendem Verhalten und Prüfungsängsten. Da die besondere Lebenssituation junger Erwachsener psychosoziale Risiken enthält, sind im Studium wichtige seelische Anpassungsleistungen zu vollbringen. Beziehungskonflikte und andere seelische Konflikte wie Essstörungen, Verluste oder mangelndes Selbstvertrauen können zu Beeinträchtigungen führen. Die Beratungen helfen Studierenden, inneres Erleben und äußere Gegebenheiten einer als psychisch belastend erlebten Situation auf neue Weise zur Übereinstimmung zu bringen. Ein therapeutisch fundiertes Beziehungsangebot ermöglicht den Studierenden, Konflikte zu verstehen und Handlungsmöglichkeiten zu entdecken. Die Klärung und Bewältigung eröffnen Wege für Schritte in persönliches Wachstum und persönliche Entwicklung.

Die Beratung Studierender mit Behinderungen und speziellen Bedürfnissen zielt darauf ab, diesen Studierenden Wege zu erschließen, damit sie voll in die Universität integriert sind und erfolgreich ein Studium absolvieren können. Die Beratungsfunktionen sind hier oft verbunden mit beson-

deren didaktischen, instrumentellen und praktischen Hilfen. Die Beratungsdienste haben auch häufig eine Ombudsfunktion und tragen direkt zur Entwicklung von Strategien und Verfahrensweisen in den Hochschulen bei.

Die Orientierende Beratung oder Studienberatung im engeren Sinne umfasst alle Bereiche, die in Form von informativer und personenorientierter Beratung die Orientierung und die Entscheidungsfähigkeit vor, zu Beginn und während des Studiums erleichtern und verbessern. Zu der Beratung im Studium gehört auch die Beratung bei dem Übergang in das postgraduierte Studium, also z.B. von einem Bachelor- in einen Masterstudiengang. Die Beratungen sind themen-, ziel- und personenorientiert und umfassen neben Studienfragen auch berufliche Perspektiven. Mit ihnen ist auch ein IT-gestütztes Informationsmanagement verbunden. Die Beratung bei der Studienwahl kann mit Entscheidungstrainings ergänzt werden, die Beratungen im Studium mit Tutoren- und/oder Mentorenprogrammen und Trainingsangeboten zur Verbesserung der Studienkompetenzen. Die Studienberatung verlangt eine interdisziplinäre, wissenschaftspädagogische Kompetenz. Für die Ratsuchenden ist das Ziel die Erweiterung der selbständigen Problemlösungsfähigkeit vor und im Studium.

Alle vier Beratungsbereiche sind an deutschen Hochschulen eingerichtet. Diese vier Bereiche wurden auch als Hauptcluster in der auf europäischer Ebene bislang einzigen umfassenden Studie zum Beratungsangebot im Hochschulbereich identifiziert, wobei die organisatorische Zusammenlegung von Schnittmengen in den verschiedenen Ländern und Universitäten unterschiedliche Formen aufweisen kann.

Diese vier Cluster bilden auch den kategorialen Rahmen, um eine gegenwärtig durchgeführte Aktualisierung der Ergebnisse der Studie unter Einbeziehung der neuen Beitrittsländer der Europäischen Union zu realisieren. Sie bildet wiederum eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung einer Charta zur Hochschulberatung im Europäischen Hochschulraum.

Diese vier Cluster bilden auch die vier professionellen Kernbereiche der Fachvereinigung für Hochschulberatung (Forum Européen de

l'Orientation Académique/Europäisches Forum für Hochschulberatung – FEDORA), die in vier entsprechenden Arbeitsgruppen repräsentiert sind.

Darüber hinaus ist auch noch die soziale Beratung zu erwähnen, die zum Teil eigenständig angeboten wird, wobei die neu entstehenden Hochschulstrukturen eine umfassende Finanzberatung zu einem Beratungsbereich neuer Art werden lassen könnten.

Relevanz der Absolventenstudien für die Studienberatung

Die Relevanz der Absolventenstudien für die Hochschulberatung möchte ich auf drei aufeinander bezogenen Ebenen untersuchen: Die erste Ebene bezieht sich auf die individuellen Studierenden und ihr Studienverhalten. Die zweite Ebene umfasst beratungsmethodische Aspekte der Hochschulberatung. Die dritte Ebene umfasst die Wechselwirkungen der Hochschulberatung mit dem strategischen Hochschulmanagement aus dem Blickwinkel der Absolventenstudien. Auf allen drei Ebenen spielt die Entwicklungsdynamik der Studienberatung im Bologna-Prozess eine wichtige Rolle (vgl. Rott 2006).

Studierende

Betrachtet man den individuellen Studierenden und sein Studienverhalten, so steht an vorderster Stelle die Aufgabe, sich schnell an die sich wandelnde Hochschullandschaft anzupassen und sich selbst in die Zukunft zu projizieren. Gleichzeitig müssen die Studierenden erworbenes Wissen in Fähigkeiten und Qualifikationen umwandeln, die ihnen Chancen auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen und eine Basis für das lebenslange Lernen bilden. Die vom Bologna-Prozess erstrebte Modularisierung und Transparenz der Abschlüsse, mit dem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit (employability) zu erweitern, verlangen eine lernzentrierte, studierendenzentrierte Sichtweise des Hochschulstudiums. Durch die Modularisierung des Studiums entsteht eine hohe Flexibilität und Individualisierung des Studiums, welches sich durch einen hohen Grad an Wahlmöglichkeiten für Schwerpunktbildungen auszeichnet. Die neuen Hochschulstrukturen fordern von den Studierenden also zunehmend mehr Verantwortung. Es geht um die Herausbildung von komplexen Handlungskompetenzen,

die durch das Zusammenspiel von Kognitionen, Emotionen und Motivationen charakterisiert sind.

Die Flexibilisierung des Studiums ist eine Antwort auf Wirtschaftsprozesse, die ihrerseits durch Flexibilisierung und Globalisierung aber auf der anderen Seite auch durch Ungewissheiten gekennzeichnet sind. Man kann den Bologna-Prozess interpretieren als eine aktive, gestaltende Antwort, um die Universitäten und die einzelnen Studierenden in die Lage zu versetzen, ihre Position innerhalb dieser Internationalisierung und Flexibilisierung in einer wissensbasierten Gesellschaft zu finden.

Durch die Neuerungen des Bologna-Prozesses entsteht jedoch auch eine neue Ungewissheit für den individuellen Studierenden. Die Fokussierung auf die Beschäftigungsfähigkeit ist eine Möglichkeit für Studierende, mit dieser Ungewissheit umzugehen. Der Erwerb von interdisziplinären Schlüsselkompetenzen, die Erweiterung der Fähigkeit, Wissen in verschiedene Anwendungszusammenhänge einzubringen und die aktive Gestaltung der eigenen Lernprozesse sind deshalb wichtige Mittel, um die Selbstwirksamkeit und das Selbstwertgefühl der Studierenden zu stärken (vgl. Rott 2005b). Sie bilden Kernelemente für das Erreichen des Ziels des Bologna-Prozesses, d.h. die Beschäftigungsfähigkeit zu steigern. Auf der anderen Seite soll die Transparenz erhöht und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet werden. Die Mobilität und die Beschäftigungsfähigkeit hängen nicht zuletzt davon ab, dass für aufnehmende Universitäten und potentielle Arbeitgeber die Qualität der vorangegangenen Ausbildung bekannt oder zumindest erschließbar ist.

Die Absolventenstudien berichten von der Beschäftigungssituation der Absolventen und der Reflexion ihres Studiums. Für Studierende eröffnen sie so zugleich Möglichkeiten, ihr studienrelevantes Kontextwissen zu erweitern und den Sinnbezug von Wahlhandlungen zu vertiefen. Absolventenstudien können neue Perspektiven eröffnen, indem sie, besonders wenn sie die Bedeutung spezifischer Lern- und Qualifikationsprozesse herausarbeiten, die Verbindung der Projektionen in die Zukunft mit dem gegenwärtigen Studium konkretisieren. Sie ermutigen dadurch, innere seelische Anforderungen und äußere Herausforderungen selbstwirksam aufeinander zu beziehen, und fördern die Lern-, Karriere- und Persönlich-

keitsentwicklung. Die Absolventenstudien können auf diesem Wege Studierende bei ihren Bemühungen unterstützen, die Fähigkeit zu erwerben, „geplante Zufallchancen“ (vgl. Watts 1996) in ihrem späteren Berufsleben positiv zu beeinflussen.

Beratungsmethodik

Die Beratungsangebote für die Studierenden in den Hochschulen haben die Aufgabe, die Studierenden bei der Bewältigung dieser eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Bildungsprozesse zu unterstützen, um hierdurch für den einzelnen die Transparenz und Kohärenz seines Bildungswegs zu erhöhen. Sie sollen den Studierenden einen spezifischen Zugang für die Bewältigung dieser Herausforderungen eröffnen.

Dabei unterliegen die Beraterinnen und Berater jedoch einem Problem, das ebenfalls die hohe Flexibilisierung der sozialen Prozesse widerspiegelt.

Auch die Beratungen unterliegen bei der Verwirklichung ihres Bestrebens, konkret zielführende und kontextbezogene Handlungskompetenz zu fördern, dem Druck von großer Offenheit und hoher Varianz der Bedingungen für ein erfolgreiches beschäftigungsbefähigendes Studium.

In der Bewältigung der Aufgabe, mit dieser Ungewissheit umzugehen, liegt eine erhebliche beratungsmethodische Herausforderung. Es wird weitgehend der Auffassung zugestimmt, dass in den modernen wissensbasierten, globalisierten und extrem flexibilisierten Dienstleistungsgesellschaften, Modelle, die der Beratung die Aufgabe zuweisen, eine Passung zwischen Individuum und bestimmten Berufsrollen anzustreben, überholt sind. Auch z.B. traditionelle Entscheidungstrainings seien nicht mehr hilfreich. Ansätze, wie der von Happenstance, also die offene innere Haltung aktuellen Gegebenheiten gegenüber, die Konzeption von John Krumboltz von der Stanford University, oder das Lebensthema-Konzept von Mark Savickas, das den Zugang zu wichtigen persönlichkeitsbezogenen Rollenmodellen, Tätigkeiten, kritischen Erfahrungen, Entscheidungsmustern etc. ermöglicht, eröffnen hochindividualisierte und individualisierende Perspektiven in der Beratung. Sie versuchen zugleich einen ver-

bindlichen Bezug zwischen äußerer und innerer Welt beratungsmethodisch aufzugreifen (vgl. Krumboltz und Savicka 2005).

Jedoch sind hier noch viele Forschungsfragen offen. Die Beratungspraktiker haben in ihrem Alltag täglich immer wieder neu auf Basis ihrer mehr oder weniger intensiven methodischen Ausbildung produktive Antworten im aktuellen Beratungsgeschehen zu finden.

Übergreifend kann jedoch heute davon gesprochen werden, dass der grundlegende Zusammenhang von Kognitionen, Emotionen, Motivation und Handlungskompetenz sowohl für das Beratungsgeschehen als auch für die Herausbildung einer nachhaltigen selbstgesteuerten Handlungsfähigkeit (self management skills) in der Karriereentwicklung anerkannt ist. Hiermit eng verknüpft sind die Forderungen nach einer erfahrungsbezogenen Karrierebildung (careers education) (vgl. Geurts/Meijers 2006).

Absolventenstudien fördern die aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrem eigenen Studienverhalten, indem sie über kontextnahe Erfahrungen berichten. Leichter als bei rein strukturell-quantitativen Analysen können Studierende die Ergebnisse auf ihre im Beratungsgeschehen relevante persönliche Erlebnis- und Interpretationsräume beziehen – sei es, dass die Studierenden sich von den Erfahrungen der ehemaligen Kommilitoninnen und Kommilitonen abgrenzen, sich mit ihnen identifizieren oder sich ihnen gleichsam wie einem narrativen Bericht zuwenden. In jedem Fall ist unter Heranziehung von Absolventenstudien die persönliche Relevanz der konkreten studien- und berufsbezogenen Information leichter im Beratungsgeschehen herauszuarbeiten. So wird auch ein beratungsrelevanter, entscheidungsförderlicher Umgang mit verallgemeinernden abstrahierenden Vergleichen und Analysen unterstützt, der eine fundierte und personenangemessene Integration dieser Informationen in persönliche Entscheidungen und Problemlösungen ermöglicht.

Strategisches Hochschulmanagement

Der kompetenzorientierte und lernerzentrierte Ansatz des Bologna-Prozesses eröffnet der Hochschulberatung neue Perspektiven, da er die Beratungsprozesse konzeptionell mit der Lehre, einer der Kernaufgaben

der Universität, verbindet und voraussichtlich einen stärkeren qualitativen und quantitativen Ausbau der Beratungsangebote auf zentraler und dezentraler Ebene nach sich ziehen wird.

Gleichzeitig bieten sich dem Beratungspersonal neue Möglichkeiten durch den neuen Fokus im Bereich der akademischen Bildung. So kann beispielsweise die berufsorientierende Beratung einen Ansatzpunkt bieten, um „career education“ und die Vermittlung von transdisziplinären Fähigkeiten im Curriculum zu verankern. Der lernerzentrierte Ansatz kann Kollegen in der psychologischen und Behindertenberatung helfen, Gemeinsamkeiten mit dem Lehrpersonal zu finden und die Zusammenarbeit zu stärken. Neue Chancen für die Kooperation ergeben sich durch die aufgrund eines modularisierten Lernumfelds benötigte intensivere Unterstützung der Studierenden (vgl. Rott 2005a).

In jedem Fall ist es sinnvoll, die zentralen Beratungskomponenten interaktiv mit dezentralen Beratungsstrukturen wie Studienfachberatung oder Mentoren- und Tutorenangeboten weiter zu entwickeln. Die zentralen Komponenten werden typischerweise eine stärkere personenzentrierte Beratungsmethodik, mehr Kompetenz im Informationsmanagement und der fachbereichsübergreifenden, interdisziplinären Wissenschaftspropädeutik haben, die dezentralen Komponenten einen stärkeren Bezug zu den Disziplinen. Die zentralen Komponenten bilden gleichsam den Katalysator für das Beratungssystem, indem sie der lernerzentrierten Sichtweise des Bologna-Prozesses eine institutionelle Verankerung geben. Sie haben also die weitere Aufgabe der beratungsbezogenen Netzwerkbildung.

Unter dieser Voraussetzung ist der Verbleib und hauptsächlich der berufliche Erfolg der ehemaligen Studierenden nicht nur für Hochschulleitungen immer mehr von herausragendem Interesse, sondern auch für all jene Einrichtungen, die an der Herausbildung der Erfolge bzw. Misserfolge beteiligt sind. Prozessnahe Analysen und Bewertungen der Absolventenstudien können mit ihren empirisch begründeten Aussagen zur Abschätzung der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen beitragen und zu Modifikationen anregen. Absolventenstudien fördern die strategischen Begründungszusammenhänge für Entscheidungen der Hochschulleitungen.

gen und ihre Verknüpfung mit den Teilfunktionen nachhaltiger hochschulinterner Beratungsstrukturen. Sie eröffnen eine Plattform, auf der sich Berater im Sinne transparenter, studierendenzentrierter sowie beschäftigungsbefähigender Studienbedingungen an dem institutionellen Consulting in der Hochschule beteiligen können.

Es gibt also gute Argumente dafür, den Dialog zwischen den Fachkreisen der Berater einerseits und den Absolventenstudienforschern zu intensivieren. Genauer können so auf Basis der hier genannten Begründungszusammenhänge einzelne Erhebungsbereiche und Erhebungsverfahren auf ihre Bedeutung für die Beratung hin bestimmt werden. Auf der anderen Seite können Erfahrungen aus der Beratung als heuristische Erkenntnis-anregung in die Konzeption von Untersuchungen eingebracht werden. Hierzu gehört z.B. die Bedeutung von prozessnahen Aussagen, wie ein bestimmter Erfolg und Ertrag des Studiums erreicht wurde, wie sich Bewertungen in der Übergangs- und Berufsstartsituation von der nach einer längeren Beschäftigung unterscheiden und welche Momente in der so wichtigen Übergangs- und Berufsstartsituation konkret zur Einstellung beigetragen haben.

Vergleichende Aspekte, nicht nur auf Länder- und länderübergreifender sondern auch auf europäischer Ebene, sind im Zeichen der Herausbildung des europäischen Hochschulraums in einer solchen prozessorientierten Weise äußerst wünschenswert.

Umgekehrt können und sollen die Beraterkreise sicherlich einiges dazu beitragen, die Relevanz der Absolventenstudien für die Studierenden sichtbar zu machen.

Literatur

Geurts, J. & Meijers, F. (2006). Vocational education in The Netherlands: in search for a new identity. In R. Maclean & D.N. Wilson (eds.). *International Handbook on Vocational Education and Training For the Changing World of Work*. New York: Springer (in press).

Krumboltz, J.D., & Levin, A.S. (2004). *Luck Is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career*. Atascadero, CA: Impact Publishers.

Mitchell, K., Levin, A., Krumboltz, J. (1999). Planned Happenstance: Creating Unexpected Career Opportunities. In: *Journal of Counselling and Development* 77. Spring 1999. Pp. 115-124.

Rott, G. (2005a). Hochschulberatung im Spannungsfeld Wissenschaft und Administration. Vortrag gehalten auf der Tagung „Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration“, 04./05. Oktober 2005, Kassel.

Rott, G. (2005b). The Interplay Between Cognition, Emotion and Motivation: A Qualitative Parameter for Higher Education in Europe – A Contribution by the FEDORA Working Group PSYCHE. In: G. Rott, G. Figueiredo Dias, & Broonen, J.-P. (eds.). *Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment*, FEDORA PSYCHE Conference in Lisbon, 2002 Louvain-la-Neuve: FEDORA. Pp. 15-35.

Rott, G. (2006). Bologna Prozess und Studienberatung. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*. Heft 2/2006 (im Druck).

Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In: S. Brown, Lent, R. (eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, New York: Wiley. Pp. 42ff.

Teichler, U., Schomburg, H. (1997). Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien. In: Altrichter/Schratz/Pechar (eds.): *Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?* Innsbruck, Wien: Studien Verlag. S. 235ff.

Teichler, U. (2000). Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: A. Burkhardt, H. Schomburg und U. Teichler. (eds.). *Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Watts, A.G. (1995). University Guidance in Europe in the context of lifelong career development. In: FEDORA Summer University in Dublin, 1995, *Successful Adjustment to University and Progression beyond in a European Context*. Louvain-la-Neuve: FEDORA. Pp. 31ff.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Eva **Arnold**

Universität Hamburg

E-Mail: Arnold.Eva@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Stefan Jörg **Arnold**

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA)

E-Mail: arnold@zeva.uni-hannover

Kolja **Briedis**

Hochschul-Informationssystem (HIS)

E-Mail: briedis@his.de

Dr. Susanne **Falk**

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und

Hochschulplanung

E-Mail: falk@ihf.bayern.de

Dr. Dieter **Grühn**

Freie Universität Berlin

E-Mail: gruehn@zedat.fu-berlin.de

Heidemarie **Hecht**

Freie Universität Berlin

E-Mail: hhecht@zedat.fu-berlin.de

Kerstin **Janson**

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER)

E-Mail: k.janson@uni-kassel.de

Anja Klütsch

Universität Rostock

E-Mail: careers@uni-rostock.de

Dr. René Krempkow

Technische Universität Dresden

E-Mail: krempkow@rcs.urz.tu-dresden.de

Kerstin Lenecke

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER)

E-Mail: lenecke@incher.uni-kassel.de

Maike Reimer

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und

Hochschulplanung

E-Mail: reimer@ihf.bayern.de

Dr. Gerhart Rott

Universität Wuppertal

E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Sabina Schmidlin

Statistisches Bundesamt, Schweiz

E-Mail: sabina.schmidlin@bfs.admin.ch

Harald Schomburg

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER)

E-Mail: schomburg@uni-kassel.de

Prof. Dr. Ulrich Teichler

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER)

E-Mail: teichler@incher.uni-kassel.de

Kay **Wenzel**

Universität Bremen

E-Mail: kwenzel@uni-bremen.de

Dr. Bernhard **Zimmermann**

Fachhochschule München

E-Mail: bzimmer@fhm.edu

Anlage

Ergebnisbericht des GRADUA2-Projekts

Dieter Grünh, Kerstin Lenecke und Harald Schomburg

Das Gradua2-Projekt

Führen Hochschulen Absolventenstudien durch? Wenn ja, um welchen Typus von Absolventenstudien handelt es sich, auf welcher Ebene und wie regelmäßig werden diese durchgeführt? Und schließlich, wie und wofür werden die Ergebnisse der Absolventenstudien von den Hochschulen genutzt? Das waren die zentralen Fragen, die an Hochschulen in fünf europäischen und in sieben lateinamerikanischen Ländern im Rahmen des Projekts GRADUA2 gerichtet wurden.

Ziele und Ergebnisse	GRADUA2 diene vor allem dem Erfahrungsaustausch über Absolventenforschung. Das zentrale Ergebnis ist ein Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien, das es Hochschulen (nicht nur in den beteiligten Ländern) erleichtern soll. Absolventenstudien eigenständig durchzuführen und die Ergebnisse solcher Studien für die Hochschulentwicklung und -planung nutzbar zu machen.
Beteiligte Länder, in denen Studien durchgeführt wurden	Europa: Deutschland, Frankreich, Italien, Portugal, Spanien Lateinamerika: Argentinien, Chile, Kolumbien, Mexiko, Peru, Zentralamerika (Costa Rica, Honduras, El Salvador).
Davon in Deutschland	Universität Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel, INCHER-Kassel) Freie Universität Berlin (Arbeitsbereich Absolventenforschung des Fachbereichs Politik- und Sozialwissenschaften)
Weitere Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), • die europäische COLUMBUS Association, • Alma Laurea (ein interuniversitäres Konsortium italienischer Hochschulen), • CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano, Guatemala), der zentralamerikanische Hochschulverband.
Finanzielle Förderung	Das Projekt GRADUA2 war Teil des ALFA-Programms und wurde im Rahmen des Columbus-Programms von der Europäischen Kommission (2004 - 2005) gefördert. Das ALFA-Programm dient dem Erfahrungsaustausch zwischen europäischen und lateinamerikanischen Universitäten.
Homepage	http://www.gradua2.org.mx

Abbildung 1: Das Gradua2-Projekt („Graduate Follow Up in Lateinamerika und Europa“)

In Deutschland sind das Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) der Universität Kassel (bisher: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung) und der Arbeitsbereich Absolventenforschung des Fachbereichs Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin an dem Projekt beteiligt und haben mit Unterstützung der Hochschulrektorenkonferenz die Befragung in Deutschland durchgeführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie an deutschen Hochschulen international vergleichend dargestellt. Die Befragung der Hochschulen in Deutschland fand im Wintersemester 2004/2005 statt. Es beteiligten sich 61 Prozent der angeschriebenen Hochschulen (159 von 261).

Die Ergebnisse im Überblick:

1. Insgesamt ca. zwei Drittel (65%) der befragten Hochschulen in Deutschland haben in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt.
2. Absolventenstudien werden in Deutschland von Fachhochschulen häufiger durchgeführt als von Universitäten. Im Vergleich zu 81% der befragten Fachhochschulen gaben nur 56% der befragten Universitäten an, in den letzten 5 Jahren Absolventenstudien durchgeführt zu haben.
3. Bei Universitäten steigt mit zunehmender Studierendenzahl die Bereitschaft, Absolventenstudien durchzuführen. Während nur 17% der Universitäten mit weniger als 2000 Studierenden in den letzten 5 Jahren Absolventenstudien durchgeführt haben, bejahten knapp 70% der größeren Universitäten (mehr als 6000 Studierende) diese Frage. Bei den Fachhochschulen konnte dieser Zusammenhang nicht nachgewiesen werden.
4. Während im lateinamerikanischen und im europäischen Durchschnitt knapp 70% der Hochschulen zentrale hochschulweite Absolventenstudien durchführen, tun dies in Deutschland lediglich 45%.
5. Von den Hochschulen, die angaben, in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt zu haben, planen in Deutschland mit 35% deutlich weniger Hochschulen als im Durchschnitt der übrigen europäischen (80%) und der lateinamerikanischen (75%) Länder eine solche im nächsten Jahr durchzuführen.

6. Die Ergebnisse von Absolventenstudien werden an den Hochschulen vor allem für „interne Berichte“ genutzt. Nach unseren Erfahrungen bleibt es dabei allerdings bei recht allgemeinen Informationen über die Durchführung einer solchen Studie und über einige Kernergebnisse. Nur in seltenen Fällen findet eine ausführliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse statt.
7. Die Nutzung der Ergebnisse von Absolventenstudien für die Verbesserung der Curricula wird von Fachhochschulen (83%) häufiger genannt als von Universitäten (53%).
8. Berichte an das akademische Personal und an Studierende spielen in den anderen europäischen Ländern eine größere Rolle als in Deutschland. So geben in Deutschland nur 18% bzw. 37% einen Bericht an die Studierenden bzw. Lehrenden als Ergebnis einer Absolventenstudie an, während über 50% der befragten europäischen Hochschulen außerhalb Deutschlands derartige Berichte verfassen.
9. Hochschulen, die keine Absolventenstudien durchführen, begründen dies vor allem mit einem Mangel an geeignetem Personal. Ob dieser Mangel die finanziellen Ressourcen oder die Qualifikation des Personals betrifft, wird nur eingeschränkt deutlich, ist aber insofern auch unerheblich, als beides belegt, dass Absolventenstudien keine hohe Priorität eingeräumt wird. Auf jeden Fall klafft eine Lücke zwischen der postulierten Bedeutung derartiger Studien in der hochschulpolitischen Diskussion und den tatsächlichen Aktivitäten und Aufmerksamkeiten für das Thema an den Hochschulen.

Die Befragung

In allen beteiligten Ländern wurde mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens eine Bestandsaufnahme der Hochschulaktivitäten im Bereich der Absolventenstudien vorgenommen. Ein dreiseitiger Fragebogen wurde in englischer und spanischer Sprache entwickelt und anschließend von den Länderteams in die jeweilige Landessprache übersetzt (siehe Anhang 2). Im Fragebogen wurde neben Kurzinformationen zur Hochschule (rechtlicher Status, Name) gefragt, ob in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt wurden, welchem Typus diese ggf. zuzuordnen sind und wie regelmäßig diese Studien stattfinden. Des Weiteren wurden die Hochschulen gebeten anzugeben, in welcher Form die Ergebnisse dieser Studien verwendet werden. Hochschulen, die angaben, keine Absolven-

tenstudien durchzuführen, wurden gebeten, hierfür die Gründe sowie eventuelle Pläne für zukünftige Studien zu nennen. In Deutschland unterstützte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Befragung. Die HRK schickte dazu Ende des Jahres 2004 ihren Mitgliedshochschulen den Fragebogen und bat in einem Begleitbrief um die Beteiligung an der Befragung. Nach Sendung eines Reminders im Frühjahr 2005 betrug die Rücklaufquote 61% (159 von 261).

Die Auswertung der Beteiligung der deutschen Hochschulen nach Hochschultypen zeigt, dass die Rücklaufquote unter den Universitäten am höchsten ist (vgl. Abbildung 2). 68 der 98 angeschriebenen Universitäten (69%) haben den Fragebogen beantwortet. Bei den Fachhochschulen betrug der Anteil 59% (70 von 119) und bei den übrigen Hochschulen 48% (21 von 44).¹

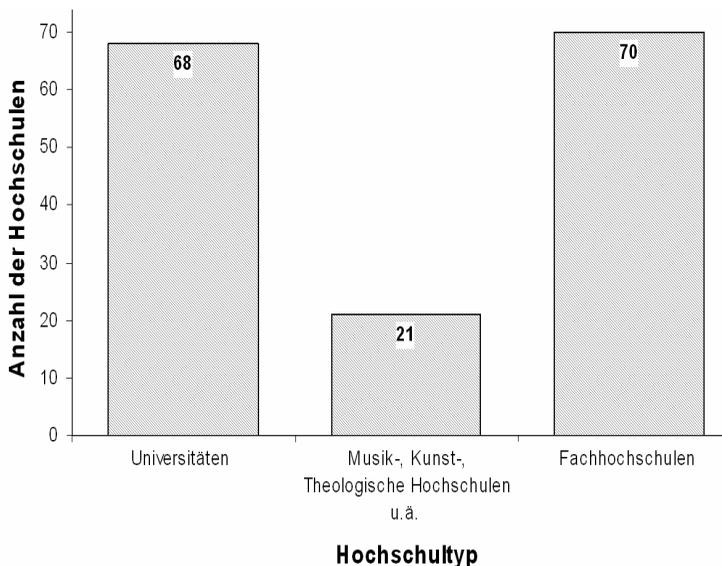


Abbildung 2: Beteiligung an der Befragung durch Hochschulen in Deutschland nach Hochschultyp (Anzahl der Hochschulen; N=159)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 1.1: „Wie lautet der Name Ihrer Hochschule“

¹ Die Berechnung beruht auf der Statistik der Hochschulrektorenkonferenz über die Anzahl der deutschen Hochschulen nach Hochschultypen und HRK-Mitgliedschaft (<http://www.hrk.de>, Stand: März 2005)

Der Vergleich der an der Befragung teilnehmenden Hochschulen mit der Grundgesamtheit der Hochschulen, die Mitglied der HRK sind, zeigt eine sehr hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Größe der Hochschulen und ihres Alters (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2).

Betrachtet man die Hochschulen in Deutschland insgesamt, dann wird deutlich, dass sehr kleine Hochschulen (unter 500 Studierende) unter den HRK-Mitgliedshochschulen wie auch unter den Hochschulen, die sich an der Befragung beteiligt haben, unterrepräsentiert sind (vgl. Tabelle 1). Knapp 13% dieser „kleinen“ Hochschulen haben sich an der Befragung beteiligt, während aber insgesamt 24% der deutschen Hochschulen zu dieser Größenkategorie zählen. Die offenen Kommentare von kleinen Hochschulen, die sich beteiligt haben, lassen vermuten, dass diese Hochschulen seltener Absolventenbefragungen durchführen.

	Hochschulen insgesamt (N = 334)	HRK-Mitglieds- hochschulen (N = 261)	An Befragung teilnehmende HS (N = 159)
Unter 500 Studierende	24	12	13
500 bis 999 Studierende	13	12	12
1.000 bis 2.999 Studierende	18	19	20
3.000 bis 4.999 Studierende	14	18	15
5.000 bis 9.999 Studierende	14	17	17
Über 10.000 Studierende	18	22	23
Insgesamt	100	100	100

Tabelle 1: Hochschulen in Deutschland insgesamt und teilnehmende Hochschulen an der Befragung nach Anzahl Studierender (Prozent der Hochschulen)

Quelle: HRK-Hochschulkompass und INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt)

Des Weiteren wurde überprüft, inwieweit die teilnehmenden Hochschulen repräsentativ für alte und junge Hochschulen (Kriterium: Gründungsjahr) sind. Es bestand die Hypothese, dass junge Hochschulen sich aktiver mit dem Thema "Absolventenbefragungen" auseinandersetzen und in größerem Maße derartige Befragungen durchführen. Die Analyse zeigt jedoch, dass die beteiligten Hochschulen weitgehend die gleiche Altersstruktur aufweisen wie die Gesamtheit der HRK-Mitgliedshochschulen. Die sehr jungen Hochschulen (Gründungsjahr nach 1980) sind allerdings unter den HRK-Mitgliedshochschulen und unter den an der Befragung teilnehmenden Hochschulen unterrepräsentiert. Eine mögliche Erklärung lässt sich hier wieder aus den offenen Kommentaren herleiten. Gerade junge Hochschulen nannten als Grund für die Nichtdurchführung von Absolventenstudien, dass sie noch keine Absolventen hätten. Es kann vermutet werden, dass aus demselben Grund viele Hochschulen sich gar nicht erst an der Studie beteiligt haben.

	Hochschulen insgesamt (N = 334)	HRK-Mitglieds Hochschulen (N = 261)	An Befragung teilnehmende HS (N = 159)
Alte Hochschule (Gründungsjahr vor 1900)	25	30	29
Vorkriegsgründung (1900-1945)	10	11	10
Nachkriegsgründung (1945-1980)	34	38	38
Neugründung (1981 und jünger)	31	21	23
Insgesamt	100	100	100

Tabelle 2: Hochschulen in Deutschland insgesamt und an der Befragung teilnehmende Hochschulen nach Gründungsjahr (Prozent der Hochschulen)

Quelle: HRK-Hochschulkompass und INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005
(GRADUA2-Projekt)

In den fünf europäischen Ländern (353 Hochschulen) und in den sechs lateinamerikanischen Ländern (182 Hochschulen), in denen Befragungen durchgeführt wurden, haben insgesamt 535 Hochschulen den Fragebogen beantwortet (vgl. Abbildung 3).

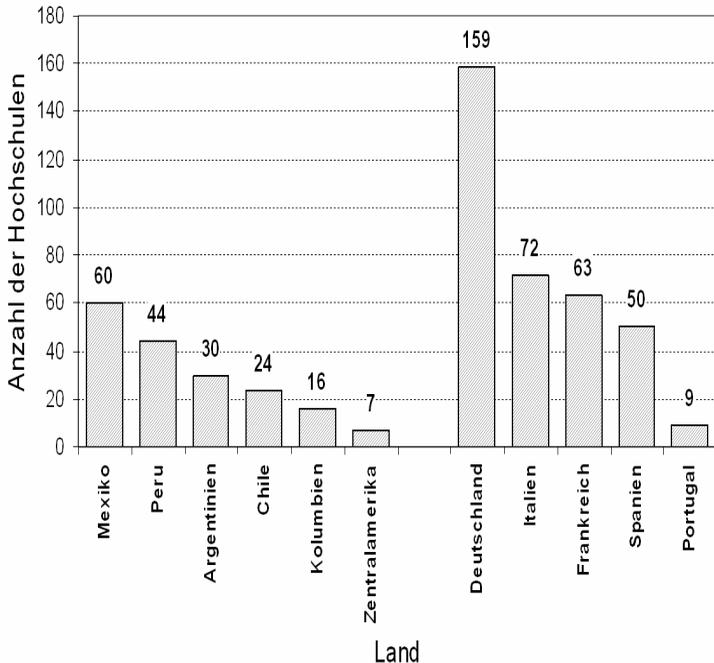


Abbildung 3: Beteiligung an der Befragung durch Hochschulen in 11 Ländern (Anzahl; N=535)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt)

Da sowohl die methodischen Vorgehensweisen als auch die herangezogenen (Teil-) Grundgesamtheiten in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind, lassen sich die Ergebnisse nur sehr begrenzt vergleichen. So wurden z.B. in Frankreich nur Universitäten, und somit eine Teilgesamtheit der dortigen Hochschullandschaft, befragt. Ebenso wurden in Italien nur Hochschulen mit Universitätsstatus in die Studie einbezogen. In verschiedenen anderen Ländern wurden ausschließlich oder ergänzend Telefoninterviews durchgeführt. Bei der vergleichenden Darstellung müssen deshalb immer diese methodischen Unterschiede berücksichtigt werden (siehe die Dokumentation der methodischen Vorgehensweise in den einzelnen Ländern im Anhang).

Wie verbreitet sind Absolventenstudien?

Knapp zwei Drittel (65%) der befragten deutschen Hochschulen geben an, dass sie in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt haben (104 von 159). Differenziert man dieses Ergebnis nach Hochschularten, zeigt sich, dass insbesondere Fachhochschulen im Bereich der Absolventenbefragung aktiv sind (vgl. Abbildung 4). 56 der 70 befragten Fachhochschulen (81%) gaben an, in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt zu haben, hingegen aber nur 38 der 68 (56%) Universitäten und 43% der übrigen Hochschulen (9 von 21).

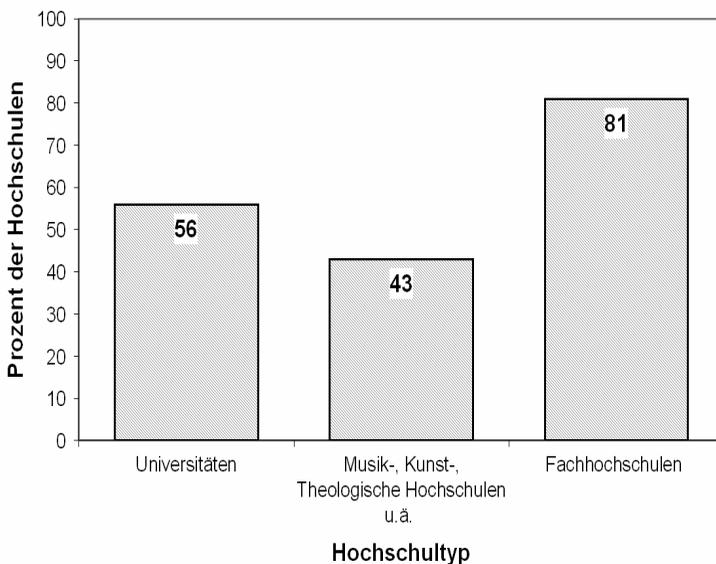


Abbildung 4: Durchführung von Absolventenstudien in den letzten 5 Jahren nach Hochschultyp (Prozent der Hochschulen; N=159)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.1: Wurden an Ihrer Hochschule in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt?

Insgesamt zeigt sich, dass größere Hochschulen häufiger über die Durchführung von Absolventenstudien berichten. Allerdings gilt dieser Zusammenhang nur für Universitäten, wie die gleichzeitige Betrachtung von Hochschulgröße und Hochschultyp verdeutlicht (vgl. Abbildung 5).

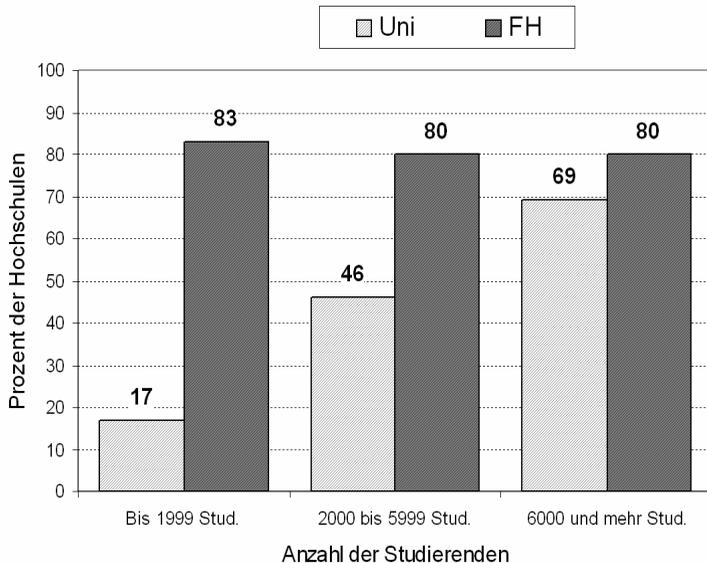


Abbildung 5: Durchführung von Absolventenstudien in den letzten 5 Jahren nach Größe der Hochschule und Art der Hochschule (Prozent der Hochschulen; N=159)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.1: Wurden an Ihrer Hochschule in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt?

Ländervergleich

Während in den übrigen europäischen Ländern durchschnittlich 84% der befragten Hochschulen angaben, mindestens eine Absolventenstudie in den letzten fünf Jahren durchgeführt zu haben, sind es in Deutschland nur 65% der Hochschulen, die diese Frage bejahten. Von den insgesamt elf in die Erhebung einbezogenen Ländern berichten nur Argentinien (50%) und Peru (32%) über eine geringere Verbreitung von Absolventenstudien in ihren Ländern (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7).

Aber auch hier relativieren unterschiedliche methodische Vorgehensweisen das Ergebnis. So wurden in Peru „junge“ Hochschulen, die vor nicht mehr als fünf Jahren gegründet wurden, nicht befragt, da diese noch keine Absolventen aufweisen. In Deutschland wurden diese Hochschulen

mit einbezogen. Entsprechend gaben sieben deutsche Hochschulen an, dass sie noch keine Absolventenstudien aufgrund ihres jungen Gründungsalters durchführen konnten. Rechnet man diese Hochschulen aus dem deutschen Sample raus, erhöht sich die Quote der Absolventenstudien durchführenden Hochschulen auf 68%. Auch in Frankreich wurde eine Vorselektion vorgenommen. Es wurden in erster Linie Hochschulen angeschrieben, von denen man wusste, dass sie „transition to employment departments“ unterhalten (siehe Darstellung im Anhang).

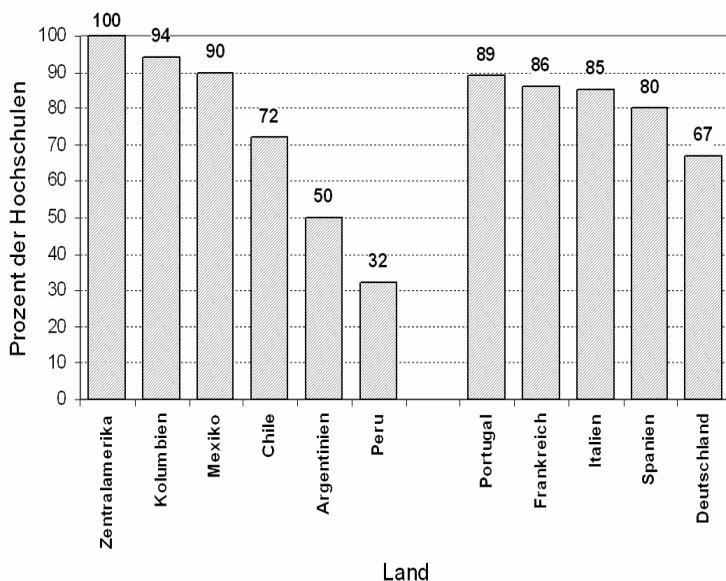


Abbildung 6: Durchführung von Absolventenstudien in den letzten 5 Jahren nach Land (Prozent der Hochschulen; N=535)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.1: Wurden an Ihrer Hochschule in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt?

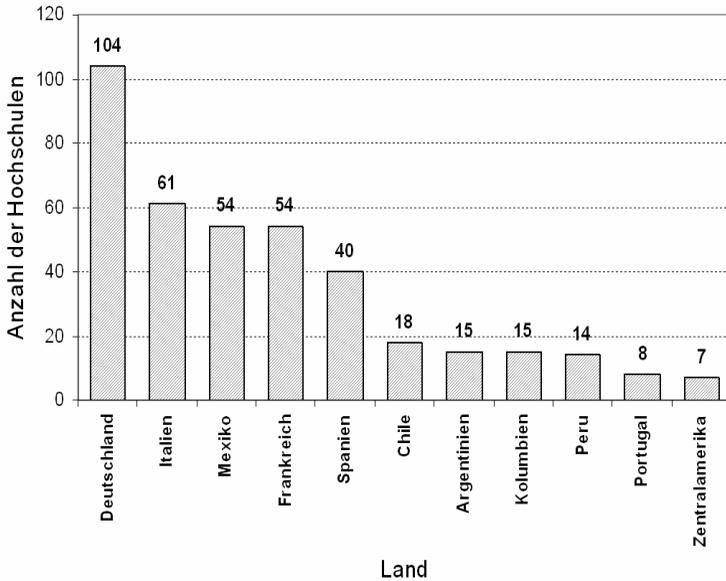


Abbildung 7: Anzahl der Hochschulen, die in den letzten 5 Jahren Absolventenstudien durchgeführt haben nach Land (Anzahl der Hochschulen; N=390)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.1: Wurden an Ihrer Hochschule in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt

Welche Arten von Absolventenstudien werden durchgeführt?

Absolventenstudien können sehr unterschiedlich gestaltet sein. Die Hochschulen, die angaben, solche Studien durchgeführt zu haben, wurden in einer weiteren Frage nach der Art der Absolventenstudie gefragt. Dabei wurden die folgenden drei Typen unterschieden.²

- Landesweite (nationale) Absolventenstudien: Hierunter fallen Studien, die sich zentral – in der Regel unter der Leitung eines Forschungsinstituts – an Absolventen eines oder mehrerer Jahrgänge verschiedener deutscher Hochschulen richten. Derartige nationale Studien können

² Der Typus der international vergleichenden Absolventenstudie wurde hier nicht aufgenommen. Es ist aber anzunehmen, dass die Hochschulen ihre Beteiligung an derartigen Studien als Beteiligung an einer deutschlandweiten Studie angaben.

dabei alle Fachrichtungen oder auch nur eine einzelne Fachrichtung umfassen.

- Hochschulweite Absolventenstudien: Hierunter fallen Studien, die sich auf die Absolventen einer einzelnen Hochschule verschiedener Fachrichtungen beziehen. Ebenso wie bei den landesweiten Studien können eine oder mehrere Graduiertenkohorten befragt werden.
- Fachbereichs- bzw. studiengangsspezifische Studien: Hierunter fallen Studien, die sich auf die Absolventen einer einzelnen Fachrichtung bzw. eines Studiengangs beschränken. Diese Studien werden in der Regel dezentral von den einzelnen Fachbereichen initiiert und können ebenso wie die beiden anderen Typen einzelne oder mehrere Graduiertenkohorten umfassen.

Das Ergebnis der Befragung in Deutschland zeigt, dass am häufigsten die Durchführung von Absolventenstudien auf der Fachbereichs-/Studiengangsebene genannt wurde (59%). Am zweithäufigsten wurde die Durchführung auf zentraler Hochschulebene genannt (45%). Immerhin 28% beteiligten sich an deutschlandweiten Studien, wobei sich acht Hochschulen ausschließlich an derartig zentral organisierten Studien beteiligt haben und somit keine eigenen Absolventenstudien selbständig initiiert hatten (vgl. Abbildung 8). Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Von den Hochschulen, die angaben, Absolventenstudien auf Fachbereichs-/Studiengangsebene durchzuführen, nannten 19 gleichzeitig die Beteiligung an deutschlandweiten (10) oder die Durchführung von hochschulweiten Studien (9) (Mehrfachantworten). Fünf Hochschulen gaben an, dass sie Absolventenstudien auf allen drei Ebenen durchführen. Hingegen haben 37 Hochschulen in den letzten fünf Jahren ausschließlich fachbereichsspezifische Studien durchgeführt. Eine Differenzierung der Ergebnisse nach Hochschulgröße führt zu dem erwarteten Ergebnis, dass bei kleinen Hochschulen (unter 1000 Studierenden) mehr als die Hälfte der Studien (59%) auf Hochschulebene durchgeführt wurden. Bei zunehmender Größe der Hochschule reduziert sich diese Quote auf 24% (1000-7999 Studierende) bzw. 15% (über 8000 Studierende) und der Anteil fachbereichsspezifischer Studien steigt.³

³ Diese Aussage bestätigt sich auch in der differenzierten Analyse nach Hochschulalter. Hier zeigt sich, dass junge Hochschulen im Vergleich am häufigsten hochschulweite

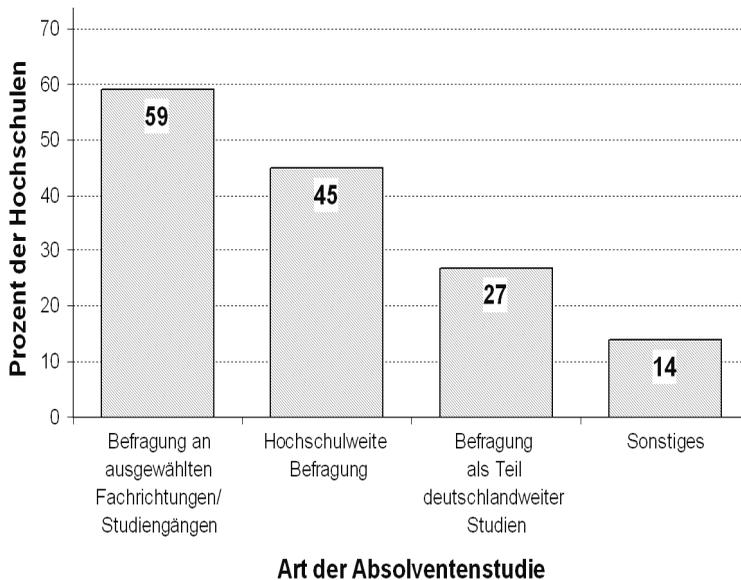


Abbildung 8: Art der durchgeführten Absolventenstudie (in Prozent der Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N = 104)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.2: Auf welchen Ebenen wurden Absolventenstudien durchgeführt?

Die mangelnde Zentralisierung bzw. Koordinierung derartiger Studien verdeutlichte sich auch im Antwortverhalten der Hochschulen. So erhielt das deutsche Projektteam von 30 (!) Hochschulen nicht einen sondern zwei bis drei ausgefüllte Fragebogen zurück, die sich in fünf Fällen sogar in ihren Aussagen bezüglich der Durchführung von Absolventenstudien deutlich widersprachen. Eine Hochschule beantwortete explizit für jeden Fachbereich separat einen Fragebogen. Hier scheinen nicht nur unklare Zuständigkeiten bezüglich der Beantwortung derartiger Studien vorzuliegen, sondern auch unterschiedliche Informationen. Die Kenntnis über

Studien durchführen. Unter der Hypothese, dass junge Hochschulen auch „noch“ kleine Hochschulen sind, bestätigt sich somit das vorhergehende Ergebnis.

Absolventenstudien einzelner Fachbereiche ist auf zentraler Ebene häufig nicht vorhanden, und auch umgekehrt sind nicht alle zentralen Studien auf dezentraler Ebene bekannt.

Ländervergleich

Im internationalen Vergleich fällt Deutschland hinsichtlich der hier unterschiedenen Arten der Absolventenstudien sowohl im innereuropäischen als auch im Vergleich mit den lateinamerikanischen Hochschulen durch die seltene Nennung von hochschulweiten Studien auf (vgl. Abbildung 9). Nur 45% der deutschen Hochschulen, die in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchführten, haben diese Studien als hochschulweite Studien angelegt, während dies etwa in Frankreich (94%) die Regel ist. Auch in Mexiko, Kolumbien und Argentinien dominieren hochschulweite Studien. Von den deutschen Hochschulen werden Absolventenstudien dagegen häufiger als Studien ausgewählter Fachrichtungen oder Studiengänge angelegt (59%) (vgl. Abbildung 9).

Regelmäßigkeit der Durchführung von Absolventenstudien

Der Grad der Verankerung von Absolventenstudien in der Hochschulorganisation und Hochschulentwicklung kann sich auch in der Regelmäßigkeit ihrer Durchführung zeigen. Werden sie systematisch und regelmäßig durchgeführt (und ausgewertet) oder sind sie das Ergebnis sporadischer Bemühungen? An den deutschen Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben, finden sich beide Formen etwa gleich häufig. Knapp die Hälfte (47%) haben keine regelmäßigen Absolventenstudien an ihrer Hochschule implementiert. Wie Abbildung 10 zeigt, führen größere Hochschulen in Deutschland Absolventenstudien etwas häufiger regelmäßig durch als kleinere.

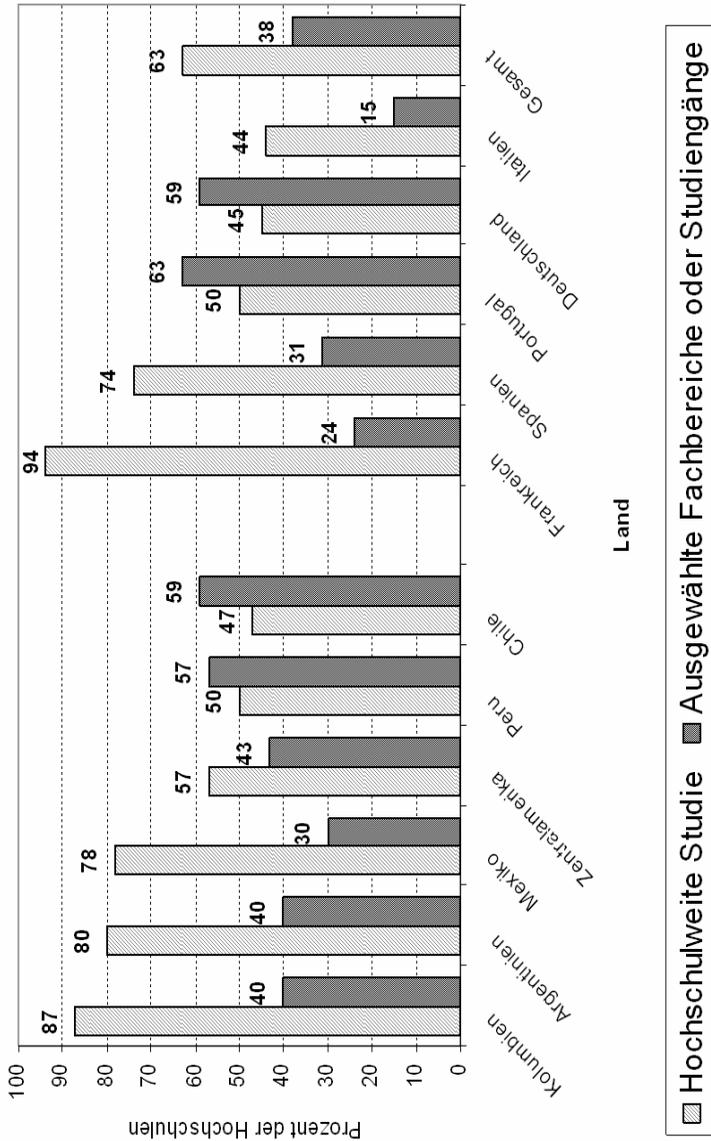


Abbildung 9: Durchführung von Absolventenstudien nach Art und Land (in Prozent der Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=388)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt): Frage 2.2: Auf welchen Ebenen wurden Absolventenstudien durchgeführt?

Regelmäßige Durchführung von Absolventenstudien

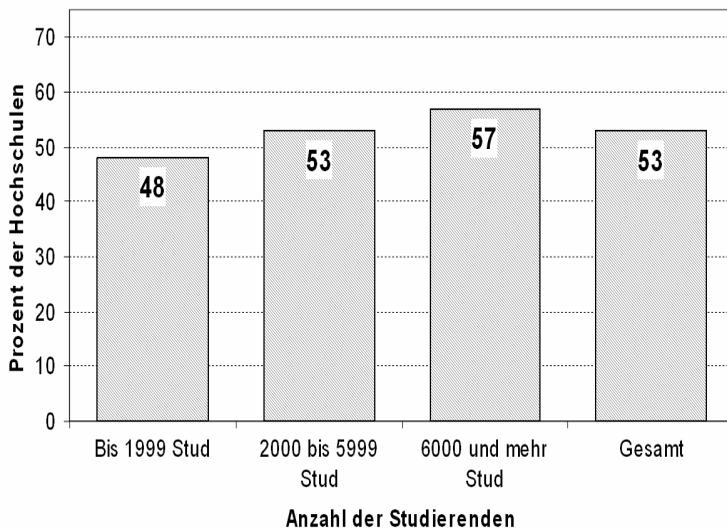


Abbildung 10: Regelmäßigkeit der Durchführung von Absolventenstudien in Deutschland (in Prozent der Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=98)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.3: Wurden an Ihrer Hochschule regelmäßig Absolventenbefragungen durchgeführt?

Ländervergleich

Der internationale Vergleich zeigt, dass in Deutschland regelmäßige Absolventenstudien von relativ wenigen Hochschulen durchgeführt werden (vgl. Abbildung 11). Nur in Chile und in Zentralamerika ist dies noch seltener der Fall als in Deutschland. Zum Vergleich: 91% der Hochschulen in Frankreich berichten, dass sie solche Studien regelmäßig durchführen. Auch aus Mexiko, Italien, Kolumbien, Argentinien, Spanien und Portugal berichten mehr als drei von vier Hochschulen über die regelmäßige Durchführung von Absolventenstudien.

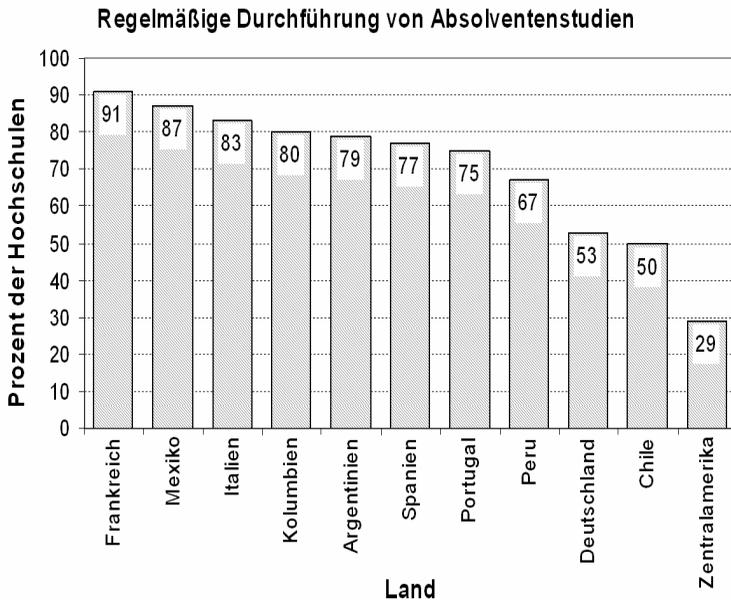


Abbildung 11: Regelmäßige Durchführung von Absolventenstudien nach Land (in Prozent der Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=277)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.3: Wurden an Ihrer Hochschule regelmäßig Absolventenbefragungen durchgeführt? (Mehrfachantworten möglich).

Nutzung von Absolventenstudien

Nach Angaben der Hochschulen werden die Ergebnisse von Absolventenstudien in Deutschland in erster Linie für die Erstellung interner Berichte (82%) und für die Verbesserung der Curricula (71%) genutzt (vgl. Tabelle 3). Unterschiede existieren wiederum im Vergleich zwischen den Hochschultypen: Während an den Universitäten die Verbesserung der Curricula erst an dritter Stelle kommt (53%), steht dies bei den Fachhochschulen an erster Stelle (83%). Die Daten erlauben leider keine weiteren Aussagen, wie diese Nutzung für curriculare Belange vonstatten geht.

	Art der Hochschule		Gesamt
	Universität	Kunst-, Musik-, Theol Hochschule	
Interner Bericht	83	100	78
Verbesserung des Curriculums	53	75	83
Publikation der Ergebnisse in Papierform (Broschüre etc.)	67	63	31
Hochschulmarketing	44	25	44
Publikation der Ergebnisse im Internet	44	13	37
Spezieller Bericht für Lehrende	19	25	50
Informationen für die Öffentlichkeit	39	25	30
Beitrag zur Forschung über Hochschulen (Abschlussarbeit von Studierenden, wissenschaftliche Artikel, Buchpublikation)	28	0	17
Spezieller Bericht für Studierende	11	13	24
Bericht an die Regierung	8	13	17
Sonstiges	0	0	0
Gesamt	397	350	411
Anzahl (n)	(36)	(8)	(54)
			(98)

Tabelle 3: Verwendung der Ergebnisse von Absolventenstudien an Hochschulen in Deutschland nach Hochschultyp (in Prozent der Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=98; Mehrfachnennungen)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.4:
Wie werden die Ergebnisse von Absolventenbefragungen Ihrer Hochschule verwendet?

Auffällig ist auch die hohe Bedeutung, die Berichte an die Lehrenden und an die Studierenden an den Fachhochschulen einnehmen. Die Hälfte aller Fachhochschulen (50%) nennen den Bericht an die Lehrenden und 24% den Bericht an die Studierenden als Verwendungszweck während nur 19% (Bericht Lehrende) bzw. 11% (Bericht Studierende) der Universitäten dieses als Verwendungszweck nennen. An den Universitäten stand hingegen der Beitrag zur Hochschulforschung (28%) sowie die Publikation der Ergebnisse in Papierform (67%) stärker im Vordergrund als bei den Fachhochschulen.

Ländervergleich

In den anderen europäischen Ländern hat der Bericht an das akademische Personal und an die Studierenden laut Angaben der Hochschulen eine weitaus höhere Bedeutung als an deutschen Hochschulen (vgl. Tabelle 4). Geringere Bedeutung hat ebenso die Verwendung der Ergebnisse für die Verbesserung der Curricula oder für das Hochschulmarketing. Im Gegensatz zu deutschen Hochschulen werden die Ergebnisse von Absolventenstudien in den anderen europäischen Ländern nur von einer kleinen Minderheit für die Information der Öffentlichkeit verwendet (2%). An den lateinamerikanischen Hochschulen zeigt sich hinsichtlich der Verwendungszwecke ein anderes Bild: Ähnlich wie in Deutschland steht hier die Verbesserung der Curricula im Vordergrund (81%). Danach folgt der interne Bericht und mit Abstand das Hochschulmarketing, welches im Vergleich zu Deutschland allerdings weniger häufig als Verwendungszweck genannt wurde (27%). Insgesamt scheint die Veröffentlichung der Ergebnisse für Informationszwecke in Lateinamerika eine geringere Rolle zu spielen. Nur 21% nannten die Veröffentlichung der Ergebnisse in Papierform und 17% die Internetpublikation als Verwendungszweck. Ebenso wie in den übrigen europäischen Ländern sieht nur eine kleine Minderheit der lateinamerikanischen Hochschulen die Information der Öffentlichkeit als Verwendungszweck (2%). Hingegen ist die Verwendung der Ergebnisse für die Berichterstattung an das akademische Personal und die Studierenden mit Deutschland vergleichbar.

	Region			Gesamt
	Lateinamerika	Europa (ohne Deutschland)	Deutschland	
Interner Bericht	63	87	82	78
Verbesserung des Curriculums	81	44	71	64
Spezieller Bericht für Lehrende	35	53	37	42
Publikation der Ergebnisse in Papierform (Broschüre etc.)	21	49	47	39
Publikation der Ergebnisse im Internet	17	49	38	36
Spezieller Bericht für Studierende	26	51	18	34
Hochschulmarketing	27	22	43	29
Beitrag zur Forschung über Hochschulen (Abschlussarbeit von Studierenden, wissenschaftliche Artikel, Buchpublikationen)	26	23	19	23
Bericht an die Regierung	20	25	13	20
Informationen für die Öffentlichkeit	2	2	33	10
Sonstiges	2	19	0	8
Gesamt	319	425	401	383
Anzahl (n)	(121)	(146)	(98)	(365)

Tabelle 4: Verwendung der Ergebnisse von Absolventenstudien an der Hochschule nach Region (in Prozent der Hochschulen, die Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=365; Mehrfachnennungen)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2 Projekt). Frage 2.4: Wie werden die Ergebnisse von Absolventenbefragungen Ihrer Hochschule verwendet?

Bewertung der Nützlichkeit von Absolventenstudien

Die Hochschulen in Europa und Lateinamerika, die in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt haben, betrachten fast ausnahmslos Absolventenstudien als nützliches Instrument der Hochschulentwicklung (vgl. Tabelle 5). In Deutschland stimmte ebenso die Mehrheit dieser Aussage zu. Immerhin 11% der Hochschulen antworteten aber, dass sie Absolventenstudien nicht als ein nützliches Instrument der Hochschulentwicklung betrachten.

	Region			Gesamt
	Lateinamerika	Europa (ohne Deutschland)	Deutschland	
Ja	98	100	89	95
Nein	2	0	11	5
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(58)	(27)	(54)	(139)

Tabelle 5: Bewertung der Nützlichkeit von Absolventenstudien nach Region (in Prozent der Hochschulen, die keine Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=139)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.6:
Betrachten Sie Absolventenstudien als nützliches Instrument der Hochschulentwicklung?

Warum Absolventenstudien nicht durchgeführt werden

Diejenigen Hochschulen, die angaben, in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt zu haben, wurden ferner nach ihren Gründen dafür gefragt (vgl. Tabelle 6). Als Hauptgrund für das Fehlen von Absolventenstudien wird – unabhängig vom Hochschultyp – angeführt, dass kein geeignetes Personal vorhanden sei (55%). An zweiter Stelle stand der Grund, dass andere Prioritäten bestünden (27%), gefolgt von der Aussage, dass Resultate von Anderen (z.B. externen Forschungseinrichtungen) übernommen würden (13%). Sehr hoch ist der Anteil derjenigen, die entweder zusätzlich oder alternativ zu den vorgegebenen Kategorien „sonstige Gründe“ angaben. Analysiert man diese „sonstige Angaben“ kommt man zu dem Ergebnis, dass auch hier am häufigsten (27%) fehlende finanzielle bzw. personelle Ressourcen genannt wurden.

An zweiter Stelle stand die Aussage (je 17%), dass die Hochschule noch keine Absolventen hat (Neugründung) bzw. andere Arten der Kontaktpflege genutzt werden (z.B. persönliche Treffen). Schließlich wurde auf das Fehlen einer Adressdatenbank bzw. auf ein noch im Aufbau befindliches Alumni-Netzwerk hingewiesen (13% bzw. 10%). Letzteres weist darauf hin, dass die Befragten das Bestehen eines Alumni-Netzwerks als notwendige Voraussetzung für die Durchführung einer Absolventenbefragung sehen. Organisatorische Probleme der Datenerhebung (Datenschutz etc.) wurden nur von wenigen Befragten genannt.

	Region			Gesamt
	Lateinamerika	Europa (ohne Deutschland)	Deutschland	
Kein geeignetes Personal	69	56	55	60
Wir haben andere Prioritäten	16	15	27	21
Wir erhalten Ergebnisse von Absolventenstudien von Anderen (z.B. externe Forschungseinrichtungen)	2	11	13	8
Sonstiges	33	41	53	43
Gesamt	120	122	147	132
Anzahl (n)	(49)	(27)	(55)	(131)

Tabelle 6: Gründe für die Nichtdurchführung von Absolventenstudien nach Region (in Prozent der Hochschulen, die keine Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=131; Mehrfachnennungen)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.7: Nennen Sie uns bitte Ihre wichtigsten Gründe dafür, dass Sie in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt haben.

Ländervergleich

In den übrigen europäischen sowie den lateinamerikanischen Ländern waren die Ergebnisse ähnlich. Der Mangel an geeignetem Personal wurde als hauptsächlichster Grund für das Fehlen (weiterer) Studien genannt. Einzig die Situation in Italien fällt durch die Existenz von AlmaLaurea (ein Konsortium aller großen italienischen Universitäten, das mit Unterstützung durch das Ministerium für Bildung, Universitäten und Forschung

fast 60% aller Hochschulabsolventen erreicht) aus dem Rahmen. Alma-Laurea verbindet eine zentrale Online-Jobbörse mit Elementen von Absolventenbefragungen. Entsprechend wird von italienischen Hochschulen mehrfach die Teilnahme an AlmaLaurea als Grund für die Nichtdurchführung von eigenen Studien genannt.

Leider wird in der Aussage „Kein geeignetes Personal“ nicht deutlich, ob sie sich auf mangelnde finanzielle Ressourcen (Personalmangel) oder aber auf die Qualifikation des Personals bezieht. Einerseits können die Ergebnisse über die Gründe der Nichtdurchführung von Studien durchaus im Sinne eines mangelnden Interesses und Wissens über die Potenziale von Absolventenstudien gedeutet werden. Andererseits zeigen die Antworten auf die Frage nach der Nützlichkeit dieser Studien, dass ein hohes Problembewusstsein bei den Hochschulen besteht. Auch die meisten Hochschulen, die bisher keine Absolventenstudien durchgeführt haben, geben ja an, in ihnen ein nützliches Instrument der Hochschulentwicklung zu sehen.

Pläne zur zukünftigen Durchführung von Absolventenstudien

Nur etwa ein Drittel der deutschen Hochschulen, die in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt haben, planen die Durchführung einer solchen Studie für das nächste Jahr (vgl. Tabelle 7).

	Art der Hochschule			Gesamt
	Universität	Kunst-, Musik-, Theol. Hochschule	Fach- hochschule	
Ja	28	27	57	35
Nein	72	73	43	65
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(29)	(11)	(14)	(54)

Tabelle 7: Planung der Durchführung einer Absolventenstudie im nächsten Jahr durch deutsche Hochschulen nach Hochschultyp (in Prozent der Hochschulen, die keine Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=54)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.8: Planen Sie die Durchführung einer Absolventenstudie im nächsten Jahr?

Auffällig ist, dass Fachhochschulen deutlich häufiger (57%) die Durchführung von Absolventenstudien planen als Universitäten.

Ländervergleich

Von den Hochschulen in Lateinamerika (75%) und den anderen europäischen Ländern (80%), die in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt haben, werden weitaus häufiger Pläne zur zukünftigen Durchführung geäußert als von den deutschen Hochschulen (vgl. Tabelle 8).

	Region			Gesamt
	Lateinamerika	Europa (ohne Deutschland)	Deutschland	
Ja	75	80	35	60
Nein	25	20	65	40
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(56)	(25)	(54)	(135)

Tabelle 8: Planung der Durchführung einer Absolventenstudie im nächsten Jahr nach Region (in Prozent der Hochschulen, die keine Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt haben; N=135)

Quelle: INCHER-Kassel, Befragung 2004/2005 (GRADUA2-Projekt). Frage 2.8: Planen Sie die Durchführung einer Absolventenstudie im nächsten Jahr?

Schlussfolgerungen

Die Befragung deutscher Hochschulen zur Durchführung und Verwendung von Absolventenstudien hat gezeigt, dass knapp zwei Drittel der befragten Hochschulen angaben, in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt zu haben. Absolventenstudien werden in Deutschland vergleichsweise häufig auf der Instituts- oder Fachbereichsebene durchgeführt und beziehen nur ausgewählte Fachrichtungen oder Studiengänge ein. Es zeigte sich auch bei der Befragung der Hochschulen, dass es an vielen Hochschulen in Deutschland keine zentrale Stelle gibt, die für die Koordinierung dieser dezentralen Studien zuständig ist bzw.

über sie informiert wird. Häufig werden Absolventenstudien auf Initiative Einzelner organisiert und durchgeführt. Hier scheint uns eine bessere Koordination geboten und ein verstärkter hochschulübergreifender Austausch über die Erfahrungen mit der Durchführung solcher Untersuchungen notwendig.

Die mangelnde interne Informationspolitik der Hochschulen zeigt sich auch beim Umgang mit Absolventenstudien: Zwar nennen 82% der deutschen Hochschulen (die in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt haben) einen internen Bericht als wesentlichen Verwendungszweck von Absolventenstudien. Die Ergebnisse werden jedoch nur in 37% der Fälle für einen Bericht an die Lehrenden und nur von 18% der Hochschulen für einen Bericht an die Studierenden verwendet.

Des Weiteren scheint uns das Potential der möglichen Nutzung der Ergebnisse von Absolventenstudien bei weitem nicht ausgenutzt. Absolventenstudien liefern Ergebnisse über eine Vielzahl von Themenbereichen: Sie können als Arbeitsmarkt- und Berufsinformationen für Studierende (und Eltern) genutzt werden, für die Studien- und Curriculareform, für die interne und externe Qualitätskontrolle sowie für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Die potentiellen Nutzergruppen in den Hochschulen sind vielfältig und umfassend: Die Studien- und Laufbahnberater (Career Services), die Studienreformer und Studiengangs- und Curriculumaner, die Qualitätskontrolleure und Evaluateure und Akkrediteure.

Trotz der von den Hochschulen postulierten Bedeutung von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung fehlt es an systematischen Follow-up Aktivitäten. Hochschulen, die keine Absolventenstudien durchführen, begründen dies vor allem mit einem Mangel an geeignetem Personal. Ob dieser Mangel die finanziellen Ressourcen oder die Qualifikation des Personals betrifft, wird aus unserer Umfrage nur eingeschränkt deutlich, ist aber insofern auch unerheblich, als beides belegt, dass der Durchführung von Absolventenstudien keine hohe Priorität eingeräumt wird. Wir können also feststellen, dass eine Lücke klafft zwischen der postulierten Bedeutung derartiger Studien in der hochschulpolitischen Diskussion und den tatsächlichen Aktivitäten und Aufmerksamkeiten für das Thema an den Hochschulen.

Der internationale Vergleich zeigt, dass in Deutschland Absolventenstudien relativ selten durchgeführt werden, wenn man die lateinamerikanischen Länder Chile, Mexiko und Kolumbien sowie die europäischen Länder Frankreich, Italien, Spanien und Portugal betrachtet. Nur die befragten Hochschulen in Argentinien und Peru berichten in geringerem Maße als die Hochschulen in Deutschland, Absolventenstudien in den letzten fünf Jahren durchgeführt zu haben. In Deutschland werden Absolventenstudien auch relativ selten als hochschulweite Studien durchgeführt. Im Unterschied zu den meisten andern Ländern dominieren in Deutschland Studien, die nur ausgewählte Fachrichtungen oder Studiengänge einbeziehen. Auch werden die Absolventenstudien, über die die deutschen Hochschulen berichten, häufig nicht regelmäßig durchgeführt. Nur die befragten Hochschulen in Chile und Zentralamerika berichten in noch geringerem Maße, dass sie regelmäßig Absolventenstudien durchführen als die Hochschulen in Deutschland.

Eine Diskussion über die Weiterentwicklung und vor allem über eine bessere Vernetzung der Absolventenforschung in Deutschland und der Nutzung ihrer Ergebnisse erscheint dringend geboten. Die Forderungen der Akkreditierungsagenturen zur Durchführung von Absolventenstudien bei Absolventen akkreditierter Studiengänge werden sicherlich einen weiteren Impuls für diese Diskussion geben.

Anhang

Anhang 1: Anlage und Durchführung der Befragung in den elf Ländern

Zum besseren Verständnis der unterschiedlichen Vorgehensweisen wurden die Projektpartner vom deutschen Projektteam gebeten, ihre Methodik kurz zu beschreiben. Nachfolgend sind diese Kurzbeschreibungen wiedergegeben, die verdeutlichen, dass teilweise sehr unterschiedliche Populationen ausgewählt und Methoden genutzt

Land	Kontaktierte Hochschulen (Anzahl)	Teilnehmende Hochschulen (Anzahl)	Rücklauf- quote (Prozent)
EUROPA			
Deutschland	261	159	61%
Frankreich	83	63	76%
Italien	77	72	94%
Portugal	-	9	-
Spanien	69	50	72%
LATEINAMERIKA			
Argentinien	-	30	-
Chile	62	25	40%
Kolumbien	-	16	-
Mexiko	139	60	43%
Peru	61	44	72%
Zentralamerika	-	7	-

Tabelle 9: Anzahl der kontaktierten und an der Befragung teilnehmenden Hochschulen sowie der Rücklaufquote nach Land (Anzahl und Prozent)

Von den Ländern Argentinien, Kolumbien, Zentralamerika, Portugal liegen keine Angaben zu der Anzahl der kontaktierten Hochschulen vor.

Tabelle 10: Methodische Vorgehensweisen nach Land

LAND	METHODISCHES VORGEHEN
Deutschland	In Deutschland wurden alle 261 Hochschulen, die zum Zeitpunkt der Befragung Mitglied der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) waren, angeschrieben. Nach ca. 2 Monaten wurde ein "Reminder" an diese Hochschulen verschickt. Insgesamt führt das Adressverzeichnis der HRK (Hochschulkompass) 366 Hochschulen auf.
Frankreich	In Frankreich wurden die Fragebogen entweder per Post verschickt oder es wurde eine telefonische Befragung durchgeführt. Kontaktiert wurden alle Hochschulen, die dem "French university observatories and "transition to employment" department" Verband angehören. Darüberhinaus wurden vereinzelt weitere öffentliche Universitäten angesprochen, die nicht diesem Verband (The Observatoires Universitaires) angehören. Insgesamt wurden 83 der 100 existierenden französischen Universitäten angeschrieben oder angerufen. Private Hochschulen wurden nicht in die Befragung einbezogen. Das französische Team nennt selbst bezüglich der Versendung einen "Bias" zugunsten von Hochschulen, von denen ihnen bekannt war, dass sie Absolventenstudien durchführen. Ecoles superior (von denen es ca. 500 gibt), sowie die stärker berufsbezogenen Hochschulen (BTS) wurden in das Sample nicht miteinbezogen. Letztere, da nach Aussage des französischen Teams zentrale Absolventenstudien vom Ministerium an diesen durchgeführt werden.
Italien	In Italien wurden 77 der 83 Hochschulen in die Studie mit einbezogen. Nach Aussage des italienischen Projektteams (AlmaLaurea) wurden vornehmlich Universitäten angesprochen. Alle kontaktierten Hochschulen sind vom Erziehungsministerium anerkannt und in der italienischen Rektorenkonferenz vertreten. 37 der 77 einbezogenen Hochschulen sind Kooperationshochschulen von AlmaLaurea und wurden direkt von AlmaLaurea angeschrieben. Der Fragebogen wurde mit einem Begleitschreiben per E-mail an die Hochschulen geschickt. Ein erster Reminder wurde per E-mail gesandt, anschließend wurden die Hochschulen individuell gemahnt oder angerufen, um den Fragebogen am Telefon mündlich auszufüllen. Die übrigen 40 Hochschulen wurden von der italienischen Rektorenkonferenz kontaktiert. Der Kontakt und das mündliche Ausfüllen des Fragebogens geschah telefonisch.
Portugal	Vom portugiesischen Projektteam liegen keine Angaben zur Durchführung der Befragung vor.

Spanien	Die Fragebögen wurden insgesamt an 69 Universitäten geschickt (anerkannt vom Erziehungsministerium). Die Fragebogen wurden zunächst an die Rektoren der Hochschulen geschickt und eine Woche später an diejenigen "Abteilungen", die aktiv mit der Berufsberatung und der Vermittlung von Absolventen beschäftigt sind. Hochschulen, die nicht innerhalb einer bestimmten Zeit den Fragebogen zurückgeschickt hatten, wurden telefonisch gemahnt.
Argentinien	Vom argentinischen Projektteam liegen keine Angaben zur Durchführung der Befragung vor.
Chile	Es wurden alle 62 Hochschulen in Chile per E-mail kontaktiert.
Kolumbien	Vom kolumbianischen Projektteam liegen keine Angaben zur Durchführung der Befragung vor.
Mexiko	In Mexiko wurden diejenigen 139 privaten und öffentlichen Hochschulen angeschrieben, die Mitglied im Verbund der "National Association of Higher Education Institutions and Universities (ANUIES) sind. Dieses ist ein "non-governmental" Verband, an dessen Mitgliedshochschulen insgesamt ca. 80% aller mexikanischen Studierenden eingeschrieben sind. Es ist eine Art Qualitätsverbund und dient als Akkreditierungsagentur. Eine Vielzahl von kleinen, privaten Hochschulen erfüllen die Qualitätskriterien nicht und sind entsprechend nicht Mitglied. Das mexikanische Projektteam geht davon aus, dass alle staatlich anerkannten Hochschulen auch Mitglied bei ANUIES sind. Die Fragebogen wurden während der ANUIES-Treffen verteilt bzw. die Mitglieder wurden per Telefon befragt.
Peru	In Peru gibt es nach Aussage der Rektorenkonferenz 80 Hochschulen, von denen 61 staatlich anerkannt sind (Universidades con Permiso Definitivo). An diese 61 Hochschulen wurde der Fragebogen geschickt. Die übrigen 19 befinden sich im Stadium der Annerkennung, d.h. ihre Gründung liegt noch keine 5 Jahre zurück. In Peru müssen alle Hochschulen fünf Jahre "überlebt" haben, um nach diesen 5 Jahren bewertet und "anerkannt" zu werden. Hochschulen, die sich in diesem Stadium befinden, sind entsprechend der durchschnittlichen Studienzeit in Peru zu jung, um schon Absolventen zu haben und wurden deshalb nicht in die Studie einbezogen.
Zentralamerika	In Zentralamerika liegen nur Informationen über die Hochschulen vor, die den Fragebogen beantwortet haben. Es handelt sich um 2 Universitäten aus Honduras, zwei aus Costa Rica und um eine aus El Salvador.

Anhang 2: Fragebogen der Deutschen Befragung



20. November 2004

Sehr geehrte Damen und Herren,

das Gradua2 Projekt, das Teil des ALFA Programms der Europäischen Kommission ist, hat sich zum Ziel gesetzt, Hochschulen darin zu unterstützen, Absolventenstudien durchzuführen und die Ergebnisse umzusetzen. 20 Hochschulen aus Lateinamerika und Europa nehmen an diesem Projekt teil.

Zentrales Ergebnis dieses Projekts wird ein Handbuch sein, das es Hochschulen erlauben soll, Absolventenstudien eigenständig durchzuführen und die Ergebnisse solcher Studien für die Hochschulentwicklung und -planung nutzbar zu machen.

Um einen Überblick über die gegenwärtige Situation im Hinblick auf den Einsatz von Absolventenstudien in den verschiedenen Ländern zu erhalten, möchten wir Sie bitten, den beiliegenden kurzen Fragebogen zur Situation an Ihrer Hochschule auszufüllen.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 15. Dezember 2004 an das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, das in Kooperation mit dem CareerService der Freien Universität Berlin in Deutschland diese Befragung aller Hochschulen durchführt.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Teofilo Ramos
GRADUA2 Projektkoordinator

Bitte den Fragebogen senden an:

Dipl. Sozialwirt Harald Schomburg
Universität Kassel
Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und
Hochschulforschung
Mönchebergstr. 17
34109 Kassel
Tel. 05613.804-2422, Fax 0561.804-7415

Bitte den Fragebogen senden an
(Adressfeld geeignet für Fensterbrief)

1 Informationen zur Hochschule

1.1 Wie lautet der Name Ihrer Hochschule?

.....
(bitte eintragen)

1.2 Ist Ihre Hochschule eine öffentliche oder eine private Einrichtung?

- 1 Öffentliche Einrichtung
2 Private Einrichtung
3 Sonstiges:.....
(bitte eintragen)

2 Absolventenstudien

Erläuterung: Absolventenstudien erheben mittels Befragungen von Absolventen und Absolventinnen (schriftlich oder mündlich) Informationen zu deren weiteren Bildungs- und Berufsweg nach Abschluss eines Studiums an einer Hochschule. Zumeist werden Absolventen und Absolventinnen etwa ein bis drei Jahre nach Studienabschluss befragt.

2.1 Wurden an Ihrer Hochschule in den letzten fünf Jahren Absolventenstudien durchgeführt?

- 1 Ja → Bitte weiter mit Frage 2.2
2 Nein → Bitte weiter mit Frage 2.6

Falls Absolventenstudien durchgeführt wurden:

2.2 Auf welchen Ebenen wurden Absolventenstudien durchgeführt? Mehrfachnennung möglich

- Als Teil von deutschlandweiten Studien (z.B. der HIS Absolventenstudien)
 Hochschulweite Studie (mehrere Fachrichtungen)
 Ausgewählte Fachrichtungen oder Studiengänge
 Sonstiges:.....
(bitte eintragen)

2.3 Wurden an Ihrer Hochschule regelmäßig Absolventenbefragungen durchgeführt?

- 1 Ja, hochschulweite Studie (mehrere Fachrichtungen)
2 Ja, ausgewählte Fachrichtungen oder Studiengänge
3 Nein

2.4 Wie werden die Ergebnisse von Absolventenbefragungen Ihrer Hochschule verwendet? Mehrfachnennung möglich

- Verbesserungen des Curriculums
- Interner Bericht
- Spezieller Bericht für Studierende
- Spezieller Bericht für Lehrende
- Bericht an die Regierung
- Publikation der Ergebnisse in Papierform (Broschüre, o.ä.)
- Publikation der Ergebnisse im Internet
- Beitrag zur Forschung über Hochschulen (Abschlussarbeit von Studierenden, wissenschaftliche Artikel, Buchpublikation, o.ä.)
- Informationen für die Öffentlichkeit (Eltern, zukünftige Studierende, usw.)
- Hochschulmarketing
- Sonstiges:
- (bitte eintragen)

2.5 Bitte nennen Sie weitere Ansprechpartner innerhalb Ihrer Hochschule, von denen wir ggf. nähere Einzelheiten zu den Absolventenstudien erhalten können.

- a) Name
- Bereich/Abteilung
- Funktion
- Telefon/E-mail
-
- b) Name
- Bereich/Abteilung
- Funktion
- Telefon/E-mail
-
- c) Name
- Bereich/Abteilung
- Funktion
- Telefon/E-mail
-
- d) Name
- Bereich/Abteilung
- Funktion
- Telefon/E-mail
-
- e) Name
- Bereich/Abteilung
- Funktion
- Telefon/E-mail
-

Falls an Ihrer Hochschule in den letzten fünf Jahre keine Absolventenstudien durchgeführt wurden:

2.6 Betrachten Sie Absolventenstudien als nützliches Instrument der Hochschulentwicklung?

1 Ja

2 Nein

2.7 Nennen Sie uns bitte Ihrer wichtigsten Gründe dafür, dass Sie in den letzten fünf Jahren keine Absolventenstudien durchgeführt haben? Mehrfachnennung möglich

Kein geeignetes Personal

Wir erhalten Ergebnisse von Absolventenstudien von Anderen (z.B. externe Forschungseinrichtung)

Wir haben andere Prioritäten

Sonstiges:.....
(bitte eintragen)

2.8 Planen Sie die Durchführung einer Absolventenstudie im nächsten Jahr?

1 Ja

2 Nein

3 Sonstiges:.....
(bitte eintragen)

Vielen Dank für Ihre Beteiligung an dieser Befragung

Noch eine Bitte:

Können Sie uns Berichte mit den Ergebnissen von Absolventenstudien Ihrer Hochschule zur Verfügung stellen oder uns Hinweise geben, wie wir die Berichte erhalten können?

Sie erhalten Berichte von Absolventenstudien in der Anlage/mit gesonderter Post

Wenden Sie sich an:

Name

Bereich/Abteilung

Funktion

Telefon/E-mail