



# STUDIUM UND BERUF IN NORDRHEIN-WESTFALEN

*Studienerfolg und Berufseinstieg  
der Absolventinnen und Absolventen  
des Abschlussjahrgangs 2016  
von Fachhochschulen und Universitäten*



## **STUDIUM UND BERUF IN NORDRHEIN-WESTFALEN**

Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen  
des Abschlussjahrgangs 2016 von Fachhochschulen und Universitäten

Dirk Reifenberg in Zusammenarbeit mit Tim Plasa

**Dieser Bericht ist in Teamarbeit entstanden.**

Besonderer Dank gilt Mabelle Franke, Daniel Prawirakoesoemah und dem gesamten Team Datenvisualisierung am *ISTAT* sowie Lutz Reimer von Querwerk. Mabelle hat als Mathematikerin sehr dabei geholfen, die über zahllose Fragebögen und Fragebogenversionen reichenden Datenstrukturen zu bannen und für die vorliegenden Analysen zugänglich zu machen. Ohne Daniels Programmierung, den eigens für diesen Bericht konzipierten Visualisierungen, wären die vorliegenden Analysen nicht in übersichtlicher Form möglich gewesen. Lucas Kutscher hat sehr geduldig und in ansprechender Form die sich immer wieder ändernden Ideen zu den immer komplexer werdenden Infografiken umgesetzt. Schließlich sei Lutz Reimer von Querwerk erwähnt, der uns professionell und flott bei allen Fragen des Designs – nicht zuletzt des Umschlags – geholfen hat.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>6</b>
1.1	Das »Kooperationsprojekt Absolventenstudien« (KOAB) .....	6
1.2	Das Projekt »Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen« .....	9
<b>2</b>	<b>Fallbasis und Repräsentativität</b> .....	<b>12</b>
2.1	Fallbasis.....	12
2.2	Repräsentativität .....	12
<b>3</b>	<b>Überblicksauswertungen</b> .....	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>Vorgehen</b> .....	<b>26</b>
4.1	Erstellung des Untersuchungsplans .....	26
4.2	Auswertungsschema: Evaluationsfunktionale Zusammenfassungen.....	28
4.3	Zentrale Fragestellungen und Berichtsstruktur .....	30
4.4	Kapitelübersicht.....	32
<b>5</b>	<b>Heterogenität</b> .....	<b>34</b>
5.1	Begriffsbestimmung.....	34
5.2	Zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft .....	35
5.3	Methodik .....	36
5.3.1	Heterogenitätsmerkmale .....	36
5.3.2	Heterogenitätsindex .....	36
5.4	Befunde.....	37
5.5	Diskussion der Ergebnisse .....	40
<b>6</b>	<b>Einhaltung der Regelstudienzeit</b> .....	<b>42</b>
6.1	Methodik .....	42
6.2	Befunde.....	43
6.2.1	Ausgangsbetrachtung nach Hochschultypen und Hochschulen .....	43
6.2.2	Multivariate Betrachtung.....	45
6.2.3	Soziodemografische Merkmale .....	46
6.2.4	Bildungsbiografie.....	48
6.2.5	Studienstrukturelle Merkmale .....	53
6.2.6	Organisationale Studienbedingungen.....	59
6.2.7	Individuelle Studiengestaltung.....	60
6.2.8	Studienergebnis .....	64
6.2.9	Begründung der Regelstudienzeitüberschreitung .....	65
6.3	Diskussion der Ergebnisse .....	68
6.4	Evaluationsfunktionale Zusammenfassung .....	70
<b>7</b>	<b>Examensnote</b> .....	<b>73</b>
7.1	Problemstellung und Methodik .....	73
7.1.1	Standardisierung der Examensnoten .....	78
7.2	Befunde.....	79
7.2.1	Multivariate Betrachtung.....	79
7.2.2	Soziodemografische Merkmale .....	80

7.2.3	Bildungsbiografische Merkmale.....	81
7.2.4	Organisationale Studienbedingungen.....	83
7.2.5	Individuelle Studiengestaltung.....	84
7.3	Diskussion der Ergebnisse.....	87
7.4	Evaluationsfunktionale Zusammenfassung.....	88
<b>8</b>	<b>Zufriedenheit mit dem Studium.....</b>	<b>90</b>
8.1	Befunde.....	90
8.1.1	Zufriedenheit mit dem Studium über Hochschulen hinweg.....	90
8.1.2	Multivariate Betrachtung.....	91
8.1.3	Studienstrukturelle Merkmale.....	92
8.1.4	Organisationale Studienbedingungen.....	95
8.1.5	Zusammenhang von Regelstudienzeit, Examensnote und Studienzufriedenheit.....	100
8.1.6	Zusammenhang von Studienorganisation, Einhaltung der Regelstudienzeit und Studienzufriedenheit.....	102
8.2	Diskussion der Ergebnisse.....	104
8.3	Evaluationsfunktionale Zusammenfassung.....	105
<b>9</b>	<b>G8/G9.....</b>	<b>107</b>
<b>10</b>	<b>Übergang in ein weiteres Studium.....</b>	<b>121</b>
10.1	Befunde.....	121
10.1.1	Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium.....	121
10.1.2	Studienfach-, Hochschul- und Hochschultypwechsel.....	127
10.1.3	Subjektive Begründung der Studienverlaufsentscheidung.....	132
10.1.3.1	Selbsteinschätzung zur Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium zu bewältigen.....	132
10.1.3.2	Gründe, die gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums sprechen....	133
10.1.3.3	Gründe für den Verbleib an der Hochschule des Bachelorabschlusses..	133
10.1.3.4	Begründung des Hochschulwechsels.....	134
10.1.3.5	Gründe für den Wechsel von Fachhochschule zur Universität.....	138
10.1.4	Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium.....	140
10.1.5	Regionale Mobilität bei Antritt eines weiteren Studiums.....	143
10.1.6	Multivariate Betrachtung der Aufnahme eines weiteren Studiums.....	146
10.1.7	Soziodemografische Merkmale.....	147
10.1.8	Bildungsbiografie.....	148
10.1.9	Studienstrukturelle Merkmale.....	150
10.1.10	Individuelle Studiengestaltung.....	151
10.1.11	Studienergebnis.....	154
10.2	Diskussion der Ergebnisse.....	156
10.3	Evaluationsfunktionale Zusammenfassung.....	159
<b>11</b>	<b>Eintritt in den Arbeitsmarkt.....</b>	<b>161</b>
11.1	Befunde.....	161
11.2	Diskussion der Ergebnisse.....	170
<b>12</b>	<b>Beruflicher Verbleib der Absolvent*innen.....</b>	<b>172</b>
12.1	Befunde.....	172

12.1.1	Beschäftigungssituation 1,5 Jahre nach Abschluss .....	172
12.1.2	Berufliche Stellung und Leitungsfunktion.....	176
12.1.3	Passung von Studium und Beruf .....	180
12.1.4	Art des Beschäftigungsverhältnisses .....	186
12.1.5	Einkommen .....	192
12.1.5.1	Methodik .....	192
12.1.5.2	Multivariate Betrachtung.....	192
12.1.5.3	Soziodemografische Merkmale .....	193
12.1.5.4	Studienstrukturelle Merkmale .....	194
12.1.5.5	Organisationale Studienbedingungen.....	203
12.1.5.6	Individuelle Studiengestaltung.....	203
12.1.5.7	Positionierung am Arbeitsmarkt.....	206
12.1.6	Beschreibung der Organisation .....	206
12.1.7	Arbeitssuchendenquote.....	208
12.1.8	Regionaler Verbleib.....	212
12.1.9	Internationalität und internationaler Verbleib .....	216
12.1.9.1	Auslandsaufenthalte.....	217
12.2	Diskussion der Ergebnisse .....	220
12.3	Evaluationsfunktionale Zusammenfassung .....	222
<b>13</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>225</b>
<b>14</b>	<b>Anhang A .....</b>	<b>229</b>
<b>15</b>	<b>Anhang B .....</b>	<b>231</b>
<b>16</b>	<b>Anhang C .....</b>	<b>233</b>
<b>17</b>	<b>Anhang D .....</b>	<b>248</b>

# 1 Einleitung

Nordrhein-Westfalen verfügt über die dichteste Hochschullandschaft Europas. Mehr als ein Viertel des deutschen akademischen Nachwuchses wird in NRW ausgebildet (Statistisches Bundesamt, 2018). Es ist daher naheliegend, hier den Zusammenhang zwischen Studium und Beruf tiefergehend zu betrachten.

Die vorliegende Analyse basiert auf durchgehenden Vollerhebungen an nahezu allen öffentlich-rechtlichen Hochschulen Nordrhein-Westfalens sowie weiteren Hochschulen im gesamten Bundesgebiet. Dadurch wurde nicht nur die Repräsentativität der Ergebnisse für NRW gesichert, sondern eine empirische Grundlage bereitgestellt, um einzelnen Fragestellungen zur Beziehung von Hochschule und Beruf in einer Tiefenschärfe zu untersuchen, wie sie in der Sozialforschung nur selten erreicht werden kann.

Die Vollerhebung an einer so hohen Zahl von Hochschulen konnte durch die Zusammenarbeit von zwei Projekten erreicht werden: dem Projekt »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) und dem »*Kooperationsprojekt Absolventenstudien*« (KOAB).

## 1.1 Das »Kooperationsprojekt Absolventenstudien« (KOAB)

Das »*Kooperationsprojekt Absolventenstudien*« (KOAB) ist das größte Projekt der Absolventenforschung im deutschsprachigen Raum<sup>1</sup>. Herzstück des KOAB-Projekts bildet das Hochschulnetzwerk, das vom Institut für angewandte Statistik (*ISTAT*) koordiniert wird. Die Besonderheit dieser Kooperation besteht darin, dass alle Fragebogeninstrumente sowie die Erhebungsmethodik innerhalb des Kooperationsprojekts kontinuierlich diskutiert und fortentwickelt werden. Dies geschieht, um den Wert der Untersuchungsergebnisse für die einzelnen Hochschulen und zugleich die Inhaltsvalidität der eingesetzten Instrumente zu erhöhen.

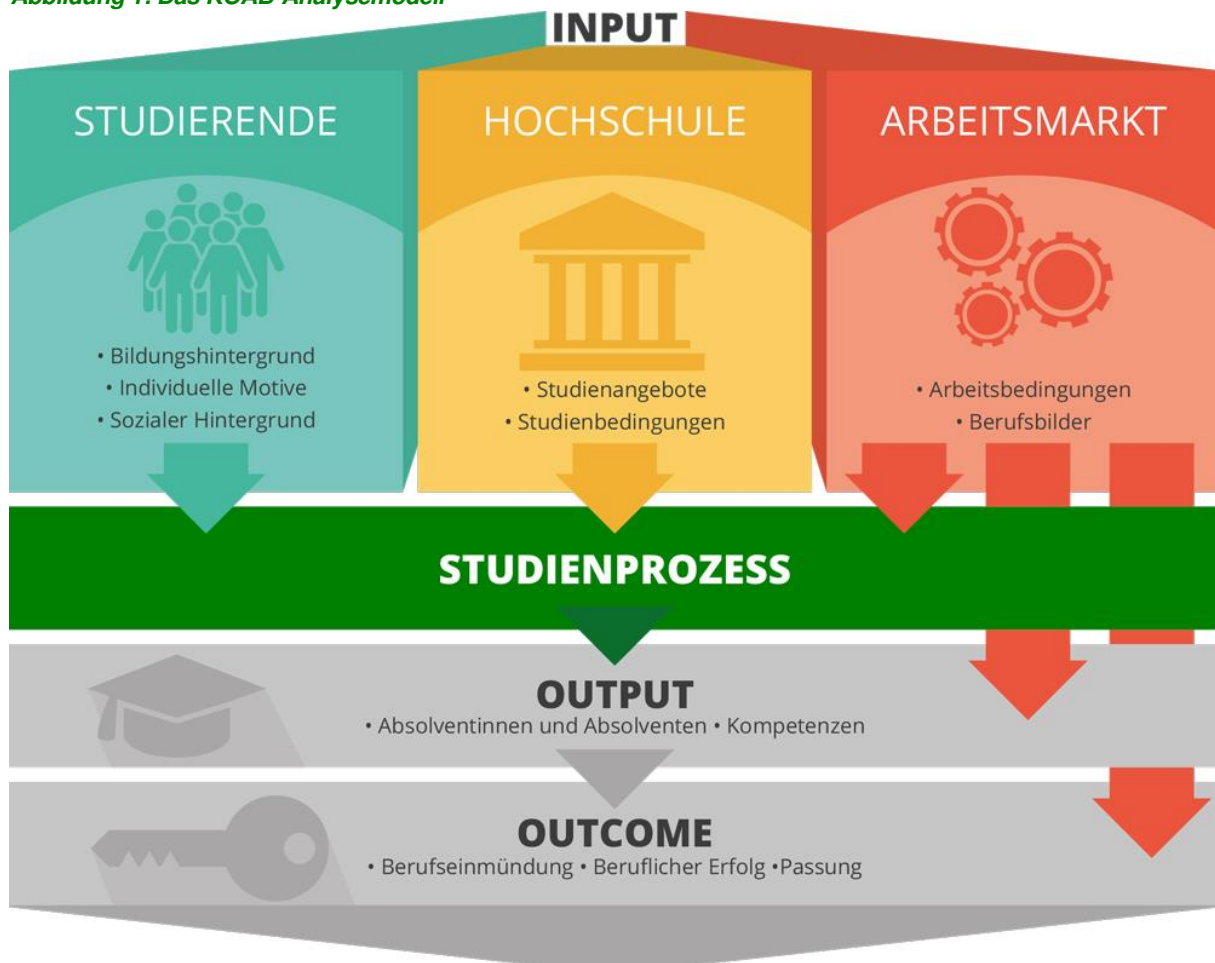
Das *ISTAT* orientiert sich bei der Projektdurchführung an den Grundsätzen der nutzenfokussierten Evaluation (Patton, 1997). Auf jährlich stattfindenden Veranstaltungen werden den teilnehmenden Hochschulen mögliche Optimierungsansätze und neue Forschungsthemen vorgestellt. Die Hochschulen treffen daraufhin sogenannte »*Richtlinienentscheidungen*«. Mit einer Mehrheit von mindestens zwei Dritteln legen sie die Themen für die künftige Forschungs- und Entwicklungsarbeit fest.

Kontinuierlich wird im KOAB-Projekt an einem inhaltlichen Rahmen festgehalten. Das zugrunde liegende Analysemodell ist vor einigen Jahren maßgeblich von den international renommierten Hochschulforschern Ulrich Teichler und Harald Schomburg geprägt worden und hat sich auch in international vergleichenden Analysen zur Beziehung von Studium und Beruf bewährt.

---

<sup>1</sup> » [...] the most comprehensive graduate survey available in Germany« (Neugebauer et al., 2016, S.60)

Abbildung 1: Das KOAB-Analysemodell



In dem Modell werden die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sowie die institutionellen Bedingungen als Hintergrund für die Lernprozesse im Studium berücksichtigt. Informationen zum Studium werden hinsichtlich der Studienangebote und -bedingungen einerseits und zu den, retrospektiv ermittelten, Vorstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden andererseits gesammelt. Bei der Analyse der Wirkungen des Studiums schließlich wird unterschieden zwischen dem Output (etwa zertifizierte Studienergebnisse oder Selbsteinschätzungen von Kompetenzen) und dem Outcome (Übergang in den Beruf sowie Beschäftigungs- und Arbeitssituation).

Die Vielschichtigkeit der Beziehungen zwischen Studium und Beruf spiegelt sich in einem komplexen Befragungsinstrument, das die folgenden Themenbereiche umfasst:

- individuelle Studienvoraussetzungen
- Studienverlauf
- retrospektive Bewertung der Studienangebote und -bedingungen
- (selbstbewertete) Kompetenzen bei Studienabschluss
- Beschäftigungssuche
- Merkmale der derzeitigen Beschäftigung
- Kompetenzanforderungen



- horizontale und vertikale Passung von Studium und Beruf
- Berufszufriedenheit
- regionale und internationale Mobilität

Darüber hinaus werden die heterogenen Lebenswirklichkeiten von Absolvent\*innen und die fortschreitende Differenzierung der Hochschulbildung mittels spezifischer Fragebogenvarianten berücksichtigt:

- allgemeine fächerübergreifende Fragebogenvariante (mit einer Differenzierung nach den Abschlussarten Bachelor und Master)
- Lehramtsvariante
- Juravariante
- Medizinvariante
- Promotionsvariante
- Variante für nicht-traditionelle Studienformate (digitale Lehre/duales Studium ...)
- Variante für Kunst und Musik

Jede der dargestellten Varianten enthält einen Basiskatalog von Fragen, sogenannte »Kernfragen«, die von allen teilnehmenden Hochschulen in identischer Form eingesetzt werden. Darüber hinaus steht es jeder Hochschule offen, zusätzliche Fragen aufzunehmen, die entweder von mehreren Hochschulen zugleich verwendet werden (optionale Fragen) oder die für einzelne Hochschulen von besonderem Interesse sind (hochschulspezifische Fragen).

Optionale Fragen wurden in vielen Fällen bereits im Kooperationsprojekt entworfen und können daher »auf Knopfdruck« hinzugewählt werden. Hochschulspezifische Fragen werden von Hochschulen ausschließlich für individuelle Bedarfe entwickelt und eingesetzt. Diese modulare Struktur der eingesetzten Instrumente hat sich im Laufe der Projektentwicklung als sehr effizient erwiesen.

Die Ursprünge des KOAB-Projekts reichen bis in das Jahr 2007 zurück. In dieser Anfangsphase wurde das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Koordination des Projekts oblag bis in das Jahr 2016 dem »*International Centre for Higher Education Research*« (INCHER) der Universität Kassel. Da das Projekt stetig an Bedeutung gewann, erreichte es schließlich einen Umfang, der mit den Rahmenbedingungen einer Universität nicht mehr vereinbar war. Dies führte zur Gründung des Instituts für angewandte Statistik (*ISTAT*), das heute das Projekt koordiniert.

Als unabhängiges Institut ist das *ISTAT* neutral gegenüber staatlichen Instanzen, Hochschulen und gegenüber hochschulpolitischen Strömungen (etwa der stärkeren Betonung von Wettbewerb und Rankings). Zugleich bündelt das *ISTAT* den wissenschaftlichen Kenntnisstand über die Beziehungen von Studium und Beruf durch eigene Expertise, die Zusammenarbeit mit einschlägig tätigen Forschungsinstitutionen und die Bilanzierung der Erfahrungen aus den Hochschulen, zu der die am Netzwerk beteiligten Verantwortlichen für die Absolventenstudien an den einzelnen Institutionen beitragen.

Die Hochschulen unterstützen das KOAB-Projekt über ein Adressmittlerverfahren und laden die Absolvent\*innen ihrer Studiengänge selbst zur Befragung ein. Die Dateneingaben der Befragten erfolgen auf den Servern des *ISTAT*. Auf diese Weise werden Befragungsdaten und personenbezogene Adressdaten stets getrennt.

Die Befragungsdaten werden vom *ISTAT* zunächst zu hochschulspezifischen Datensätzen zusammengeführt und ausgewertet. Im Jahr 2018 wurden in diesem Rahmen ca. 2.000 individualisierte grafische Berichte für nordrhein-westfälische Hochschulen erzeugt, die es ermöglichen, die für einen Studiengang erhobenen Werte mit den anonymen Werten anderer Studiengänge der gleichen Studienbereichsgruppe zu vergleichen. Die detaillierte Analyse der ermittelten Befragungsergebnisse und die Schlussfolgerungen für Maßnahmen liegen in der Hand von Expert\*innen innerhalb der einzelnen Hochschulen.

Um den genannten Vergleich der Befunde der einzelnen Hochschulen mit den Ergebnissen der Hochschulen insgesamt zu ermöglichen, wird vom *ISTAT* ein hochschulübergreifender Datensatz erstellt. Dieser liefert nicht nur die Referenzdaten für die Studienfächer an den einzelnen Hochschulen, sondern er dient auch übergreifenden wissenschaftlichen Analysen. Anonymität ist dadurch gewährleistet, dass der für übergreifende Analysen zugängliche Datensatz weder Namen von Individuen noch Namen von Hochschulen enthält.

## 1.2 Das Projekt »Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen«

Das Projekt »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) greift für seine Auswertung auf Daten zurück, die im Rahmen der KOAB-Absolventenbefragung erhoben wurden. Das Projekt StuBNRW umfasst insgesamt elf Metafragen. Im Folgenden wird tabellarisch dargestellt, in welchen Kapiteln, die von den jeweiligen Metafragen ausgehenden Untersuchungsaufträge bearbeitet werden. Da die ersten beiden Metafragen relativ umfangreich ausfallen, wurden die entsprechenden Untersuchungsaufträge daher auf mehrere Kapitel verteilt.

**Tabelle 1: Metafragen 1 und 2**

Fragestellung	Kapitel
Wie heterogen sind die Studienanfänger*innen in ihrer Hochschulzugangsbio- grafie und wirkt sich dies auf den Studienverlauf und -erfolg aus?	Das Phänomen der Heterogenität wird in Kapitel 5 dargestellt. Die Auswirkungen der Heterogenitätsfaktoren auf den Studienerfolg (Studiendauer und Examensnote) werden in den Kapiteln 6 und 7 untersucht. Ein gesonderter Aspekt der Hochschulzugangsbio- grafie (G8/G9) wird im Rahmen eines Exkurses in Kapitel 9 untersucht.
Welche Faktoren beeinflussen die Fachstudiendauer und den Studienerfolg? Wie wirken sich der Bildungshintergrund der Eltern, die Finanzierung des Studiums und die internationale Mobilität aus?	Die Fachstudiendauer wird in Kapitel 6 behandelt. Ein zweiter Aspekt des Studienerfolgs, die Examensnote, wird in Kapitel 7 untersucht.

**Tabelle 2: Metafragen 3 bis 11**

Fragestellung	Kapitel
Welche Gründe führen zu einer Verlängerung der Studiendauer?	Kapitel 6
Wie gestaltet sich der Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium (direkter Anschluss, Pausen, Hochschulwechsel etc.)?	Kapitel 10
Wie sind die Studienverläufe von Hochschul- und Studienfachwechslern gestaltet?	Kapitel 10
Wie werden die Studienangebote und -bedingungen durch die Absolvent*innen beurteilt?	Kapitel 8
Wie ist die Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf?	Kapitel 12
Wie bewältigen die Absolvent*innen den Eintritt in den Arbeitsmarkt?	Kapitel 11
Wo verbleiben die Absolvent*innen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium?	Kapitel 12
Wie international ist das Studium in NRW ausgerichtet und welchen Einfluss hat dies auf den Verbleib der Absolvent*innen?	Kapitel 12
Wie ist der Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit, Studienorganisation und Einhaltung der Regelstudienzeit?	Kapitel 8

Um die genannten Metafragen vollständig bearbeiten zu können, wurde der obligatorische KOAB-Kernfragebogen für die NRW-Hochschulen um einige Bestandteile ergänzt, die für Hochschulen in anderen Bundesländern nicht obligatorisch sind.

Im vorliegenden Bericht werden Daten der Prüfungsjahrgänge 2011, 2014 und 2016 analysiert. Innerhalb des entsprechenden Zeitraums wurden im KOAB-Projekt einige Fragebogenmodifikationen wie Streichungen, Änderungen oder Ergänzungen umgesetzt. Hierbei handelt es sich auch um Änderungen von Kernfragen, die von allen Hochschulen in identischer Form eingesetzt werden (z. B. die Abfrage der beruflichen Stellung oder der Leitungsfunktion). Wenngleich die Erhebungsinstrumente fortentwickelt wurden, ist eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten über die Jahrgänge hinweg weitgehend gegeben.

**Tabelle 3: Prüfungsjahrgänge und Befragungszeiträume**

Prüfungsjahrgang	Hochschultyp	Prüfungszeiträume	Befragungszeitraum
<b>2011</b>	FH	01.09.2010 bis 31.08.2011	01.10.2012 bis 15.02.2013
	Uni	01.10.2010 bis 31.09.2011	
<b>2014</b>	FH	01.09.2013 bis 31.08.2014	01.10.2015 bis 15.02.2016
	Uni	01.10.2013 bis 31.09.2014	
<b>2016</b>	FH	01.09.2015 bis 31.08.2016	01.10.2017 bis 15.02.2018
	Uni	01.10.2015 bis 31.09.2016	

Die Befragungen finden jeweils etwa eineinhalb Jahre nach Studienabschluss statt. Dieser Zeitpunkt gewährleistet, dass für viele Absolvent\*innen die Suchphase und der Eintritt in eine reguläre Beschäftigung zeitnah erfasst werden. Tabelle 3 stellt dar, für welche Prüfungszeiträume gemeinsame Erhebungen erfolgen und welche Varianten dabei entsprechend den

unterschiedlichen Modalitäten von Universitäten und Fachhochschulen berücksichtigt werden. Im Rahmen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« werden auf einer breiten empirischen Basis Analysen zu den Themenfeldern Studienbedingungen und Studienerfolg sowie zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolvent\*innen erstellt. Die Analysen erfolgen dabei vergleichend, etwa nach Regionen, Periode oder studienstrukturellen Merkmalen. Auf diese Weise wird eine Informationsgrundlage für planerische Vorhaben der Landeshochschulentwicklung und eine Grundlage für die Beantwortung von Anfragen aus Politik, Presse und Öffentlichkeit geschaffen.

## 2 Fallbasis und Repräsentativität

In diesem Abschnitt wird die Fallbasis vorgestellt, auf der die Analysen in diesem Bericht basieren. Darüber hinaus wird die Repräsentativität der erhobenen Daten dargelegt.

### 2.1 Fallbasis

Für die vorliegende Untersuchung wurden insgesamt 97.174 Beobachtungen ausgewertet. Dabei entfallen 57.426 dieser Beobachtungen auf nordrhein-westfälische und 39.748 Beobachtungen auf Absolvent\*innen anderer Bundesländer.

Insgesamt werden die Daten von drei Prüfungsjahrgängen (2011, 2014 und 2016) analysiert. Dabei stehen die Analysen des Jahrgangs 2016 im Vordergrund. Auf den Prüfungsjahrgang 2016 entfallen 22.339 Beobachtungen nordrhein-westfälischer Hochschulabsolvent\*innen und 13.845 Beobachtungen von Absolvent\*innen anderer Bundesländer (detailliertere Informationen finden sich in Anhang B).

Die Ergebnisse stellen dennoch nur eine Teilmenge der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen dar. Musik- und Kunsthochschulen sowie die Fernuniversität Hagen wurden nicht mit in die Landesbefragung einbezogen. Die Werte von privaten KOAB-Hochschulen wurden sowohl aus der Fallbasis der nordrhein-westfälischen als auch aus der Fallbasis anderer Bundesländer ausgeschlossen, da private Hochschulen ebenfalls nicht in die Landesbefragung einbezogen werden sollten. Daher liegen die eingangs dargestellten Fallzahlen, wie sie für den hier vorgelegten Bericht verwendet werden, niedriger als jene im KOAB-Projekt insgesamt.

### 2.2 Repräsentativität

Wie gut eine Stichprobe die Grundgesamtheit repräsentiert, kann über einen Vergleich von Parametern der Stichprobe mit Parametern der Grundgesamtheit eingeschätzt werden. Im Folgenden werden daher die im KOAB-Projekt gewonnenen Befragungsdaten mit der amtlichen Prüfungsstatistik verglichen. Der Vergleich erfolgt auf mehreren Ebenen. Die Daten der Hochschulabsolvent\*innen Nordrhein-Westfalens und anderer Bundesländer werden hinsichtlich der Merkmale Abschlussart und Fachgruppe untersucht.

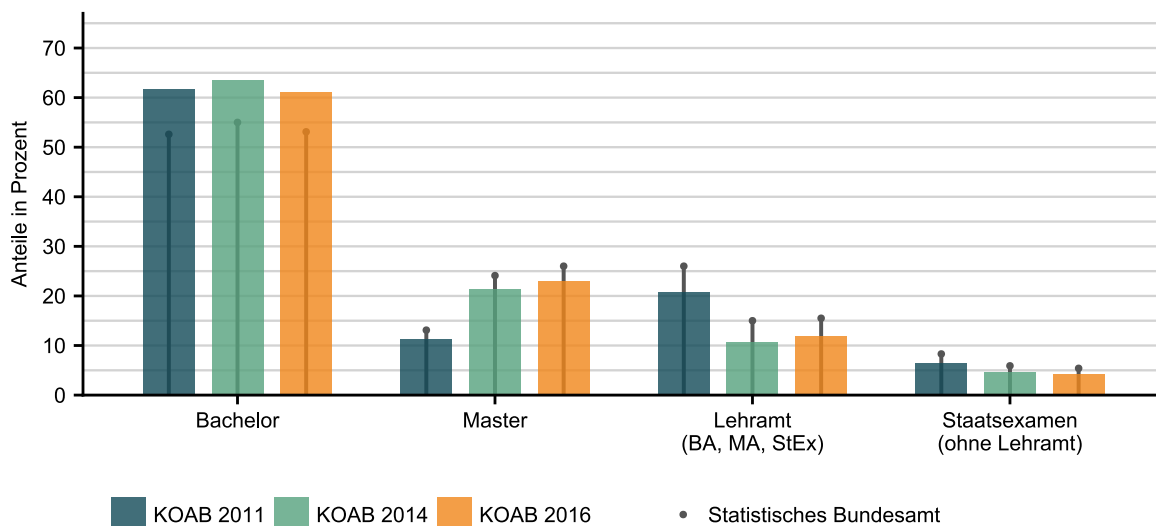
Bezüglich der Verteilung der Abschlussarten weichen die erhobenen Daten nordrhein-westfälischer Absolvent\*innen nur in geringem Maße von der amtlichen Statistik ab (Abbildung 2). Es zeigt sich, dass die Bachelorabsolvent\*innen etwas überrepräsentiert und die Absolvent\*innen anderer Abschlussarten leicht unterrepräsentiert sind. Deutlich wird, dass die Entwicklungsverläufe über die Jahrgänge hinweg sehr gut abgebildet beziehungsweise repräsentiert werden.

Ein sehr ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Werte, welche für andere Bundesländer erhoben wurden (Abbildung 3). Hier kann ebenfalls konstatiert werden, dass die Anteilsverhältnisse und die Entwicklungen über die Jahrgänge hinweg sehr gut repräsentiert werden. Allerdings muss hier betont werden, dass in einigen Bundesländern regelmäßige

Landesbefragungen erfolgen, womit nur geringe Fallzahlen im KOAB-Projekt einhergehen können. Dies betrifft etwa die Bundesländer Bayern und Sachsen.

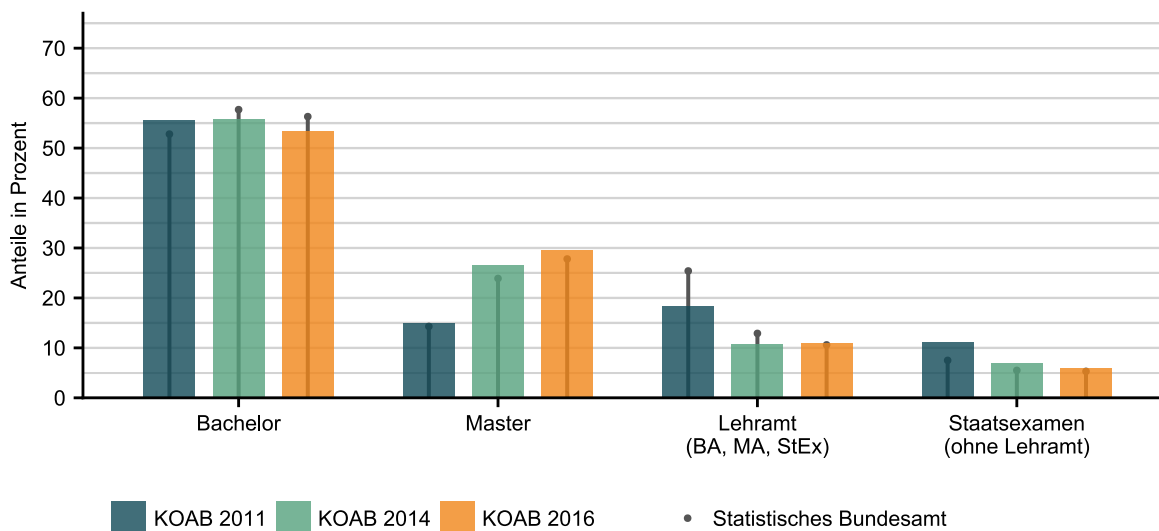
Die Betrachtung der Fächergruppen ergibt für die nordrhein-westfälischen Werte ebenfalls ein durchweg positives Urteil hinsichtlich der Repräsentativität. Allenfalls eine leichte Unterrepräsentierung lässt sich für die Fächergruppen Wirtschaft/Recht sowie Geistes-/Kunstwissenschaften feststellen (Abbildung 4). Deutlichere Abweichungen finden sich bei den Werten der

**Abbildung 2: Vergleich von Fallbasis und Prüfungsstatistik – Abschlussarten (Nordrhein-Westfalen)**



Basis: nur NRW

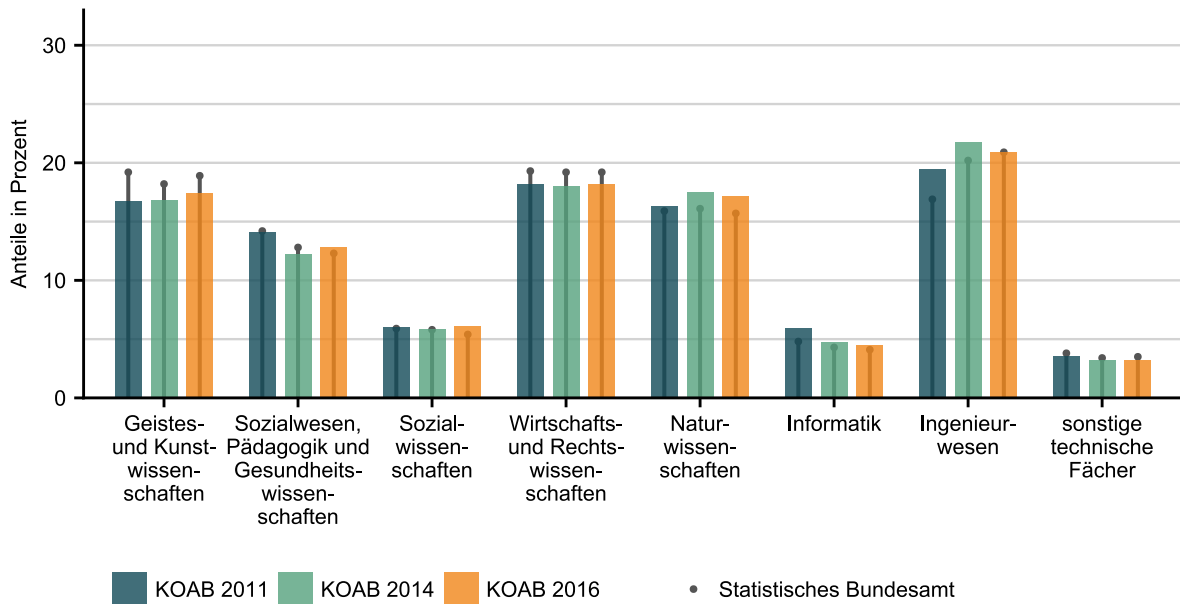
**Abbildung 3: Vergleich von Fallbasis und Prüfungsstatistik – Abschlussarten (andere Bundesländer)**



Basis: Bundesländer ohne NRW

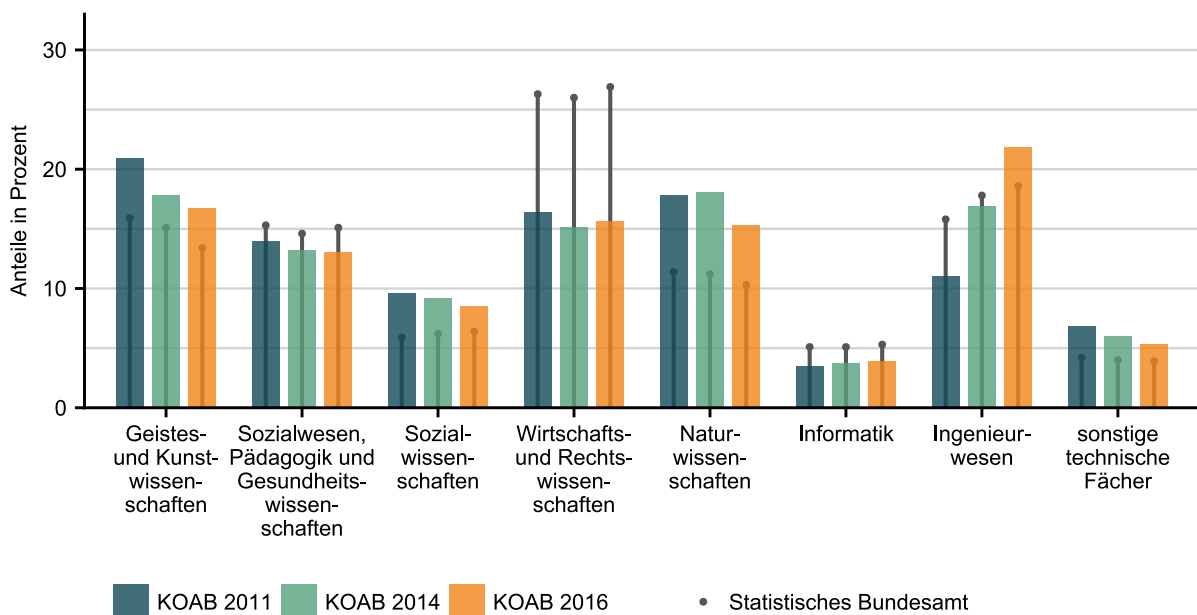
Hochschulen anderer Bundesländer. Hier ist die Fächergruppe Naturwissenschaften überrepräsentiert und die Fächergruppe Wirtschaft/Recht unterrepräsentiert.

Abbildung 4: Vergleich von Fallbasis und Prüfungsstatistik – Fächergruppen (Nordrhein-Westfalen)



Basis: nur NRW

Abbildung 5: Vergleich von Fallbasis und Prüfungsstatistik – Fächergruppen (andere Bundesländer)



Basis: Bundesländer ohne NRW

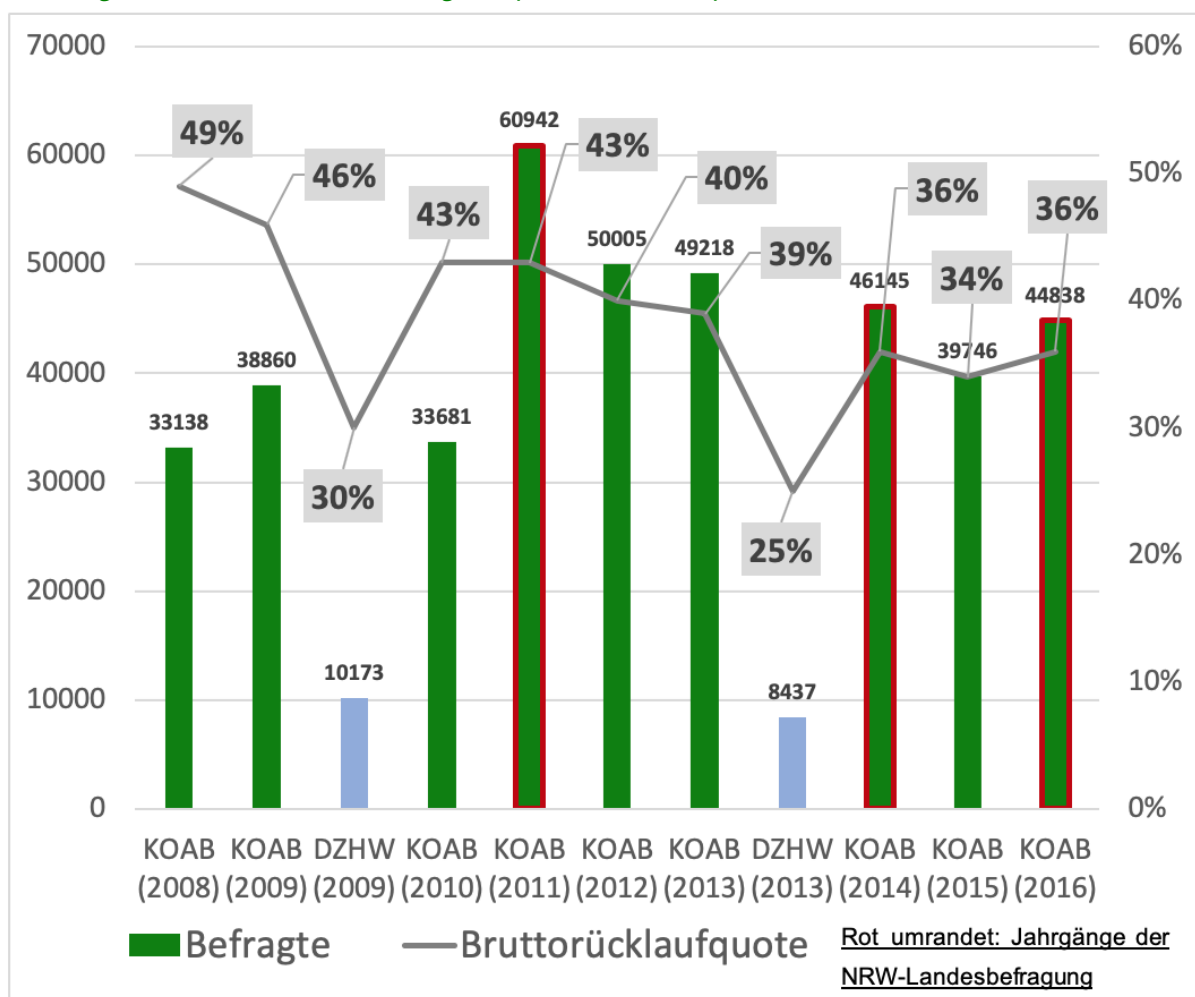
Diese Art der Verzerrung ist innerhalb der Projektstruktur des KOAB von nur geringer Bedeutung. Vergleichende Auswertungen im Hochschulkontext erfolgen bestenfalls auf der Ebene von Studienbereichen, damit eine sinnvolle summative Evaluation möglich wird. Auch für den hier vorliegenden Untersuchungszweck bringt die oben dargestellte Abweichung keine

wesentlichen Einschränkungen mit sich, da der Fokus auf den Werten nordrhein-westfälischer Hochschulabsolvent\*innen liegt und die Vergleichswerte anderer Bundesländer in der Regel nur für ein sehr grobes Benchmarking eingesetzt werden. Daher wurde auf eine Adjustierung der Werte mittels einer Gewichtung verzichtet.

Bedeutsam für die Einschätzung der Datenqualität ist zudem der erzielte Rücklauf. Um eine solche Einschätzung zu ermöglichen, wurde die KOAB-Absolventenbefragung mit einer weiteren bundesweit angelegten Studie, der Absolventenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) verglichen.

Dieser Vergleich zeigt auf, dass die Rücklaufquoten, die im Rahmen des KOAB-Projektes erzielt werden, regelhaft hoch ausfallen. Zudem wird deutlich, dass die Rücklaufentwicklung in den Jahrgängen, in denen die landesweiten Befragungen in NRW erfolgten, keine Besonderheiten aufweisen.

Abbildung 6: Absolventenstudien im Vergleich (KOAB und DZHW)



Die Abbildung macht darüber hinaus die Bedeutung deutlich, welche die KOAB-Daten sowohl für das landesweite als auch das bundesweite Bildungsmonitoring haben.



## 3 Überblicksauswertungen

Auf den folgenden Seiten werden wesentliche Ergebnisse der KOAB-Absolventenstudien für die Hochschulen Nordrhein-Westfalens zusammengefasst dargestellt. Dies soll einen ersten raschen Überblick über die Inhalte der Studie und die auffälligsten Ergebnisse ermöglichen. Die Darstellung orientiert sich am KOAB-Analysemodell und erfolgt daher in drei Stufen:

- I. Input**
- II. Output**
- III. Outcome**

Um Vergleiche zu ermöglichen, werden je Stufe die Werte für beide Hochschultypen (Fachhochschule und Universität) dargestellt. Die Ergebnisse für Fachhochschulen werden aufgrund aktueller Entwicklungen nach traditionellen und nicht-traditionellen Studienformaten differenziert. Unter traditionellen Studienformaten wird dabei ein klassisches Vollzeitstudium in Präsenz verstanden. Davon abweichende Formate, beispielsweise Online-Studiengänge, ausbildungs- bzw. praxisintegrierende oder berufsbegleitende Studiengänge, werden als nicht-traditionelle Studienformate (NTS) eingeordnet.

### Input

Hinsichtlich des Inputs werden soziodemografische Merkmale dargestellt, wie etwa Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Bildungsherkunft und regionale Herkunft. Des Weiteren werden bildungsbiografische Merkmale aufgegriffen, z. B. die Ausbildung vor dem Studienantritt sowie die Art und die Note der Hochschulzugangsberechtigung. Diese Merkmale können als Indikatoren für die Heterogenität der Studierendenschaft aufgefasst werden (siehe Kapitel 5). In diese Gesamtübersicht wurden alle erhobenen Daten eingespeist, so etwa auch die Abschlussarten Promotion oder künstlerischer Abschluss, die im sich anschließenden Berichtsteil nicht mehr berücksichtigt werden.

Es schließen mehr Personen mit akademischem Elternhaus und allgemeiner Hochschulreife ihr Studium an Universitäten als an Fachhochschulen ab. An den Fachhochschulen wird eine deutliche Binnendifferenzierung anhand des Studienformats erkennbar. Wohingegen die Fachhochschulabsolvent\*innen traditioneller Studienformate ähnlich häufig aus dem Ausland stammen oder einen Migrationshintergrund aufweisen wie Absolvent\*innen von Universitäten, fallen diese Anteile in den nicht-traditionellen Studienformaten deutlich geringer aus. Bei den Absolvent\*innen nicht-traditioneller Studienformate ist der Anteil an Personen, die aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen vergleichsweise hoch (Uni: 47 %; FH: 59 %; FH-NTS: 67 %). Der Anteil an Personen, die vor Studienantritt eine Berufsausbildung absolvierten, ist dagegen nur etwa halb so hoch wie bei Fachhochschulabsolvent\*innen traditioneller Studienformate.

### Output

Die Darstellung des Outputs erfolgt anhand der Abschlussarten der pro Vollerhebungsjahrgang befragten Absolvent\*innen. Für diese Auswertungen wurden die auslaufenden Studienformate berücksichtigt wie etwa Magister und Diplom. Visualisiert wird die über Jahrgänge erfolgte vollständige Etablierung der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie das Anwachsen der nicht-traditionellen Studienformate. Je Abschlussart werden weitere Angaben etwa zum Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium oder von einem Masterstudium in eine Promotion dargeboten.

Eine ausführliche Darstellung des Übergangs in ein weiteres Studium findet sich in Kapitel 10.

### Outcome

Der Outcome wird für die Abschlussarten Bachelor und Master visualisiert. Hier werden Beschäftigungs- und Vertragsformen, die berufliche Stellung sowie das Gehalt thematisiert. Im Falle der Fachhochschulen erfolgt eine getrennte Betrachtung traditioneller und nicht-traditioneller Studienformate.

Auffällig sind die Einkommensunterschiede, die sich zwischen den Hochschultypen und den Studienformaten ergeben. Fachhochschulabsolvent\*innen nicht-traditioneller Studienformate erzielen die höchsten Einkommen, gefolgt von den Fachhochschulabsolvent\*innen traditioneller Studienformate. Universitätsabsolvent\*innen verdienen etwas weniger als Fachhochschulabsolvent\*innen. Eine genauere Analyse der Bruttostundenlöhne unter Kontrolle zahlreicher Merkmale findet sich in Kapitel 12.1.5.

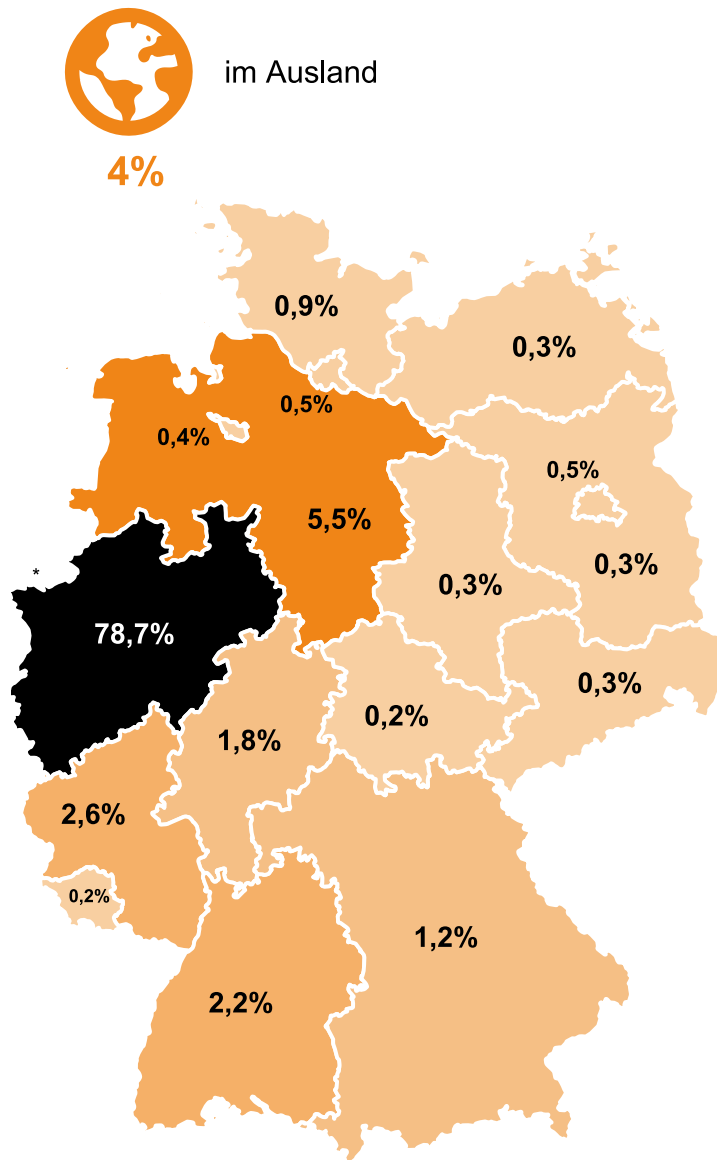
Ebenso ist der Anteil der Absolvent\*innen mit einer unbefristeten Beschäftigung bei Fachhochschulabsolvent\*innen höher als bei Universitätsabsolvent\*innen. Auch hier tritt an Fachhochschulen eine Binnendifferenzierung auf. NTS-Absolvent\*innen verfügen 1,5 Jahre nach Studienabschluss zu mehr als 90 % über einen unbefristeten Arbeitsvertrag. Der berufliche Verbleib der Absolvent\*innen wird in Kapitel 12 ausführlich besprochen.

#### *Anmerkung:*

Die Abbildungen sind aus verschiedenen Fragen zusammengesetzt. Da im Fragebogen Fragen übersprungen beziehungsweise offengelassen werden können und auch im Frageverlauf ein bestimmter Prozentsatz an Befragungsabbrüchen erfolgt, sind die ermittelten Anteilswerte in die Infografik als jeweilig beste Schätzung für den jeweiligen Indikator aufgenommen worden. Dies führt zum Teil zu leichten Inkongruenzen, die bei der sukzessiven Betrachtung von Befragungsergebnissen für gewöhnlich nicht auffallen.

## Demografische Daten der befragten Absolvent\*innen Universitäten | Prüfungsjahrgang 2016 | Input

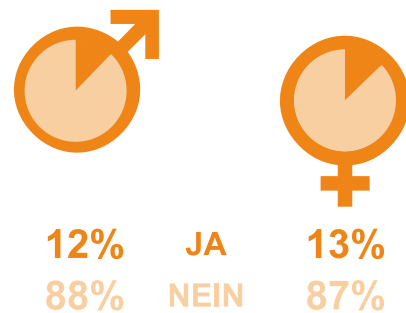
### ORT DES ERWERBS DER STUDIENBERECHTIGUNG



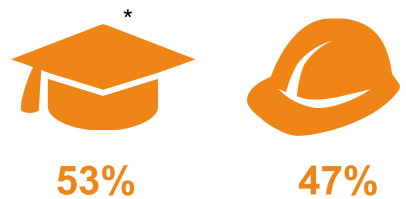
\*Nordrhein-Westfalen



### BERUFSAUSBILDUNG



### BILDUNGSHERKUNFT



\*mind. ein Elternteil mit Studienabschluss

### MIGRATIONSHINTERGRUND



\*mind. ein Elternteil wurde im Ausland geboren

### HOCHSCHULZUGANGSBERECHTIGUNG

	Anteil	Ø Note	Ø Alter in Jahren
Abitur	96%	2,2	25,6
Fachhochschulreife	1%	2,4	29,5
Sonstige	3%	2,0	30,5

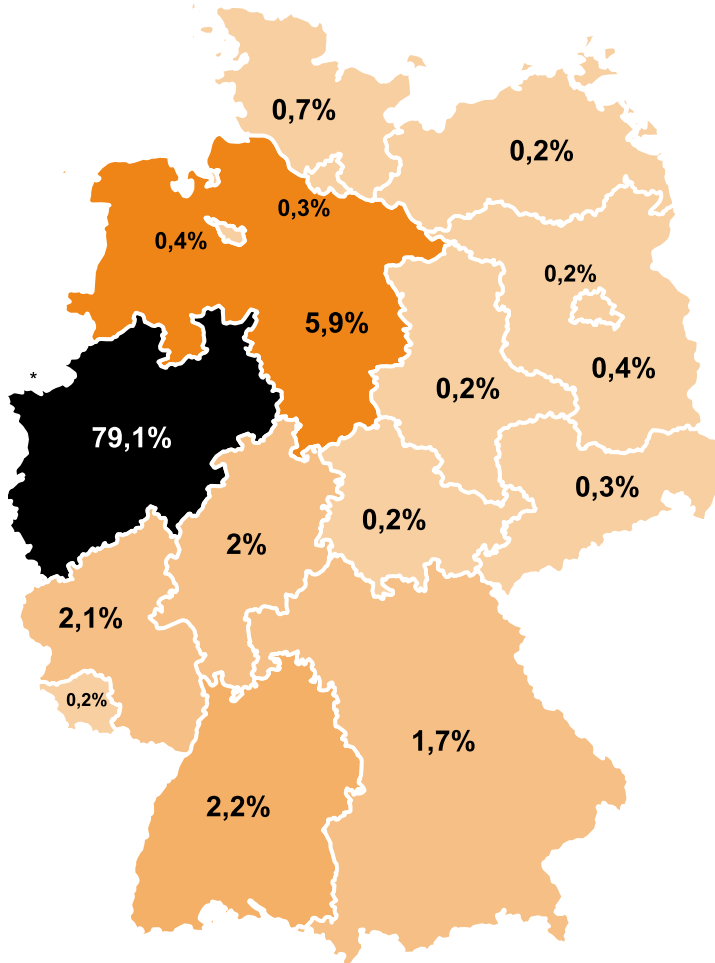
# Demografische Daten der befragten Absolvent\*innen Fachhochschulen (ohne NTS) | Prüfungsjahrgang 2016 | Input

## ORT DES ERWERBS DER STUDIENBERECHTIGUNG



im Ausland

4%



\*Nordrhein-Westfalen



## BERUFSAUSBILDUNG



46% JA  
54% NEIN

35% JA  
65% NEIN

## BILDUNGSHERKUNFT



41%



59%

\*mind. ein Elternteil mit Studienabschluss

## MIGRATIONS Hintergrund



21%

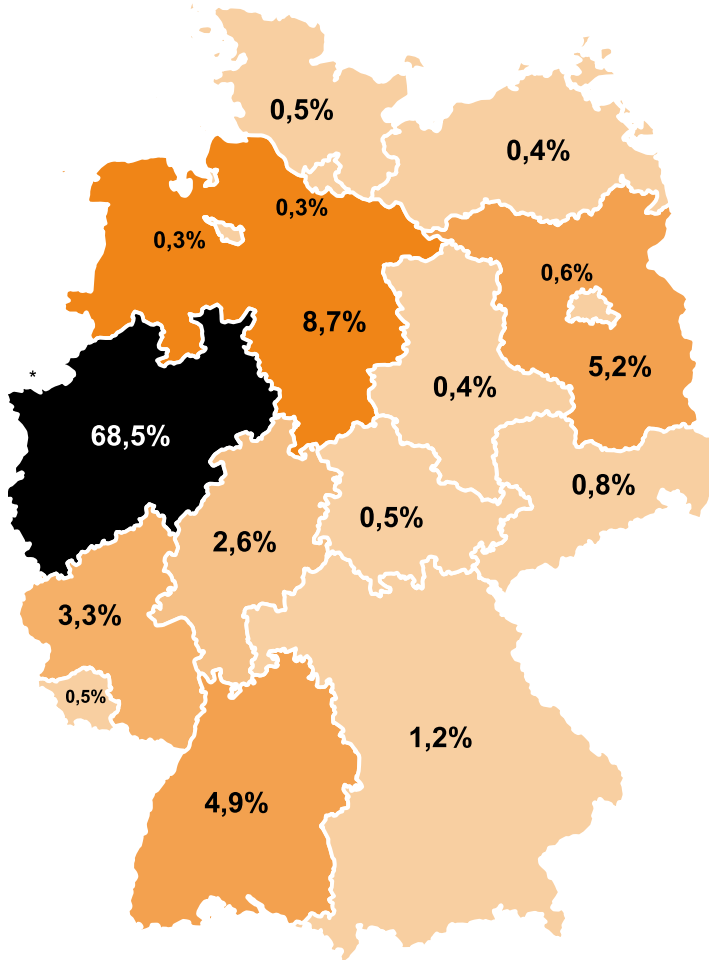
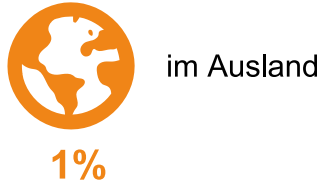
\*mind. ein Elternteil wurde im Ausland geboren

## HOCHSCHULZUGANGSBERECHTIGUNG

	Anteil		Ø Note	Ø Alter in Jahren
Abitur	61%		2,5	26,0
Fachhochschulreife	32%		2,4	27,6
Sonstige	7%		2,3	29,8

## Demografische Daten der befragten Absolvent\*innen Fachhochschulen (NTS) | Prüfungsjahrgang 2016 | Input

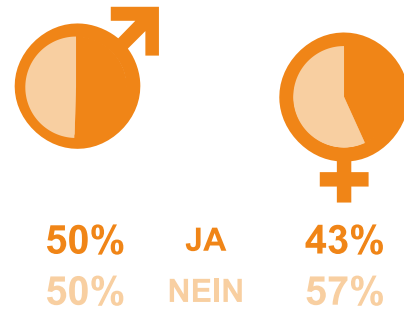
### ORT DES ERWERBS DER STUDIENBERECHTIGUNG



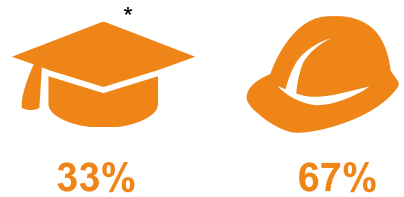
\*Nordrhein-Westfalen



### BERUFSAUSBILDUNG



### BILDUNGSHERKUNFT



\*mind. ein Elternteil mit Studienabschluss

### MIGRATIONSHINTERGRUND



\*mind. ein Elternteil wurde im Ausland geboren

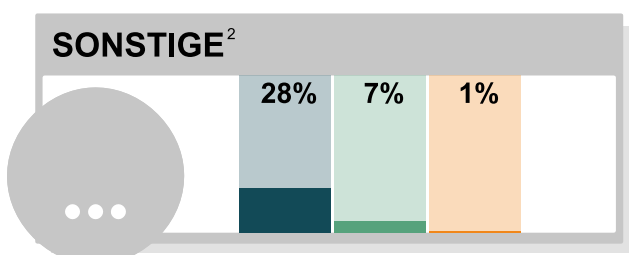
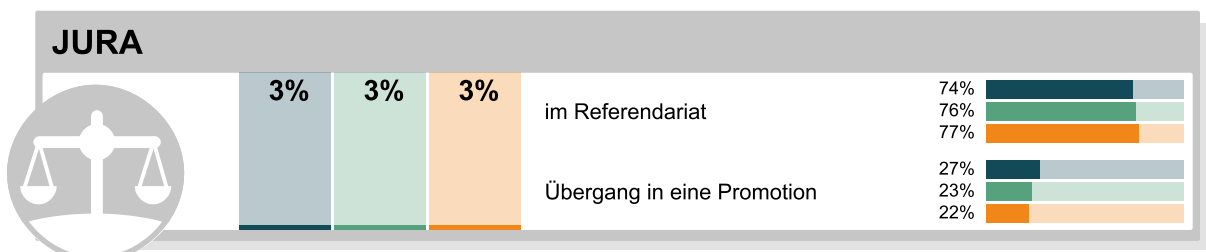
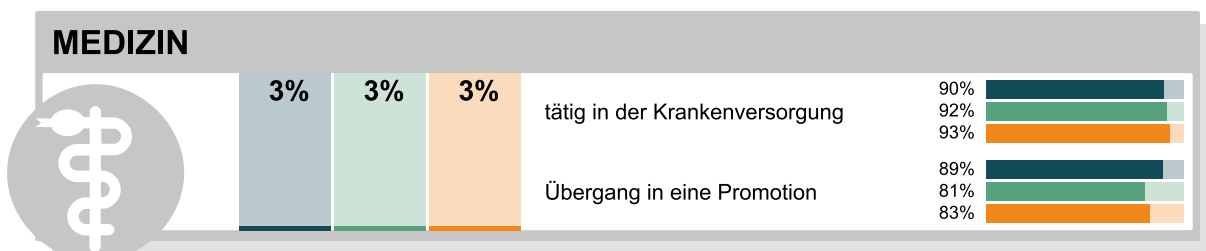
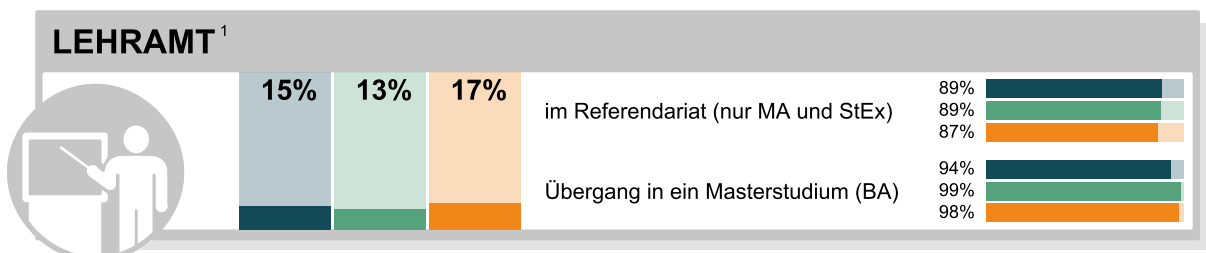
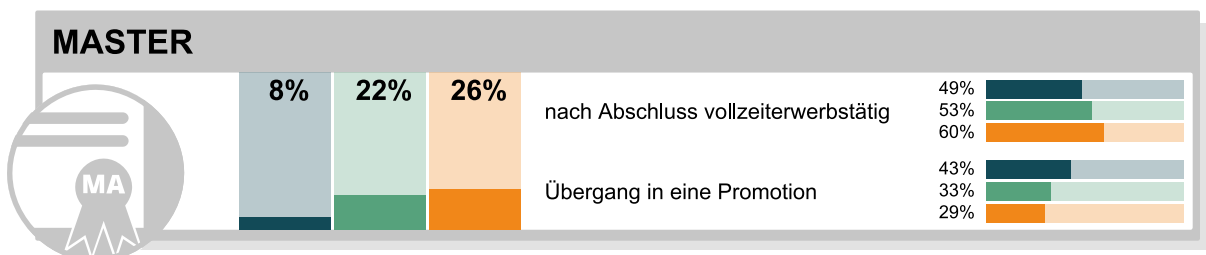
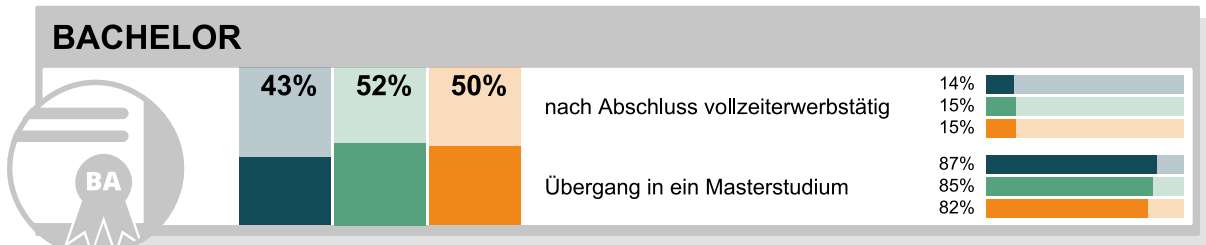
### HOCHSCHULZUGANGSBERECHTIGUNG

	Anteil	ø Note	ø Alter in Jahren
Abitur	63%	2,3	27,0
Fachhochschulreife	21%	2,3	30,1
Sonstige	16%	2,2	35,2

# Nordrhein-Westfälische Absolvent\*innen nach Abschlussart

## Universitäten | Output

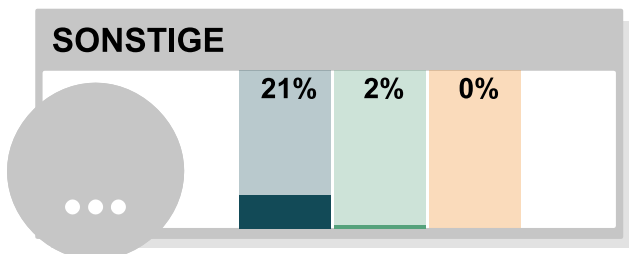
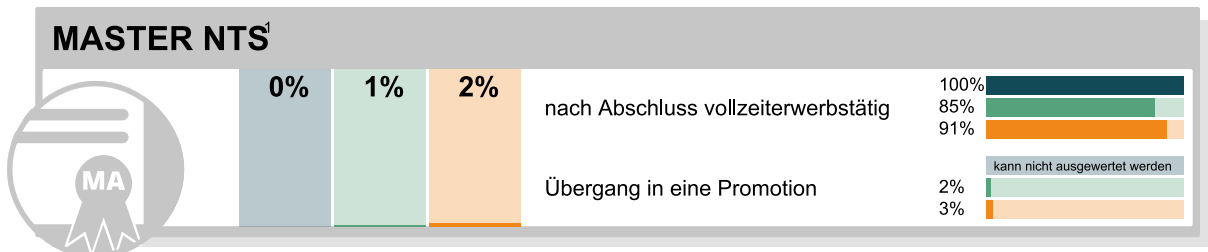
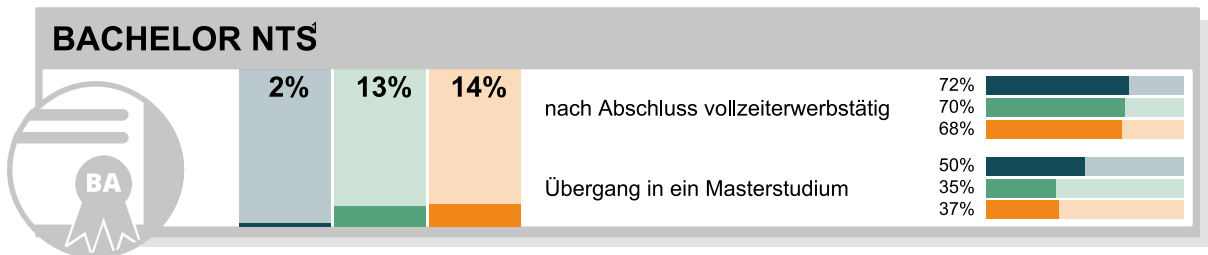
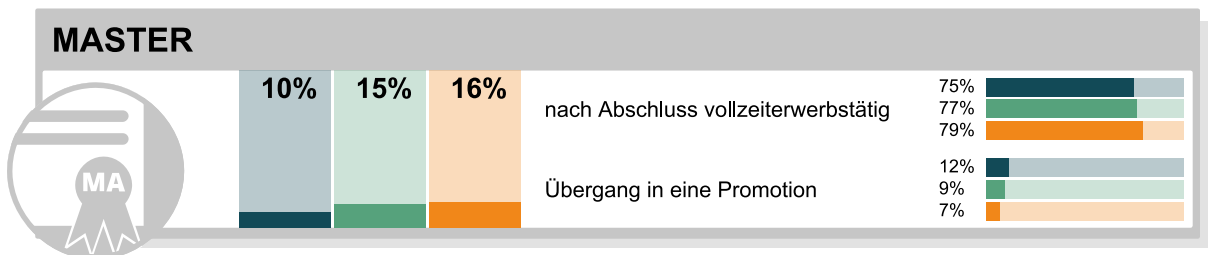
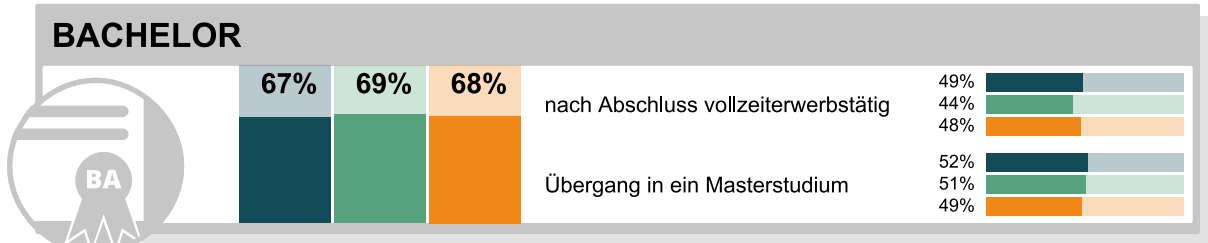
2011 2014 2016



# Nordrhein-Westfälische Absolvent\*innen nach Abschlussart

## Fachhochschulen | Output

2011 2014 2016

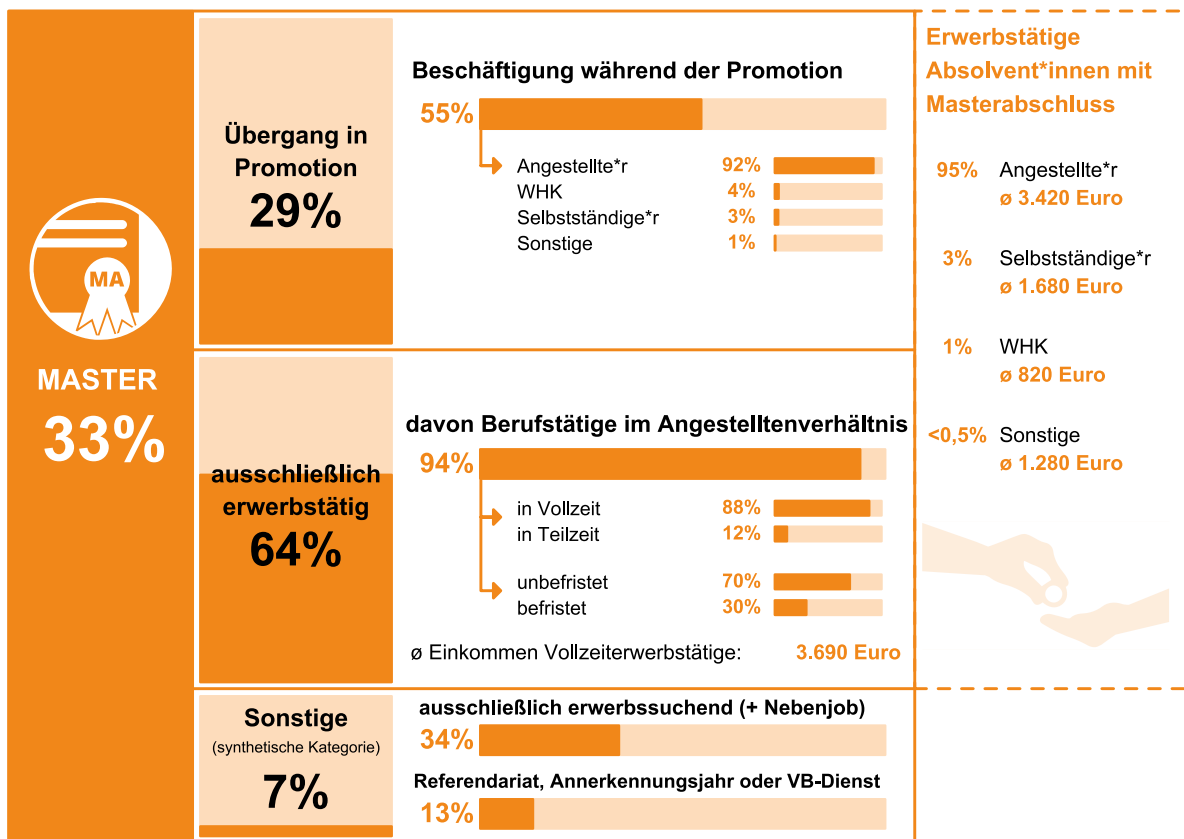
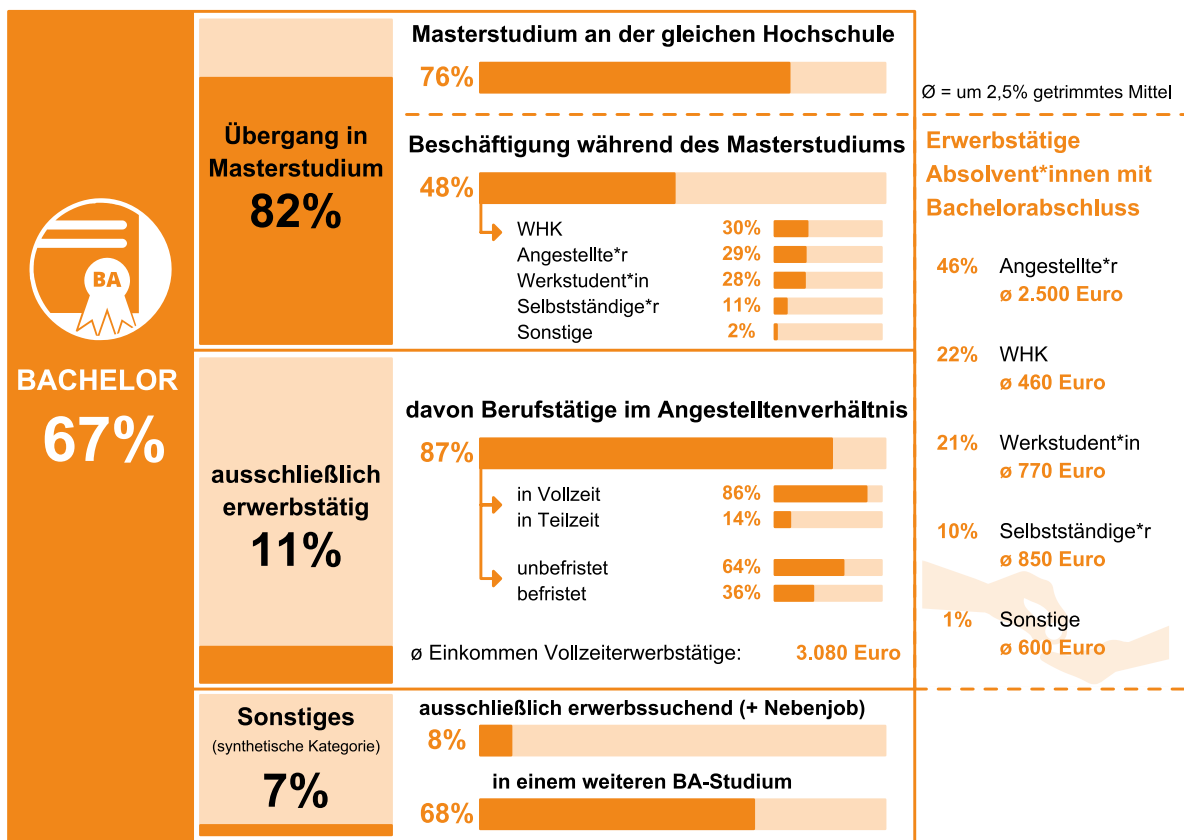


<sup>1</sup> NTS = nicht-traditionelle Studienformate (etwa praxis- und ausbildungsintegrierende und berufsbegleitende Studiengänge, sowie Online- und Fernstudiengänge)



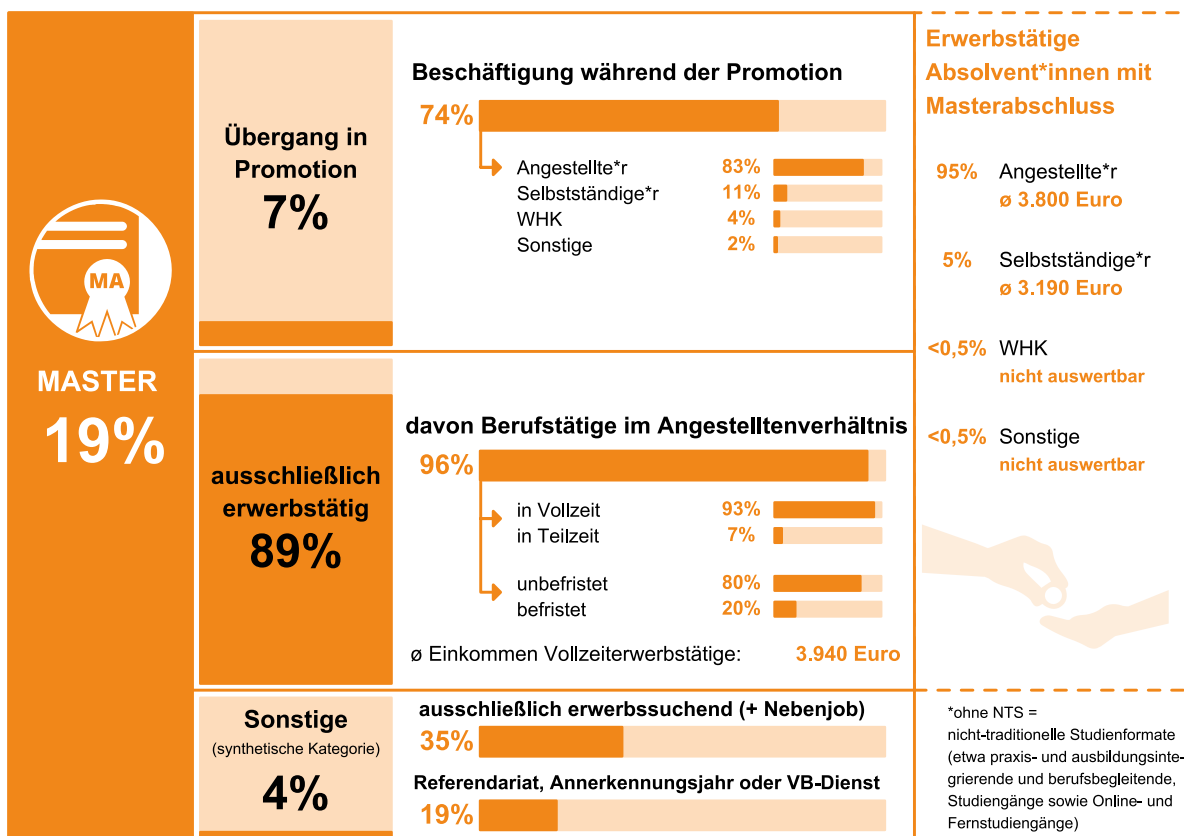
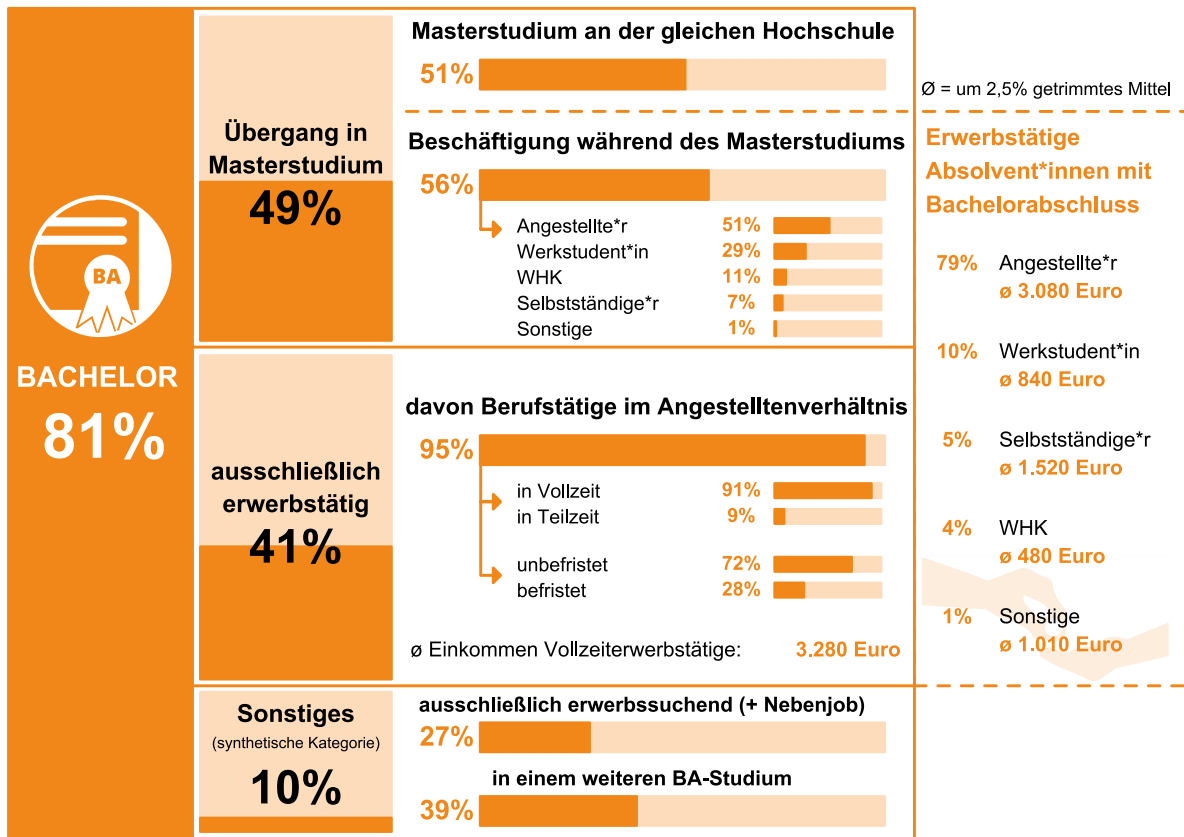
# Detailbetrachtung NRW Bachelor- und Masterabsolvent\*innen

## UNIVERSITÄTEN | Prüfungsjahrgang 2016 | Outcome

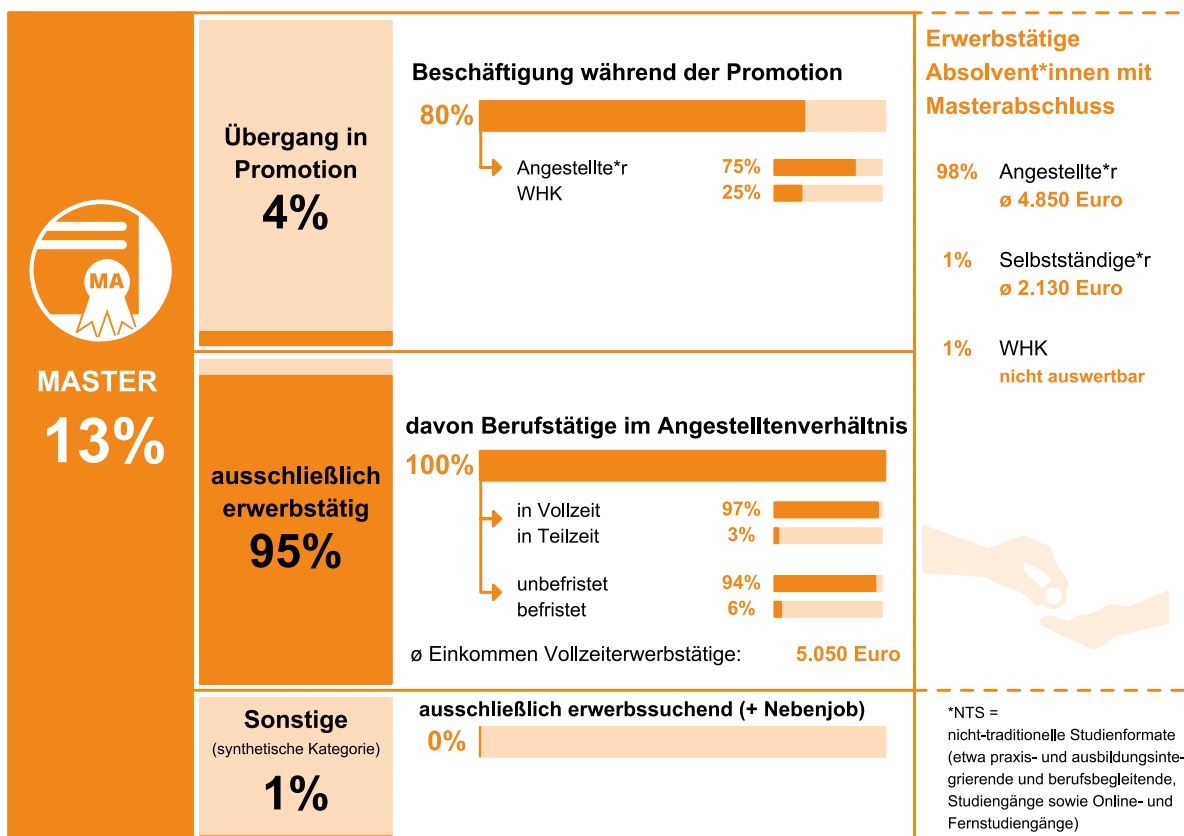
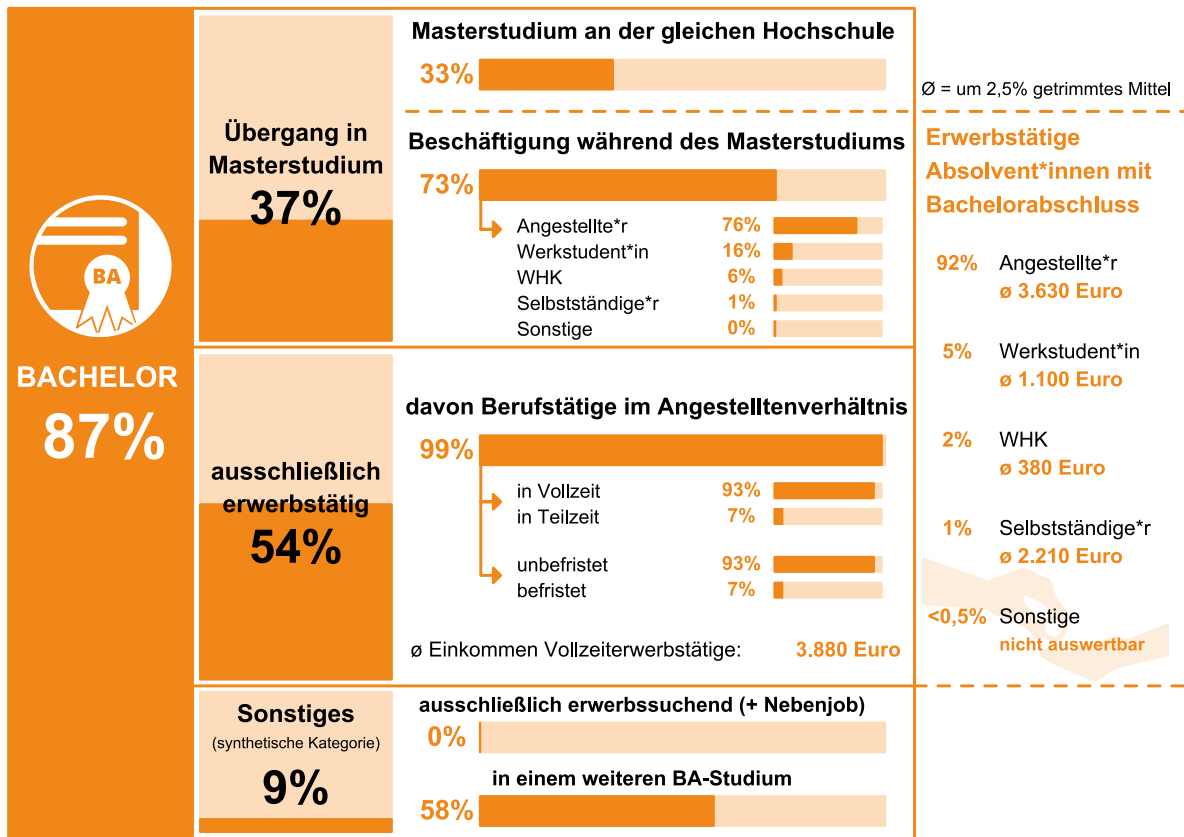




# Detailbetrachtung NRW Bachelor- und Masterabsolvent\*innen FACHHOCHSCHULEN\* | Prüfungsjahrgang 2016 | Outcome



# Detailbetrachtung NRW Bachelor- und Masterabsolvent\*innen FACHHOCHSCHULEN (NTS\*) | Prüfungsjahrgang 2016 | Outcome



## 4 Vorgehen

In diesem Kapitel wird erläutert, wie der Untersuchungsplan erstellt wurde und anschließend ein Überblick über die Berichtsstruktur gegeben.

### 4.1 Erstellung des Untersuchungsplans

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung findet das KOAB-Analysemodell Anwendung. Das Modell beschreibt eine chronologische Prozessabfolge, in deren Rahmen Inputfaktoren seitens der Hochschulen und der Studierendenschaft interdependent auf den Studienprozess wirken. Der Studienprozess führt – bei geglückter Interaktion zwischen Studierenden und Hochschule – zum Studienabschluss (Output), an welchen sich wiederum eine Positionierung am Arbeitsmarkt (Outcome) anschließen kann. Ausgehend von diesem Modell, lassen sich die Forschungsfragen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« operationalisieren. Der Operationalisierungsprozess wird im Folgenden anhand der ersten Forschungsfrage des Projekts veranschaulicht, da diese den umfassendsten Bezugsrahmen herstellt und sich gut für eine exemplarische Darstellung eignet. Sie lautet: »*Wie heterogen sind die Studienanfänger\*innen in ihrer Hochschulzugangsbioografie und wie wirkt sich dies auf den Studienverlauf und -erfolg aus?*«

Entsprechend des Analysemodells wurde die Heterogenität der Studierendenschaft zunächst dem Input zugeordnet. Die Fragestellung setzt dabei eine Relation zwischen den Inputfaktoren und Merkmalen des Outputs voraus. Da die Fragestellung mehrere nicht näher bestimmte Merkmale umfasst, musste zunächst anhand des Analysemodells ermittelt werden, welche Merkmale grundsätzlich berücksichtigt werden können.

Hier lässt sich etwa mit den Theorien Bourdieus (1983) ansetzen. Die soziale Herkunft wirkt sich laut Bourdieu nicht nur auf die Ausstattung mit ökonomischem, sondern auch auf die Verfügbarkeit von kulturellem und sozialem Kapital aus. Zudem konstatiert er das Vorhandensein eines Habitus (Bourdieu, 1987, S. 277f), der sich, ungleich einer einzunehmenden sozialen Rolle, als relativ stabile, gegebenenfalls auch neurologisch begründbare Merkmalskombination betrachten lässt, die bei der Integration in bislang unbekannte soziale Umgebungen hinderlich ist (Krais und Gebauer, 2017). Auch belegt Bourdieu (1987) klassenspezifische Unterschiede im »*Geschmack*« und zeigt auf, dass diese handlungsleitend sein können. Somit wäre davon auszugehen, dass Inputfaktoren – wie die soziale Herkunft – einen Einfluss auf Studienwahl, Studienverläufe und Studienerfolg haben können.

Entsprechend dem Analysemodell wurden die Inputfaktoren nach den maßgeblichen Handlungsträgern (Studierende und Hochschulen) gegliedert. Darüber hinaus wurden sie in Ausgangsbedingungen, die bereits vor dem Studienbeginn festgelegt sind, und Verlaufsbedingungen, die im Studienverlauf variieren können, unterschieden. Somit ergeben sich – entsprechend den wesentlichen Handlungsträgern – individuelle und organisationale Ausgangs- und Verlaufsbedingungen eines Studiums. Die individuellen Ausgangsbedingungen umfassen soziodemografische Merkmale wie das Geschlecht oder die Bildungsherkunft sowie bildungsbiografische Merkmale wie Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung.

Da sich die individuellen Ausgangsbedingungen nur im Kontext der organisationalen Ausgangsbedingungen entfalten können, sind diese ebenfalls in die Analyse einzubeziehen. Sie ergeben sich entsprechend dem Hochschultyp, der Abschlussart, dem Studienformat, dem jeweiligen Studienfach und dem Grad, in dem Praxiselemente in das Studium integriert sind (Pflichtpraktikum). Das wesentlichste Differenzierungsmerkmal wird dabei im Studienfach gesehen, da je Fach unterschiedliche Zielgruppen mit differierenden Motiven und Zielvorstellungen in den Studienprozess einmünden und diesen durchlaufen (Ramm et al., 2014; Heublein et al., 2014; Fabian et al., 2016, S. 139f).

Bezüglich der Abschlussarten sind der Bachelor- und der Masterabschluss, das Staatsexamen sowie die Promotion zu nennen, die in einem weitgehend hierarchischen Verhältnis zu einander stehen. Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung wurden die Angaben von Absolvent\*innen der Abschlussarten Bachelor, Master und Staatsexamen ausgewertet; Angaben von Absolvent\*innen der Abschlussart Promotion wurden aus dem Forschungsdatensatz entfernt.

Es kann zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studienformaten (NTS) unterschieden werden. Während sich traditionelle Studienformate durch eine starke Betonung des Lehr- und Lernorts Hochschule und einer klaren Ausrichtung auf ein in Vollzeit zu erbringendes Präsenzstudium mit nur eingeschränktem Praxisanteil auszeichnen, weichen nicht-traditionelle Studienformaten von diesen Gegebenheiten häufig in mehrfacher Hinsicht ab, was etwa bei ausbildungsintegrierenden, praxisintegrierenden, berufsbegleitenden oder Online-Studiengängen der Fall ist.

Ein weiteres studienstrukturelles Merkmal ist das Pflichtpraktikum beziehungsweise der hiermit verbundene Praxisanteil eines (traditionellen) Studiums.

Nachdem nun ein Überblick über die Bedeutung von organisationalen und individuellen Ausgangsbedingungen gegeben wurde, wird kurz darauf eingegangen, inwiefern deren Interaktion von Bedeutung ist. Diese zeigt sich etwa bei der Betrachtung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern. So nehmen studienberechtigte Frauen seltener als studienberechtigte Männer ein Studium auf. Zugleich schätzen studienberechtigte Frauen die Berufsaussichten von Hochschulabsolvent\*innen pessimistischer ein und gehen andererseits von höheren Studienkosten aus als männliche Studienberechtigte (Quast et al., 2014, S. 25ff). Frauen, die ein Studium antreten, wählen in etwa doppelt so häufig wie Männer ein geisteswissenschaftliches Studienfach, wohingegen der Anteil von Männern in ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern den der Frauen um mehr als das Dreifache übersteigt (Middendorff et al., 2013, S. 118f). Anhand dieses Beispiels zeigt sich nicht nur das Zusammenwirken von Merkmalen der individuellen Ausgangsbedingungen (Geschlecht) mit jenen der organisationalen Ausgangsbedingungen (Studienfach), sondern es wird auch ein Verhältnis zwischen Input und Outcome ersichtlich. So kann angenommen werden, dass die geschlechtsspezifische Fächerwahl einen Einfluss auf das später erzielbare Einkommen hat. In dieser Hinsicht kann etwa konstatiert werden, dass die Einkommen von Frauen nachweislich geringer (etwa 6 %) ausfallen als jene von Männern (Finke, 2017).

Deutlich wurde bislang, dass für die Betrachtung der vorliegenden Fragestellung sowohl die individuellen Verlaufs- als auch Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen sind. Das in der Fragestellung angeführte Phänomen der Heterogenität einer Studierendenschaft kann allerdings auch durch individuelle Verlaufsbedingungen strukturiert sein. So mag etwa die Art der

Studienfinanzierung ein wesentliches Merkmal von Heterogenität einer Studierendenschaft darstellen. Zu den individuellen Verlaufsbedingungen werden im Rahmen dieser Untersuchung Merkmale wie der Beginn der Elternschaft im Studienverlauf oder das Absolvieren freiwilliger Praktika gezählt. Sie stehen den organisationalen Verlaufsbedingungen gegenüber, mittels derer die Qualität von Studienbedingungen beschrieben werden kann, wie etwa der Studienorganisation oder des Praxisbezugs.

Entsprechend des Analysemodells wird davon ausgegangen, dass sich die beschriebenen individuellen und organisationalen Ausgangs- und Verlaufsbedingungen interdependent auf den Studienerfolg auswirken. Dieser wird im Rahmen dieses Berichts als Output mit den Größen Examensnote und Studiendauer betrachtet.

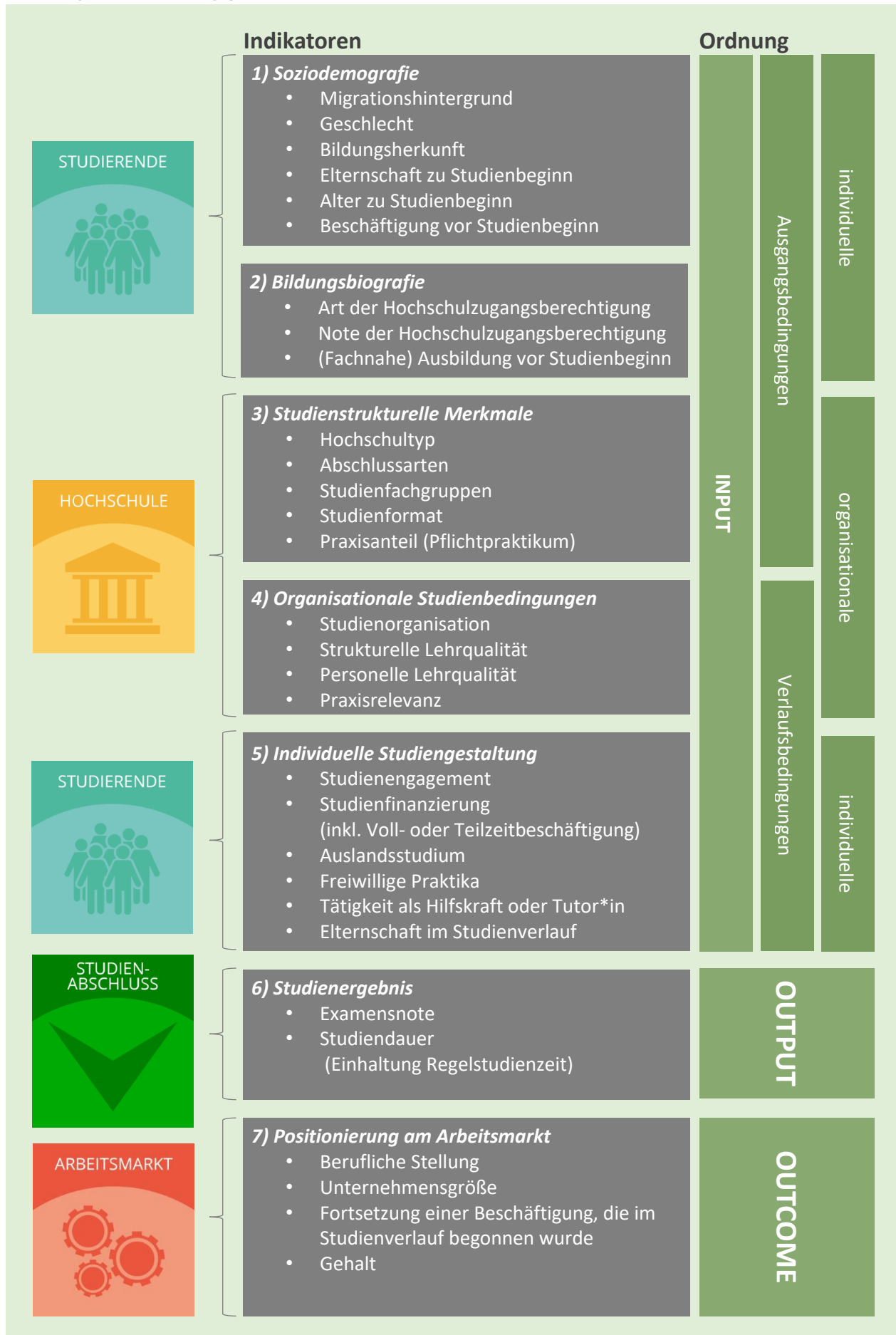
Der Output beschreibt somit einen eng gefassten Begriff von Studienerfolg, der das (erfolgreiche) Bestehen des Studiums in einer angemessenen Zeitspanne beschreibt. Da ein Studium jedoch auch als ein Zugang zum Arbeitsmarkt genutzt werden kann, muss schließlich auch der Outcome eines Studiums betrachtet werden, also der Teil des Studienerfolgs, der sich als beruflicher Erfolg äußert.

Der sich insgesamt ergebende Untersuchungsplan wird in Abbildung 7 detailliert dargestellt. Die hier enthaltenen Indikatoren wurden zu Merkmalsbündeln zusammengefasst, die sich jeweils den besprochenen Positionen im Modell zuordnen lassen.

## 4.2 Auswertungsschema: Evaluationsfunktionale Zusammenfassungen

Um Untersuchungsergebnisse systematisch einordnen zu können, wird auf eine theoretische Überlegung aus der Evaluationsforschung zurückgegriffen. Stockmann (2007) unterscheidet vier Funktionen von Evaluationsergebnissen, also von Ergebnissen, die sich aus der systematischen Beurteilung eines Untersuchungsgegenstandes ergeben: Erkenntnis, Kontrolle, Legitimation und Entwicklung. Auf diesem Gedanken aufbauend werden die Untersuchungsergebnisse, die sich auf eine der NRW-Metafragen beziehen, zunächst hinsichtlich der erarbeiteten Erkenntnisse besprochen. Sodann werden die Untersuchungsergebnisse daraufhin geprüft, ob sie dazu dienlich sein können, die Effizienz von Prozessen oder Systemen zu belegen. Schließlich werden die Ergebnisse dahingehend beleuchtet, welche Schlüsse sich für eine weiterführende Perspektive ziehen lassen, ob etwa eine Basis für einen Dialog unterschiedlicher Stakeholder gegeben ist, der Lernprozesse und die Weiterentwicklung von Programmen ermöglicht (Stockmann, 2007, S. 38). Von einer Besprechung der Kontrollfunktion wird abgesehen, da die im *ISTAT* tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler keinen Bedarf für eine Kontrolle von sich selbst verwaltenden Hochschulen sehen.

Abbildung 7: Untersuchungsplan



### 4.3 Zentrale Fragestellungen und Berichtsstruktur

Ausgangspunkt aller Untersuchungsschritte bilden elf Metafragen des Projekts Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen, welche im Folgenden tabellarisch dargestellt werden.

**Tabelle 4: Metafragen des Projekts Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen**

Nummerierung	Metafragen
1	Wie heterogen sind die Studienanfänger*innen in ihrer Hochschulzugangsbioografie und wirkt sich dies auf den Studienverlauf und -erfolg aus?
2	Welche Faktoren beeinflussen die Fachstudiendauer und den Studienerfolg? Wie wirken sich der Bildungshintergrund der Eltern, die Finanzierung des Studiums und die internationale Mobilität aus?
3	Welche Gründe führen zu einer Verlängerung der Studiendauer?
4	Wie gestaltet sich der Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium (direkter Anschluss, Pausen, Hochschulwechsel etc.)?
5	Wie sind die Studienverläufe von Hochschul- und Studienfachwechslern gestaltet?
6	Wie werden die Studienangebote und -bedingungen durch die Absolvent*innen beurteilt?
7	Wie ist die Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf?
8	Wie bewältigen die Absolvent*innen den Eintritt in den Arbeitsmarkt?
9	Wo verbleiben die Absolvent*innen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium?
10	Wie international ist das Studium in NRW ausgerichtet und welchen Einfluss hat dies auf den Verbleib der Absolvent*innen?
11	Wie ist der Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit, Studienorganisation und Einhaltung der Regelstudienzeit?

Je Metafrage wurden zunächst die wesentlichsten Untersuchungsaspekte bestimmt. Zudem wurde ermittelt, auf welcher Modellebene (Input, Output und/oder Outcome) die jeweilige Untersuchung erfolgen sollte. Falls eine Regressionsanalyse geplant wurde, wurden die laut Untersuchungsplan (in Abbildung 7) einzubeziehenden Modelle vermerkt. Die Ergebnisse dieser Arbeiten sind in der folgenden Tabelle dokumentiert.

**Tabelle 5: Metafragen und Untersuchungsaspekte**

Metafrage	Untersuchungsaspekte	Ebene
1	Operationalisierung(en) von Heterogenität und Studienerfolg Umfassende Zusammenhangsanalyse aller Faktoren der Hochschulzugangsbioografie und des Studienerfolgs	Input & Output Modelle 1 bis 6
2	Analyse von Zusammenhängen zwischen Studienerfolg (Studiendauer und Examensnote) und spezifischen Heterogenitätsaspekten (Bildungshintergrund, internationale Mobilität, Studienfinanzierung)	Input & Output Modelle 1 bis 6

3	Analyse der Relationen zwischen Studiendauer und Inputfaktoren	Input & Output Modelle 1 bis 6
4	Analyse von Fach-, Hochschul- und Hochschultypwechsel in Relation zur Übergangsdauer sowie Untersuchung der Übergangswahrscheinlichkeit in ein weiteres Studium in Relation zu Heterogenität und Studienerfolg	Input & Output Modelle 1 bis 6
5	Analyse Fach-, Hochschul- und Hochschultypwechsel in Relation zur Übergangsdauer	Output
6	Untersuchung der Beurteilungen von Studienangeboten und -bedingungen in Relation zu einem Evaluationsmaßstab (generische Studienzufriedenheit)	Input
7	Analyse des Zusammenhangs zwischen Studieninhalten und beruflicher Tätigkeit	Output & Outcome
8	Darstellung der Einmündung in den Arbeitsmarkt	Outcome
9	Analyse des beruflichen Verbleibs der Absolvent*innen. Rückgriff auf Metafragen 1 und 2 ist möglich: Erfolg des Studiums beurteilt anhand der beruflichen Situation, die an das Studium angeschlossen werden kann	Input, Output, und Outcome Modelle 1 bis 7
10	Beruflicher Verbleib in Relation zur Internationalität	Input & Outcome
11	Analyse des Zusammenhangs zwischen Studienzufriedenheit, Studienorganisation und Einhaltung der Regelstudienzeit	Input & Output

In einem weiteren Schritt wurden die ermittelten Untersuchungsaspekte zu zentralen Fragestellungen verdichtet, die der Gliederung des vorliegenden Berichts dienen und in der folgenden Tabelle dargestellt werden. In der rechten Spalte sind die Metafragen angegeben, die im Rahmen der jeweiligen zentralen Fragestellung beantwortet werden.

**Tabelle 6: Zentrale Fragestellungen und Metafragen**

Zentrale Fragestellung	Metafragen
Wie heterogen ist die Gruppe der Studienanfänger*innen in ihrer Hochschulzugangsbioografie?	1
Welche Faktoren beeinflussen die Einhaltung der Regelstudienzeit?	1, 2, 3
Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Examensnote?	1, 2, 3
Wie werden die Studienangebote und -bedingungen durch die Absolvent*innen beurteilt?	6, 11
Wie gestaltet sich der Übergang von Bachelorabsolvent*innen in ein weiteres Studium?	4, 5
Wie bewältigen die Absolvent*innen den Eintritt in den Arbeitsmarkt?	8
Wo verbleiben die Absolvent*innen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium?	9, 10



Wie ersichtlich wird, folgt der Aufbau des Berichts der grundlegenden chronologischen Gliederung des Analysemodells. Zu Beginn wird der Input betrachtet und hier vor allem einer mehr oder minder heterogenen Studierendenschaft. Darauf folgt die Betrachtung des Studienabschlusses und der damit verbundenen Leistungsindikatoren (Einhaltung der Regelstudienzeit und Examensnote – Output). Nach einer Betrachtung der summativen retrospektiven Bewertungen der Studienbedingungen und des Studiums insgesamt wird der etwaige Übergang in ein weiteres Studium thematisiert. Schließlich erfolgt die Betrachtung des Eintritts in den Arbeitsmarkt und des beruflichen Verbleibs der Absolvent\*innen (Outcome).

### 4.4 Kapitelübersicht

Um die Frage zu klären, wie heterogen die Studierenden beziehungsweise die Absolvent\*innen in ihrer Hochschulzugangsbioografie zusammengesetzt sind, wird in Kapitel 5 der Begriff »Heterogenität« zunächst theoretisch bestimmt. Nach einer Analyse von Zahlen des Statistischen Bundesamtes werden sodann die vorliegenden Befragungsdaten mittels eines speziell für diesen Zweck entwickelten Heterogenitätsindexes analysiert.

Die Faktoren, welche die Einhaltung der Regelstudienzeit beeinflussen, werden in Kapitel 6 dargestellt. Ausgangspunkt bilden Regressionsanalysen, die jeweilig für Fachhochschulabsolvent\*innen und Universitätsabsolvent\*innen durchgeführt wurden und die hinsichtlich der Modelle und Variablenauswahl entsprechend dem Untersuchungsplan strukturiert wurden. Merkmale, die im Rahmen der Regressionsanalysen als relevante Einflussgrößen evaluiert wurden, werden im zweiten Teil des Kapitels im Rahmen grafischer Analysen eingehender besprochen. Auf diese Weise wird untersucht, wie sich die Heterogenität der Studierendenschaft (beurteilt aufgrund der Daten der KOAB-Absolventenstudie) auf die Einhaltung der Regelstudienzeit auswirkt und welche Gründe zu einer Verlängerung der Studiendauer führen.

Das folgende Kapitel 7 wendet das beschriebene Verfahren an, um die Faktoren zu bestimmen, welche die Examensnote beeinflussen. Ebenso erfolgt bei der Untersuchung der Bewertung von Studienangeboten in Kapitel 8 eine Regressionsanalyse, um relevante Einflussgrößen zu bestimmen. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen »Studienzufriedenheit«, »Studienorganisation« und »Einhaltung der Regelstudienzeit« näher untersucht.

Hierauf folgt in Kapitel 9 ein Exkurs von Tim Plasa zum Themenfeld G8/G9, der weitere Hinweise auf die Determinanten der Studiendauer liefert.

Der Übergang von Bachelorabsolvent\*innen in ein weiteres Studium wird in Kapitel 10 untersucht. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich ein Masterstudium in der Regel direkt an das Bachelorstudium anschließt oder ob es zu längeren Übergangsphasen kommt. Des Weiteren wird analysiert, wie sich der Übergang von Bachelorabsolvent\*innen in ein weiteres Studium bei einem Wechsel von Studienfach, Hochschule und/oder Hochschultyp gestaltet.

In Kapitel 11 wird die Frage behandelt, wie nordrhein-westfälische Absolvent\*innen den Eintritt in den Arbeitsmarkt bewältigen.

Das sich anschließende Kapitel 12 geht der Frage nach, wo die nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium verbleiben. Neben einer Beschreibung der beruflichen Aufgaben der Absolvent\*innen wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, ob eine Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf vorliegt. Des Weiteren wird dargestellt, in welcher Region die Absolvent\*innen ihrer Berufstätigkeit

nachgehen, wie international das Studium in NRW ausgerichtet ist und welchen Einfluss dies auf den Verbleib der Absolvent\*innen hat.

## 5 Heterogenität

**Zentrale Fragestellung:** Wie heterogen ist die Gruppe der Studienanfänger\*innen in ihrer Hochschulzugangsbioografie und wie wirkt sich dies auf den Studienverlauf und -erfolg aus?

Im Folgenden wird zunächst der Begriff »Heterogenität« theoretisch bestimmt. Im Anschluss werden Zahlen des Statistischen Bundesamtes ausgewertet, um einen ersten Eindruck über die Entwicklung der Heterogenität zu erhalten. Sodann erfolgt eine Darstellung der Methodik, die bei der anschließenden Analyse Verwendung findet. Schließlich werden die erarbeiteten Befunde erläutert, die in einem letzten Schritt diskutiert werden.

### 5.1 Begriffsbestimmung

Mittels des Begriffs Heterogenität werden Merkmale zusammengefasst, die dazu geeignet sind, Unterschiede zwischen Personen beziehungsweise Gruppen von Personen darzustellen. Wild und Esdar (2014, S.10) betonen, dass die Merkmale der Heterogenität nicht, wie im Falle von »Diversity«, mit Forderungen zur Herstellung von Chancengleichheiten verknüpft werden, sondern einer rein deskriptiven Darstellung dienen. Andererseits ist die Feststellung von »Heterogenität« mit der Grundannahme verbunden, dass Personengruppen hinsichtlich bestimmter Merkmale von einem unterstellten Normtypus abweichen (Rowert et al., 2017, S. 7).

Heterogenität in der Hochschule wird als eine steigende Vielfalt der Studierendenschaft aufgefasst (Berbermeier und Nussbeck, 2014, S. 87). Ausgangspunkt dieser Betrachtung kann dabei unter anderem die Annahme sein, die Bildungsexpansion führe zwangsläufig dazu, dass Personengruppen, die bislang eher nichtakademische Optionen bevorzugt hätten, an die Hochschulen drängten, was zu einer Zunahme an Heterogenität hinsichtlich zahlreicher Merkmale innerhalb der Studierendenschaft führe (Pasternack und Wielepp, 2013). Hanft (2015, S. 13) zeigt auf, dass Heterogenität bereits über zwei Jahrzehnte hinweg mit einer mangelnden Studierfähigkeit gleichgesetzt und somit als Defizit der Studierendenschaft betrachtet wird. Fokus aktueller Debatten sei dabei die Verzahnung von Berufstätigkeit und Studium, die Hanft als einen »wichtigen Heterogenitätsfaktor« bezeichnet.

Im Rahmen der folgenden Untersuchung wird »Heterogenität« als ein neutraler Begriff aufgefasst. Die wissenschaftliche Analyse erfolgt dementsprechend rein deskriptiv.

Die Auswahl der konstatierten Merkmale, anhand derer sich Heterogenität feststellen lässt, variiert je Autor\*in und Fragestellung. In der Regel werden soziodemografische sowie bildungs- und erwerbsbiografische Merkmale verwendet. Darunter fallen etwa Merkmale wie Geschlecht, Nationalität, Alter oder Art der Hochschulzugangsberechtigung. Darüber hinaus werden häufig Angaben zu chronischen Erkrankungen und/oder Behinderungen in die Analysen einbezogen (Rowert et. al., 2017; Wild und Esdar, 2014; Hanft, 2015; Pasternak und Wielepp, 2013; Bebermeier und Nussbeck, 2014). Zwar verfügt der KOAB-Fragebogen über ein optionales Modul zum Themenbereich Behinderung/chronische Erkrankung, jedoch wurde dies bislang nicht flächendeckend im Rahmen der landesweiten Befragungen in Nordrhein-Westfalen eingesetzt.

## 5.2 Zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft

Um einen ersten Eindruck von der Entwicklung der Heterogenität der Studierenden in NRW und im restlichen Bundesgebiet zu erhalten, wurden verfügbare Daten des Statistischen Bundesamtes hinsichtlich der Merkmale Geschlecht und Nationalität von Studierenden ausgewertet (Statistisches Bundesamt 2018: Tabelle 21311-0005).

Es zeigt sich, dass in Nordrhein-Westfalen der Anteil weiblicher Studierender von 43,1 Prozent im Wintersemester 1998/99 auf 47,8 Prozent im Wintersemester 2017/18 angestiegen ist. Im restlichen Bundesgebiet zeigt sich dieser Trend ebenfalls. Hier lag der Anteil von Frauen an der Studierendenschaft im Wintersemester 1998/99 bei 45,0 Prozent und im Wintersemester 2017/18 bei 48,8 Prozent.

Der Anteil der ausländischen Studierenden ist ebenfalls sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch im restlichen Bundesgebiet angestiegen. Der entsprechende Anteil lag in NRW im Wintersemester 1998/99 bei 9,6 Prozent und im Wintersemester 2017/18 bei 12,2 Prozent. Im restlichen Bundesgebiet liegt eine deutlichere Zunahme vor: Der Anteil ausländischer Studierender lag im Wintersemester 1998/99 bei neun Prozent und im Wintersemester 2017/18 bei 13,5 Prozent. Eine sehr deutliche Entwicklung zeigt sich vor allem in Berlin, wo der Anteil der ausländischen Studierenden im gleichen Zeitraum von 13 auf 20 Prozentpunkte angestiegen ist.

Ausgehend von diesen Betrachtungen kann angenommen werden, dass das Ausmaß an Heterogenität über den betrachteten Zeitraum hinweg zugenommen hat und in Zukunft gegebenenfalls auch weiter zunehmen wird.

## 5.3 Methodik

Um das Phänomen der Heterogenität zusammenfassend betrachten zu können, werden zunächst die untersuchbaren Dimensionen, also die Heterogenitätsmerkmale, dargestellt. Im Anschluss wird ein Maß für die Einschätzung der Heterogenität – der Heterogenitätsindex – beschrieben.

### 5.3.1 Heterogenitätsmerkmale

Im Rahmen dieser Untersuchungen wird Heterogenität als ein Merkmalsbündel aufgefasst, dass aus neun soziodemografischen sowie bildungs- und erwerbsbiografischen Indikatoren zusammengestellt ist. Im Folgenden werden die Merkmale und ihre jeweiligen Ausprägungen benannt.

- **Soziodemografie**
  - Migrationshintergrund (ja | nein)
  - ausländische Hochschulzugangsberechtigung (ja | nein)
  - Geschlecht (weiblich | männlich)
  - Bildungsherkunft (kein Elternteil mit Hochschulabschluss | mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss)
  - Kind im Haushalt zu Studienbeginn (ja | nein)
  - Alter bei Studienbeginn (größer Altersmedian | kleiner gleich Altersmedian)
- **Bildungs- und Erwerbsbiografie**
  - Art der Hochschulzugangsberechtigung (andere | Abitur)
  - Berufsausbildung vor dem Studium (ja | nein)
  - Hauptsächliche Studienfinanzierung (Erwerbstätigkeit | andere)

Damit die oben dargestellten Indikatoren vollständig untersucht werden können, werden im Folgenden die Daten der KOAB-Studie verwendet. Somit sind Aussagen zu Absolvent\*innen, nicht jedoch zu Studienanfänger\*innen oder Studierenden möglich. Allerdings kann auf diese Weise in den folgenden Kapiteln eine Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Heterogenitätsmerkmalen und dem Studienerfolg vorgenommen werden.

### 5.3.2 Heterogenitätsindex

Zunächst soll geklärt werden, wie heterogen die Gruppe der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen insgesamt zusammengesetzt ist. Um eine diesbezügliche Aussage zu ermöglichen, wurde ein entsprechendes Maß entwickelt: der Heterogenitätsindex.

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Heterogenitätsindex sind Überlegungen, die in der klassischen Testtheorie, bei der Entwicklung des so genannten Schwierigkeitsindexes erfolgt sind: Ein zweistufiges Merkmal kann dazu dienen, Unterschiede zwischen Personen anzuzeigen. Die Anzahl der Unterschiede, die das Merkmal tatsächlich offenlegt, hängt allerdings von der Verteilung seiner Ausprägungen ab. So kann das Merkmal Geschlecht in einer Gruppe von 100 Menschen genau hälftig verteilt sein. 50 Frauen stehen 50 Männern gegenüber. Die Unterscheidungsmöglichkeiten (oder die Heterogenität) ergibt sich aus dem Produkt der

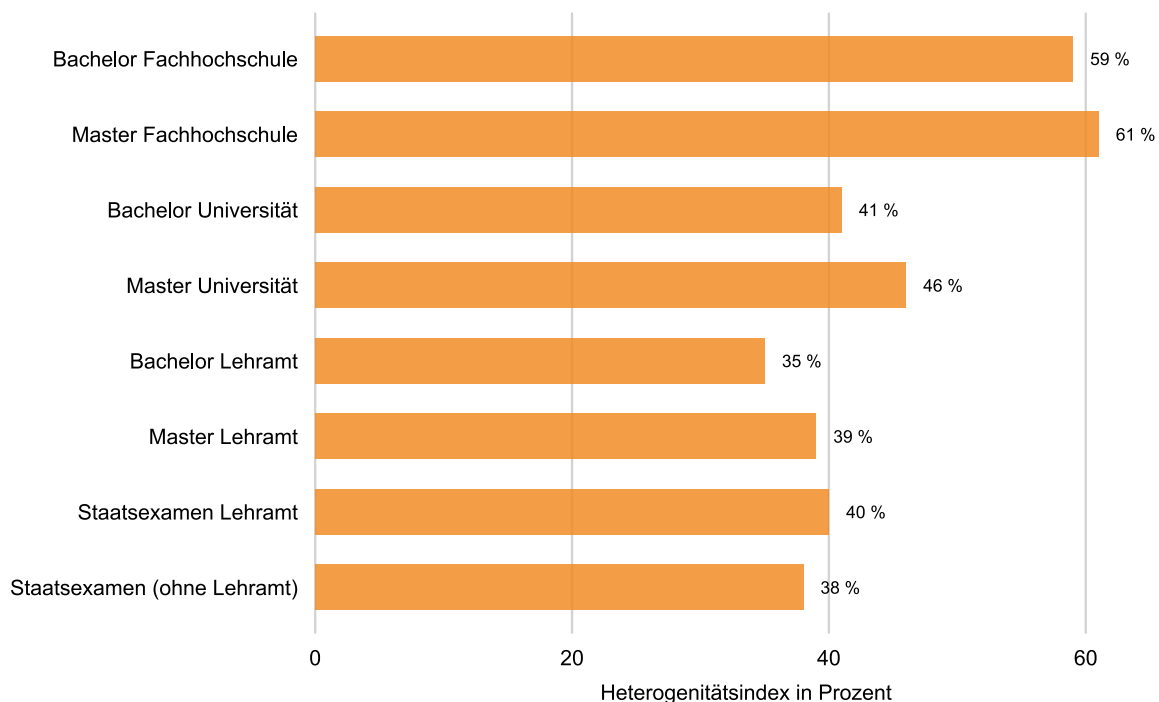
prozentualen Verteilung ( $50 * 50 = 2.500$ ). Jedes Abweichen von dieser Gleichverteilung führt zu einer geringer werdenden Menge an Unterscheidungsmöglichkeiten. Lügen zehn Prozent Frauen und 90 Prozent Männer vor, wären nur noch insgesamt 900 Unterscheidungen möglich (Bühner, 2006, S. 98).

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde der Heterogenitätsindex konzipiert. Der Index ermöglicht es, eine Vielzahl verschiedener dichotomer Merkmale zu einer Gesamtaussage zusammenzufassen. Für jedes der im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Heterogenitätsmerkmale wird ein Heterogenitätswert ermittelt. Dieser wird bei einer 50/50-Verteilung auf den Maximalwert von 100 Prozent gesetzt. Bei Abweichungen von der Gleichverteilung sinkt der Heterogenitätswert entsprechend (eine detaillierte Darstellung des Algorithmus findet sich in Anhang A). Die auf diese Weise ermittelten Werte können zu einem über alle Merkmale berechneten Durchschnittswert zusammengefasst werden: dem Heterogenitätsindex.

## 5.4 Befunde

Bei der Betrachtung der nordrhein-westfälischen Heterogenitätsindexwerte nach Abschlussarten und Hochschultypen für den Prüfungsjahrgang 2016 werden deutliche Unterschiede zwischen den Studierendenschaften von Fachhochschulen und Universitäten erkennbar.

**Abbildung 8: Heterogenitätsindexwerte nach ausgewählten Studienabschlussarten**



Basis: nur NRW 2016

Die Einflussgrößen, die sich erheblich auf den Heterogenitätsindex auswirken, sind die Art der Hochschulzugangsberechtigung, der Erwerb einer Berufsausbildung vor dem Studium und die Studienfinanzierung. Ausgehend von den Daten der Absolventenbefragung kann angenommen werden, dass die Studierendenschaft an Fachhochschulen hinsichtlich dieser Merkmale deutlich heterogener strukturiert ist als jene an Universitäten. So liegt der Anteil der

Bachelorabsolvent\*innen, die eine andere Hochschulzugangsberechtigung als das Abitur erworben haben, an Fachhochschulen bei etwa 37 und an Universitäten bei 1,3 Prozentpunkten. Das Verhältnis hinsichtlich des Erwerbs einer Berufsausbildung vor Studienbeginn beträgt 37 (FH) zu zehn (Uni) Prozent und die Erwerbstätigkeit war für etwa 33 Prozent der befragten FH-Bachelorabsolvent\*innen die Hauptfinanzierungsquelle, während nur etwa 15 Prozent der Bachelorabsolvent\*innen von Universitäten dies angaben.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass auch die Heterogenität in Bezug auf das Lebensalter und das Vorhandensein von Kindern vor Studienantritt an Fachhochschulen höher liegt als an Universitäten (Kinder: 4,3 % FH; 1,3 % Uni; Alter größer Median: 47 % FH; 22 % Uni).

An den Universitäten zeigt sich hingegen eine stärkere Heterogenität, beziehungsweise Ausgeglichenheit hinsichtlich der Geschlechterverteilung (Frauenanteil: 45 % FH; 55 % Uni).

Darüber hinaus offenbart die Darstellung der Indexwerte je Abschlussart, dass bei den nach Bachelor und Master gestuften Studiengängen die Heterogenität auf dem Masterniveau zunimmt. Dieses Phänomen ist vor allem auf Veränderungen in der Studienfinanzierung zurückzuführen, die im Master (vor allem an Fachhochschulen) häufiger hauptsächlich über eine Erwerbstätigkeit erfolgt als im Bachelorstudium. Die Zunahme an Heterogenität auf Masterniveau an Universitäten geht zudem mit einer erkennbaren Zunahme an Studierenden einher, die über eine andere Hochschulzugangsberechtigung als das Abitur verfügen (BA: 1,3 %, MA: 4,8 %). Insbesondere dieser Befund wird im Rahmen der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse erneut aufgegriffen werden.

Ausgehend von den Abschlüssen, die an Fachhochschulen erworben werden können, ergibt sich hinsichtlich der Heterogenität der Studierendenschaft ein Gefälle bis hin zum Lehramtsstudium beziehungsweise Staatsexamen. Anders ausgedrückt: Die Studierendenschaften der Lehramts- und Staatsexamensstudiengänge sind jene, welche besonders homogen strukturiert sind.

In Abbildung 8 werden die Ergebnisse über die drei Jahrgänge der bisherigen landesweiten Befragungen hinweg dargestellt. Um ein höheres Maß an Übersichtlichkeit zu erreichen, wurden die Abschlussarten, die mit einem Lehramtsstudium verbunden sind (Bachelor Lehramt, Master Lehramt, Staatsexamen Lehramt) zu einer Kategorie zusammengefasst. Die Kategorie Staatsexamen umfasst somit keine Lehramtsabsolvent\*innen. Des Weiteren wurden die Ergebnisse einer Fachhochschule, die Lehramtsstudiengänge anbietet, ausgeschlossen, da die individuellen Ergebnisse dieser Hochschule sonst erkennbar geworden wären<sup>2</sup>.

Hinsichtlich der Lehramtsstudiengänge wird in Abbildung 9 deutlich, dass das Ausmaß der Heterogenität über die betrachteten Jahrgänge hinweg leicht schwankt, insgesamt aber auf einem niedrigen Niveau verbleibt. Ein Trend zeigt sich bei den Staatsexamen (ohne Lehramt) in Nordrhein-Westfalen. Hier nahm die Heterogenität kontinuierlich zu, entwickelt sich aber ausgehend von einem niedrigen Niveau. Daher kann die Studierendenschaft von Studiengängen, die zu einem Staatsexamen führen, weiterhin als relativ homogen eingestuft werden.

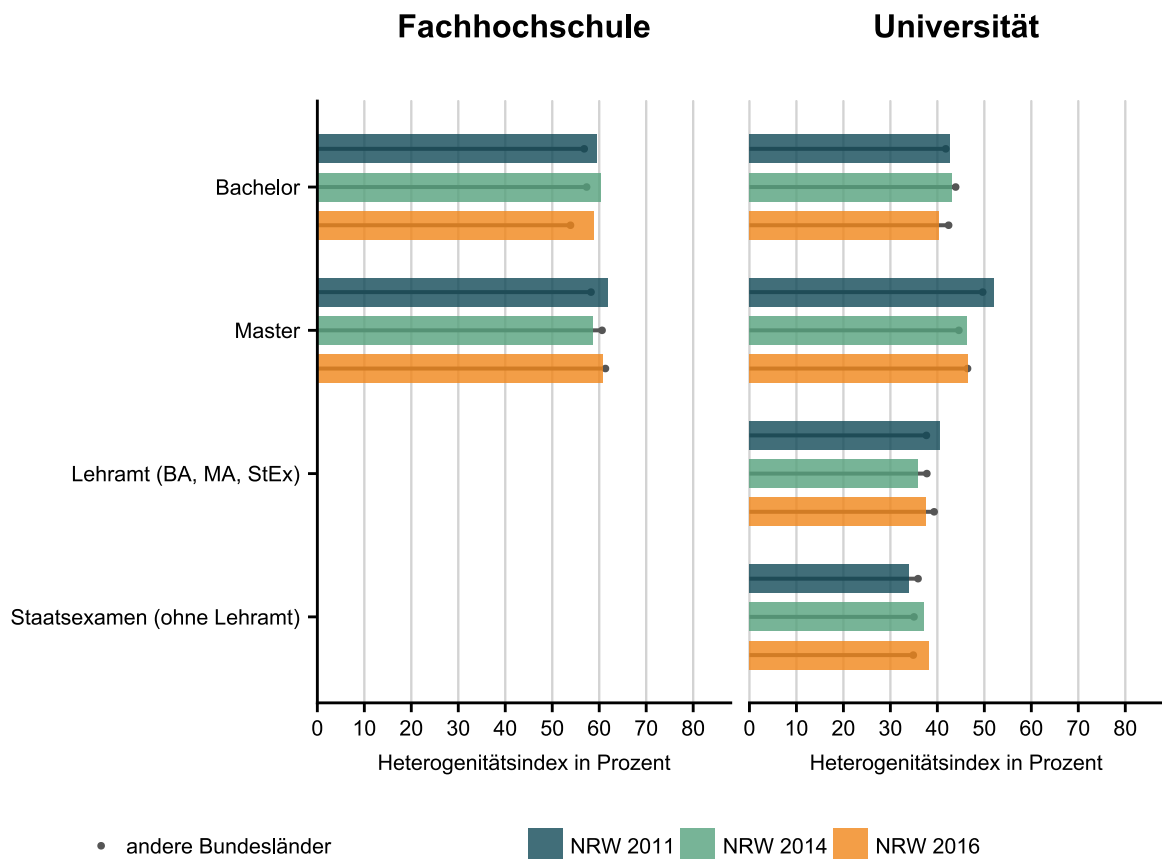
---

<sup>2</sup> Das Institut für angewandte Statistik ist vertraglich dauerhaft darauf verpflichtet, Analysen nur in einer Form darzustellen, die gewährleistet, dass Einzelergebnisse von Hochschulen nicht identifiziert werden können. Dies soll eine Atmosphäre ermöglichen, die ein echtes qualitatives Benchmarking – also den Austausch von Erfahrungen unter den Hochschulen – ermöglicht. Ausgeschlossen werden somit simple »Rankings«, die regelhaft zu artifiziellen Verhaltensanpassungen (etwa Instruktion von Studierenden vor Befragungsteilnahme) statt zu validen, wissenschaftlich belastbaren Ergebnissen führen, die für die Offenlegung von Optimierungspotenzialen verwendet werden können.

Die Ergebnisse in Abbildung 9 zeigen zudem auf, dass die Unterschiede zwischen den Hochschultypen hinsichtlich der Heterogenitätsindexwerte über die betrachteten Jahrgänge hinweg stabil sind. Hier wird deutlich, dass die Werte nordrhein-westfälischer Hochschulen nur in sehr geringem Ausmaß von denen der Hochschulen in anderen Bundesländern (als Linie mit abschließendem Punkt dargestellt) abweichen.

Ein detailliertes Bild der Entwicklung ermöglicht Abbildung 10. Die Werte des Heterogenitätsindex werden nach Fächergruppen und Hochschultypen sowie über die befragten Jahr-

**Abbildung 9: Heterogenitätsindex nach Abschlussarten und Hochschultyp im Zeitverlauf**

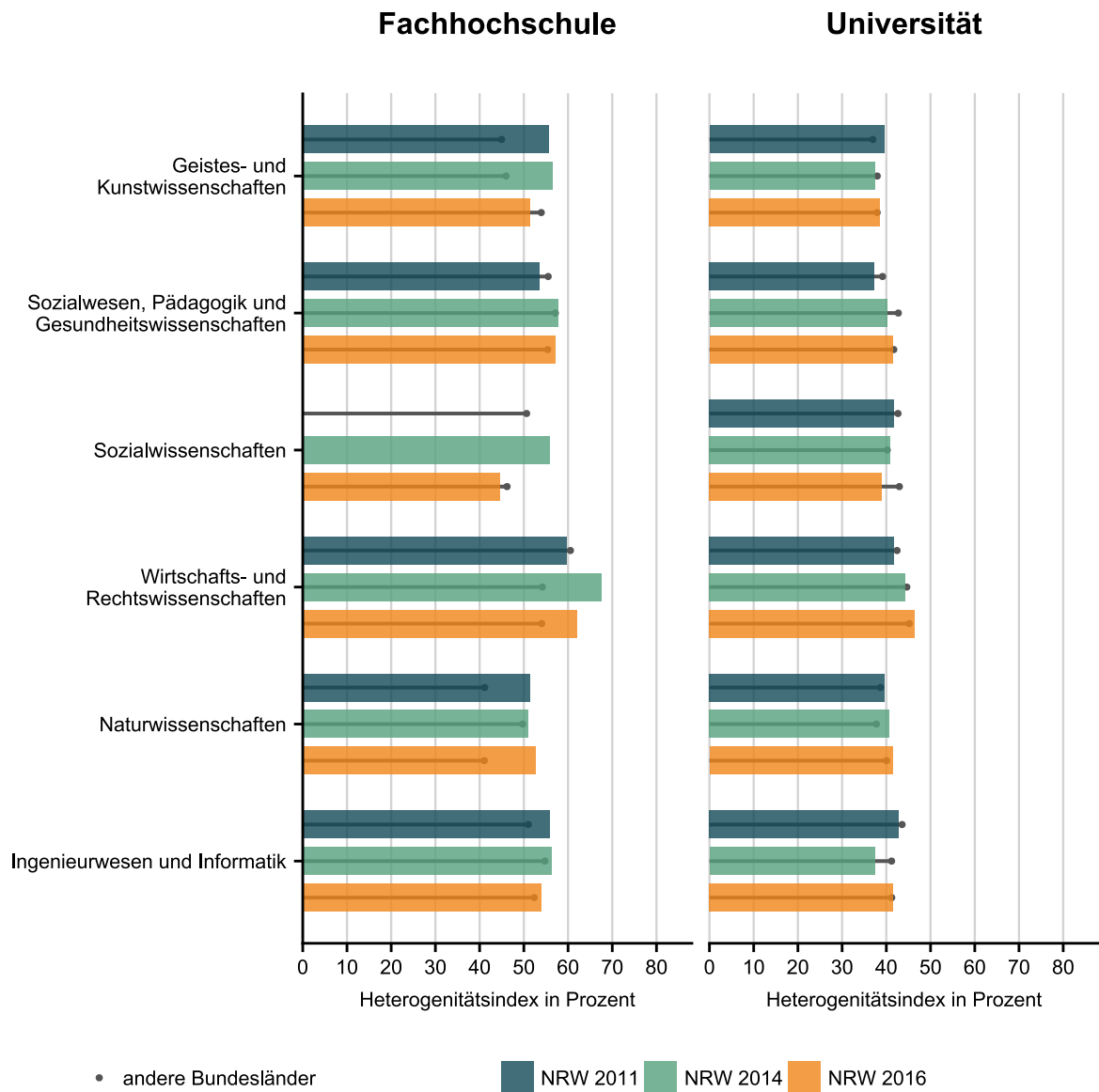


gänge hinweg dargestellt. Deutlich wird, dass die strukturellen Unterschiede zwischen den Hochschultypen durchgängig für alle betrachteten Fächergruppen gelten. Vor allem an den Universitäten lässt sich über die Jahrgänge hinweg eine Zunahme der Heterogenität beobachten. Insbesondere in den Fächergruppen Wirtschaft/Recht, Sozial-



/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften und Naturwissenschaften kann eine Zunahme des Heterogenitätsindexwerts über die betrachteten Jahrgänge hinweg festgestellt werden.

Abbildung 10: Heterogenitätsindex nach Fächergruppen und Hochschultypen im Zeitverlauf



## 5.5 Diskussion der Ergebnisse

Um die Heterogenität von Studierendenschaften auf verschiedenen Betrachtungsebenen zusammenfassend und vergleichend einschätzen zu können, wurde ein Heterogenitätsindex entwickelt. Grundsätzlich bietet dieses Maß einige Vorteile, wie etwa die Möglichkeit komplexe

Zusammenhänge übersichtlich darzustellen. Ähnlich wie andere Maße, die im Sinne einer zusammenfassenden Betrachtung entwickelt wurden (etwa Intelligenz-Quotient oder Aktienindex) kann die gewünschte Zusammenfassung allerdings dazu führen, dass Entwicklungen in Einzelbereichen verdeckt bleiben. Daher kann die Betrachtung des Indexwerts eine detaillierte Untersuchung aller Einzelmerkmale nicht ersetzen. Diese Untersuchung schließt sich in den folgenden Kapiteln an.

Die bisherigen Befunde zeigen auf, dass die Studierendenschaft an Fachhochschulen heterogener zusammengesetzt ist als an Universitäten. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da die Angebote von Fachhochschulen und Universitäten traditionell auf unterschiedliche Zielgruppen zugeschnitten sind.

Im Falle der Universitäten wurde allerdings auch deutlich, dass die Zunahme der Heterogenität der Studierendenschaft in bestimmten Bereichen höher liegt als in anderen. Hier sind vor allem die Fächergruppen Wirtschaft/Recht und Sozial-/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften sowie die Abschlussarten Bachelor und Master zu nennen. Insbesondere der Befund, dass an den Universitäten der Anteil an Personen, die über eine andere Hochschulzugangsberechtigung als das Abitur verfügen, vom Bachelor- (1,3 %) zum Masterniveau (4,8 %) zunimmt, legt die Vermutung nahe, dass hier ein Heterogenitätsimport vorliegt. Es kann angenommen werden, dass sich diese Anteilsverschiebung unter anderem durch einen Übergang von Bachelorbachelorabsolvent\*innen in universitäre Masterstudiengänge ergibt. Daher wird diese Fragestellung in dem Berichtsabschnitt, der sich mit dem Übergang in ein weiteres Studium befasst, erneut aufgegriffen werden.

Es muss kritisch angemerkt werden, dass der hier betrachtete Zeitraum gegebenenfalls nicht ausreicht, um die Entwicklung der Heterogenität adäquat abzubilden. Die eingangs verwendeten Zahlen des Statistischen Bundesamts erwiesen sich als geeignet, eine Entwicklung nachzuzeichnen. Hier stehen allerdings nur wenige Merkmale zur Verfügung, die in eine Analyse eingespeist werden können. Die KOAB-Befragungsdaten stellen demgegenüber eine deutlich höhere Anzahl an Untersuchungsmerkmalen bereit. Andererseits erstreckt sich diese Beobachtung nur über drei Messzeitpunkte und einen deutlich kürzeren Zeitraum als die Daten des Statistischen Bundesamts.

Dennoch wird aufgrund der bislang dargestellten Befunde davon ausgegangen, dass eine Zunahme der Heterogenität der Studierendenschaft erfolgt ist und sich diese wahrscheinlich weiter fortsetzen wird. Anhand der vorhandenen Daten kann untersucht werden, wie die vorhandene Heterogenität vom Hochschulsystem verarbeitet wird. Für diese Untersuchung werden Inputgrößen mit Outputgrößen in Relation gesetzt. Dies entspricht der Struktur des KOAB-Analysemodells und der zu Beginn dieses Kapitels dargestellten Fragestellung, die unter anderem nach der Auswirkung der Heterogenität auf den Studienerfolg fragt, was in den folgenden Kapiteln geklärt werden soll.

Im Zuge der sich anschließenden Untersuchungen werden die verwendeten Heterogenitätsmerkmale weiter differenziert. Dies ist möglich, da ab dem Absolventenjahrgang 2016 zusätzliche Indikatoren in den KOAB-Fragebogen aufgenommen wurden. Die entsprechenden Merkmale erlauben eine genauere Betrachtung des Einflusses der (sozialversicherungspflichtigen) Beschäftigung vor und während des Studiums.

## 6 Einhaltung der Regelstudienzeit

### Zentrale Fragestellung:

Welche Faktoren beeinflussen die Einhaltung der Regelstudienzeit?

Die Einhaltung der Regelstudienzeit lässt sich entsprechend dem KOAB-Analysemodell als Outputgröße beziehungsweise als ein Indikator des Studienerfolgs einordnen. Sie zeigt an, ob der vorgesehene Zeitrahmen oder ein höheres Maß an Zeit für die Erbringung der Studienleistungen benötigt wurde.

Entsprechend den Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wird im Folgenden untersucht, wie sich die Heterogenität der Studierendenschaft (beurteilt aufgrund der Daten der KOAB-Absolventenstudie) auf die Einhaltung der Regelstudienzeit auswirkt. Daher werden entsprechend dem Untersuchungsplan (siehe Abbildung 7) zahlreiche Merkmale analysiert, sodass sich ein möglichst erschöpfendes Bild dazu ergibt, welche Gründe zu einer Verlängerung der Studiendauer führen. Berücksichtigt werden unter anderem soziodemografische sowie bildungs- und erwerbsbiografische Merkmale, wie etwa der Bildungshintergrund der Eltern, die Hochschulzugangsbioografie oder die Studienfinanzierung. Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen Regelstudienzeit und Examensnote untersucht.

Nach einer kurzen methodischen Erläuterung werden die erarbeiteten Befunde besprochen. Hieran anschließend erfolgen Diskussion und Interpretation der Ergebnisse und schließlich eine evaluationsfunktionale Zusammenfassung.

### 6.1 Methodik

Für die Darstellung der mittleren Überschreitung der Regelstudienzeit wurde auf eine statistische Schätzung zurückgegriffen, da hierzu keine durchgängig auswertbaren Daten vorlagen. Zunächst erfolgte eine Schätzung der Regelstudienzeit je Studiengang (Kombination von Hochschule, Abschlussart und Studienfach). Hierzu wurden die von den Befragten angegebenen Studiendauern verwendet und ausschließlich aus der Gruppe derer, die angegeben hatten, das Studium in Regelstudienzeit abgeschlossen zu haben, je Studiengang der Median (mittlerer Wert) gewählt. Diesem für einen Studiengang ermittelten Schätzwert für die Regelstudienzeit wurden wiederum die Einzelwerte aller Studiendauern gegenübergestellt, um entsprechende Differenzen bilden zu können, die als Schätzungen für die Abweichungen von der Regelstudienzeit dienen. Auf diese Weise ließen sich rückwirkend für alle untersuchten Jahrgänge und Untersuchungsgruppen Werte berechnen. Es ist also zu berücksichtigen, dass es sich um Schätzungen handelt, die dazu dienen sollen, Entwicklungsrichtungen anzuzeigen.

## 6.2 Befunde

In diesem Abschnitt wird zunächst eine Ausgangsbetrachtung nach Hochschultypen und Hochschulen vorgenommen, um Entwicklungslinien aufzuzeigen. Im Anschluss werden die Ergebnisse logistischer Regressionsrechnungen besprochen, die unter anderem dazu dienen, relevante Einflussgrößen zu identifizieren. Diese werden sodann eingehender im Rahmen bivariater Analysen betrachtet. Schließlich folgt eine Besprechung der seitens der Absolvent\*innen angegebenen Gründe für die Regelstudienzeitüberschreitung.

### 6.2.1 Ausgangsbetrachtung nach Hochschultypen und Hochschulen

Im Prüfungsjahrgang 2016 schlossen in NRW circa 40 Prozent der Hochschulabsolvent\*innen das Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab. Dabei lag der Anteil der Universitätsabsolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschlossen, im Prüfungsjahrgang 2016 mehr als 16 Prozentpunkte niedriger als im Prüfungsjahrgang 2011. Außerhalb NRW lag die entsprechende Differenz bei etwa 17 Prozent. In etwas geringerem Ausmaß sank in diesem Zeitraum der Anteil an Abschlüssen innerhalb der Regelstudienzeit bei nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen (-13,5 %).

Ein Fachhochschulstudium wird häufiger innerhalb der Regelstudienzeit absolviert als ein Studium an einer Universität (Abbildung 11). Dabei ist der Abstand zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolvent\*innen über die betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg angewachsen. Betrag der Unterschied zwischen nordrhein-westfälischen Fachhochschulen und Universitäten im Prüfungsjahrgang 2014 noch weniger als vier Prozent, lag er im Prüfungsjahrgang 2016 bei etwa sieben Prozentpunkten. Bei den Absolvent\*innen, die an einer KOAB-Hochschule außerhalb NRW ihren Abschluss erwarben, fällt der ebenfalls über die Jahrgänge hinweg anwachsende Unterschied mit 12,5 Prozent noch deutlicher aus.

Auch hinsichtlich des Grades, in dem die Regelstudienzeit überschritten wird, zeigen sich – insbesondere in NRW – deutliche Unterschiede zwischen den Hochschultypen (Abbildung 12). Am höchsten fallen im Prüfungsjahrgang 2016 die mittleren Regelstudienzeitüberschreitungen (mehr als drei Semester) an nordrhein-westfälischen Universitäten aus.

Auffällig ist zudem, dass über alle untersuchten Gruppen hinweg das mittlere Ausmaß der Regelstudienzeitüberschreitung zum Prüfungsjahrgang 2016 abnimmt, wobei dies nicht als eine Trendwende gegenüber dem Prüfungsjahrgang 2011 gewertet werden kann. Vielmehr scheint es so, als seien die Regelstudienzeitüberschreitungen im Prüfungsjahrgang 2014 eher hoch ausgefallen.

Eine Analyse der durchschnittlichen Überschreitung der Regelstudienzeit in Semestern nach Hochschulen macht deutlich, dass die Werte je Organisation variieren (Abbildung 13). Die ermittelten Mittelwerte je Organisation gruppieren sich allerdings recht deutlich um den Gesamtmittelwert. Es zeigen sich keine deutlichen Ausreißer in der Verteilung.

Abbildung 11: Einhaltung der Regelstudienzeit

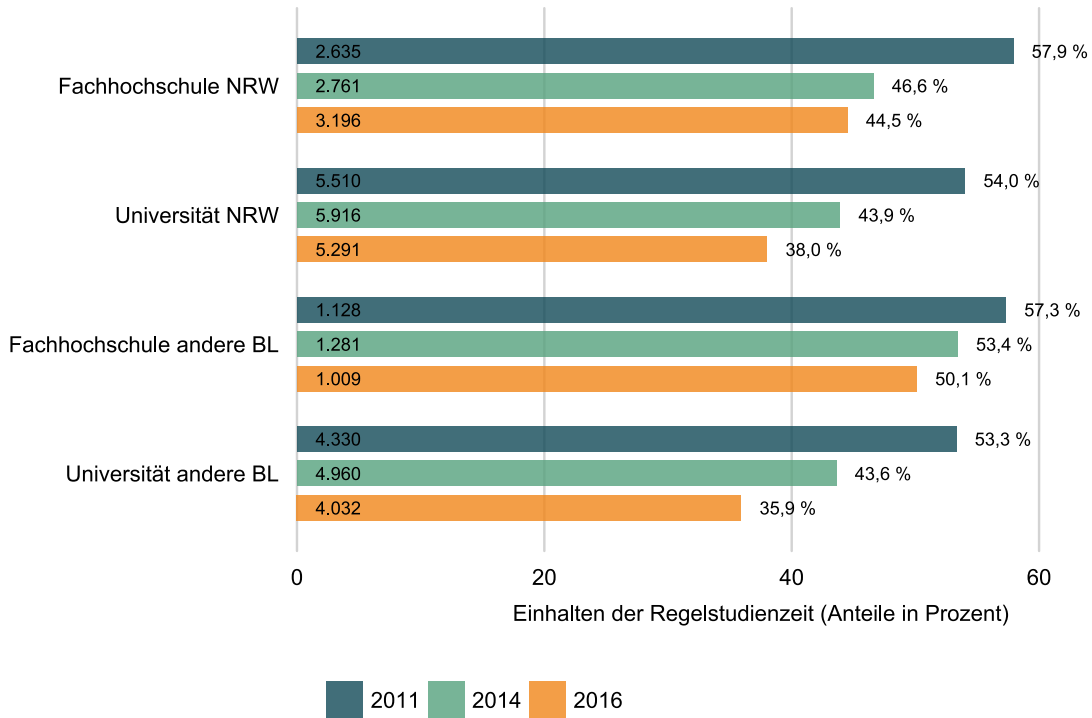


Abbildung 12: Geschätzte durchschnittliche Überschreitung der Regelstudienzeit

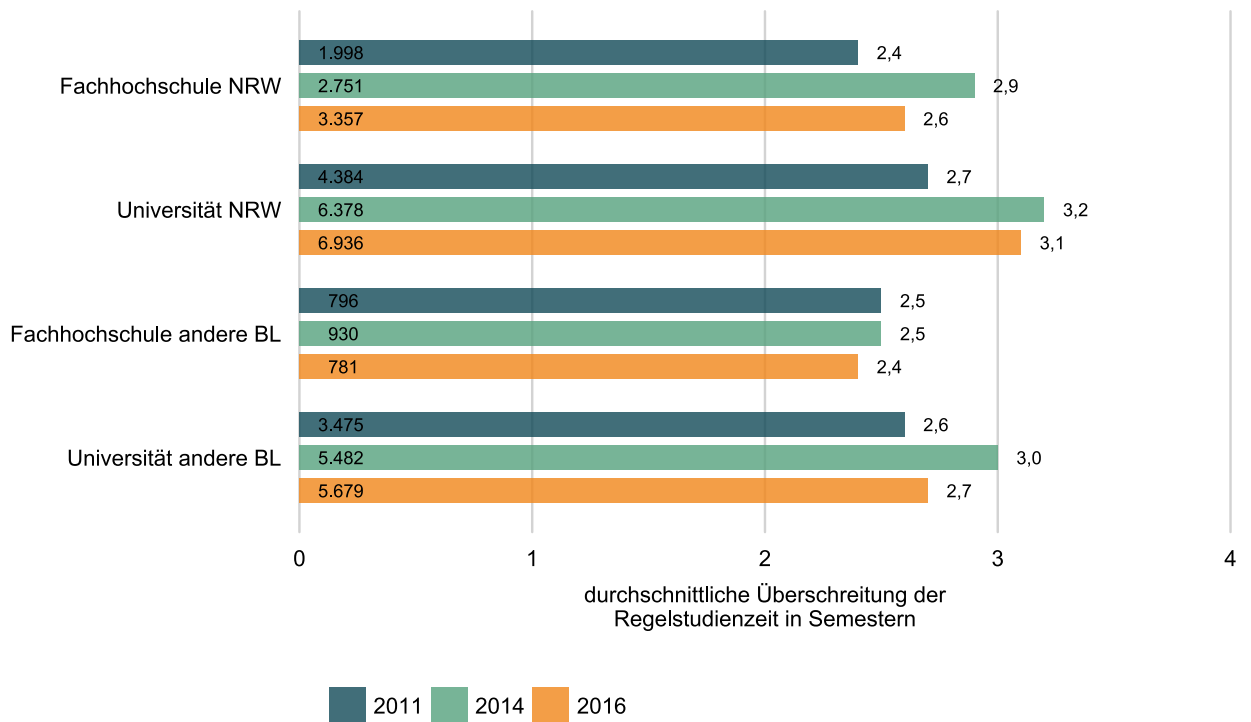
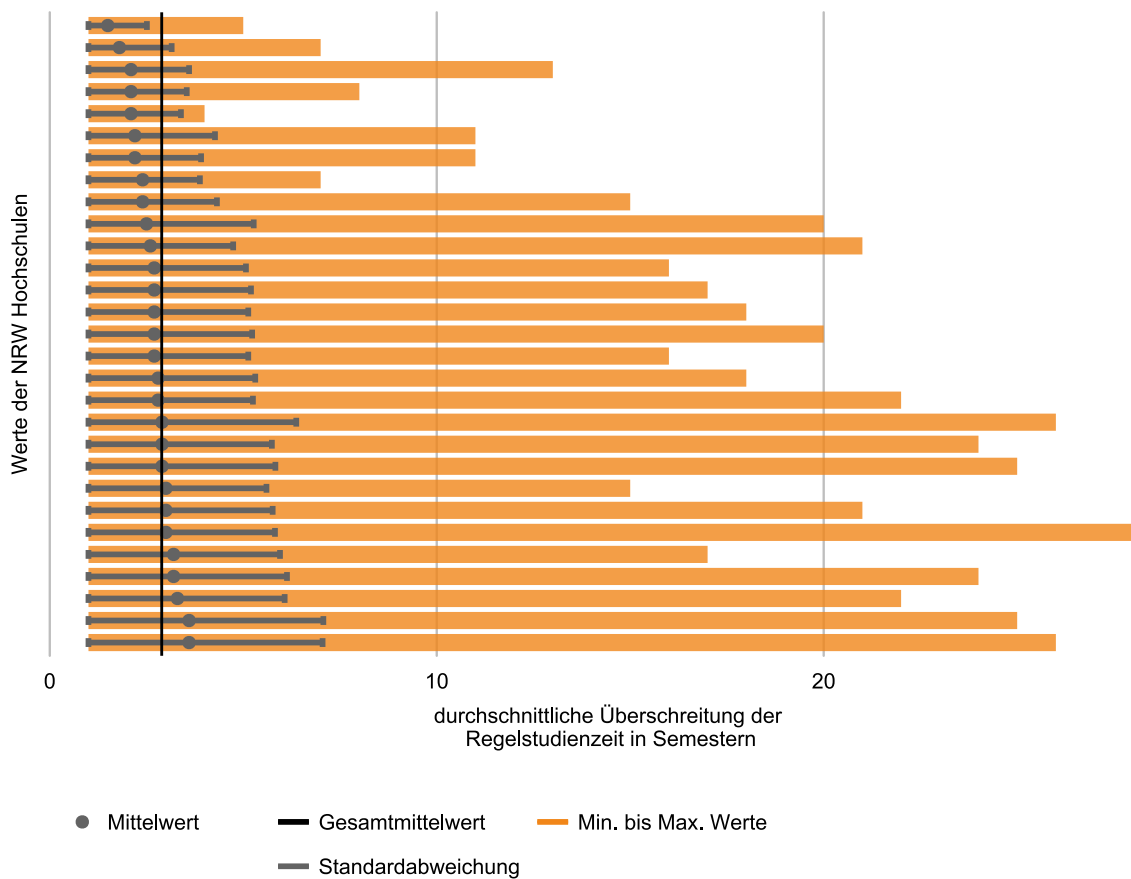


Abbildung 13: Überschreitung der Regelstudienzeit nach Hochschulen



Basis: nur NRW 2016

## 6.2.2 Multivariate Betrachtung

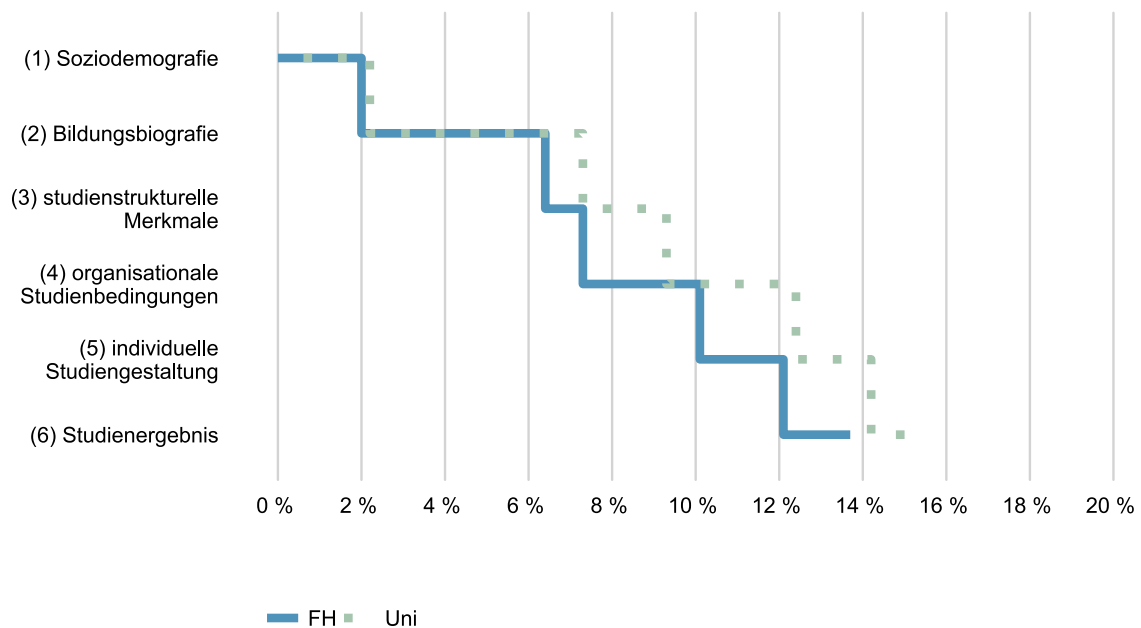
Die Ergebnisse der erfolgten Regressionsrechnungen sind in Abbildung 14 in Form eines Stufendiagramms dargestellt. Je Hochschultyp wurde eine logistische Regressionsrechnung vorgenommen. Für die Visualisierung wurde das Ergebnis des Modells verwendet, welches die höchste Anzahl an Indikatoren berücksichtigt und damit das höchste Ausmaß an interner Kontrolle liefert (für detaillierte Informationen siehe Anhang D).

Die Visualisierung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Länge einer Stufe die Stärke anzeigt, mit der die benannten Merkmalsbündel die Einhaltung der Regelstudienzeit beeinflussen.

Mittels der logistischen Regressionsrechnungen können nur etwa 14 bis 15 Prozent der Entwicklungen innerhalb der Regelstudienzeiteinhaltung erklärt werden. Die Einhaltung oder Nicht-Einhaltung der Regelstudienzeit kann daher nur in geringem Umfang anhand der beobachteten Merkmale vorhergesagt werden. Gleichwohl wird offenbar, dass jedes der untersuchten Merkmalsbündel einen Effekt auf die Einhaltung der Regelstudienzeit hat. Dabei zeigt sich, dass der Bildungsbiografie ein vergleichsweise hoher Einfluss zukommt. Hinsichtlich der

studienstrukturellen Merkmale wird ersichtlich, dass diesen an Universitäten eine höhere Bedeutung bezüglich der Einhaltung der Regelstudienzeit zukommt als an Fachhochschulen.

**Abbildung 14: Einhaltung der Regelstudienzeit – Logistische Regressionen: Anteile erklärter Varianz**



Basis: nur NRW 2016

Im Folgenden werden die Merkmale dargestellt, die als relevant für die Einhaltung der Regelstudienzeit beurteilt wurden. Die Beurteilung erfolgt anhand zweier Evaluationskriterien. Zum einen wurde für das Merkmal mittels der Regressionsrechnung ein signifikanter Einfluss ( $p < 0,05$ ) auf die Regelstudienzeit festgestellt. Zum anderen erhöht oder verringert das Merkmal die Wahrscheinlichkeit, die Regelstudienzeit einzuhalten, laut Ergebnis der Regressionsrechnung um mindestens fünf Prozent. Um eine möglichst präzise Auswahl vornehmen zu können, wurde das Regressionsmodell herangezogen, welches das höchste Maß interner Kontrolle aufweist. Hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Eltern konnten keine signifikanten Effekte festgestellt werden, weshalb das Merkmal für weitere Untersuchungen nicht berücksichtigt wurde.

### 6.2.3 Soziodemografische Merkmale

Deutlich wird in Abbildung 15 ein struktureller Unterschied, der sowohl über die Hochschultypen als auch über die Jahrgänge hinweg ungebrochen bleibt: Frauen schließen ihr Studium häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab als Männer. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern nimmt dabei über die Prüfungsjahrgänge hinweg und insbesondere an den Universitäten zu. Im Prüfungsjahrgang 2011 schlossen an den nordrhein-westfälischen Universitäten 52 Prozent der Männer und 56 Prozent der Frauen innerhalb der Regelstudienzeit ihr Studium ab. Dieser leichte Abstand von nur vier Prozent hat sich bis zum Prüfungsjahrgang 2016 auf etwa sieben Prozentpunkte nahezu verdoppelt.

Laut Regressionsrechnung erhöht die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht – unter Kontrolle einer Vielzahl weiterer Merkmale – die Wahrscheinlichkeit, die Regelstudienzeit einzuhalten, an Fachhochschulen um 5,5 und an Universitäten um 5,3 Prozentpunkte.

Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern wird auch bei der Betrachtung der geschätzten Regelstudienzeitüberschreitung erkennbar (Abbildung 16). Die Unterschiede fallen im Prüfungsjahrgang 2016 an Universitäten relativ gering aus. An Fachhochschulen ergibt sich allerdings im Mittel ein Abstand von 0,5 Semestern.

Somit kann festgehalten werden, dass Frauen ihr Studium häufiger innerhalb der Regelstudienzeit abschließen. Zudem fallen bei Absolventinnen, die die Regelstudienzeit nicht einhalten, die Regelstudienzeitüberschreitungen im Mittel geringer aus als bei Absolventen.

Abbildung 15: Einhalten der Regelstudienzeit nach Geschlecht

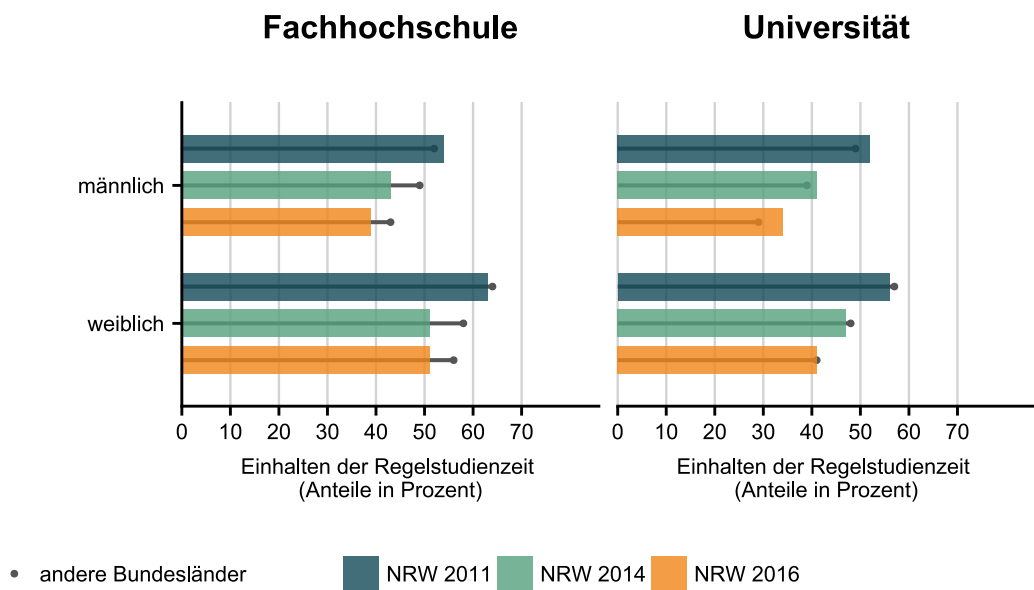
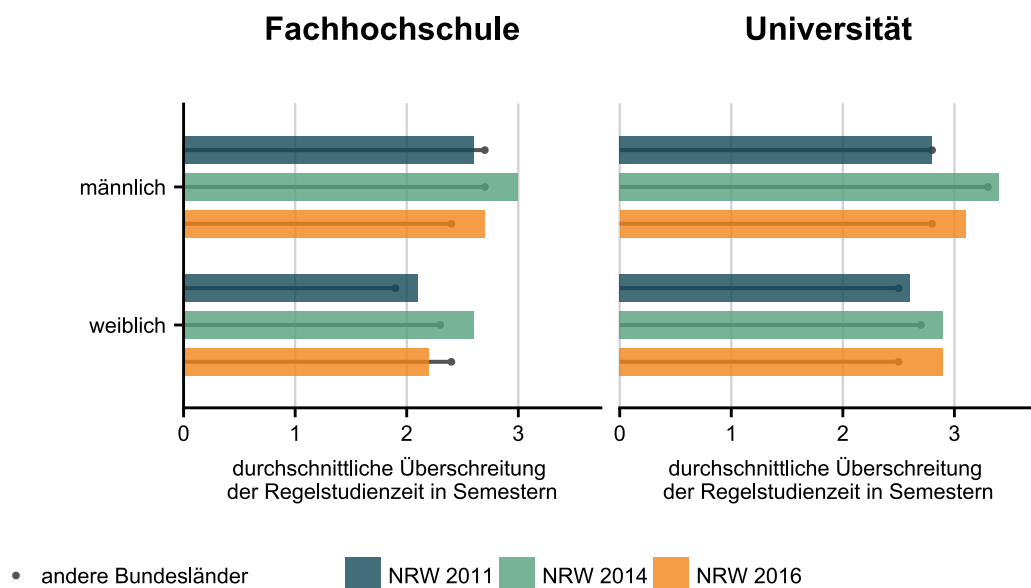




Abbildung 16: Geschätzte Regelstudienzeitüberschreitung nach Geschlecht



### 6.2.4 Bildungsbiografie

Absolvent\*innen mit allgemeiner Hochschulreife (Abitur) halten die Regelstudienzeit deutlich häufiger ein als Absolvent\*innen, die ihr Studium ausgehend von einer Fachhochschulreife absolvierten (Abbildung 17). Dies gilt insbesondere an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen, wo der Abstand zwischen den genannten Gruppen im Prüfungsjahrgang 2016 mehr als elf Prozentpunkte betrug, wohingegen der Unterschied an den KOAB-Fachhochschulen außerhalb NRWs deutlich geringer ausfiel (4,4 %).

Eine tiefergehende Betrachtung von Untergruppen wird nicht unternommen, da die Fallzahlen relativ gering ausfallen. So ist etwa die Fachhochschulreife traditionell von geringer Bedeutung an Universitäten und der Anteil der beruflich Qualifizierten nimmt zwar über die Jahrgänge hinweg zu, entwickelt sich jedoch ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau. Insbesondere für den Prüfungsjahrgang 2011 liegen kaum Daten für Personen mit beruflicher Qualifizierung vor.

Im Rahmen der Regressionsrechnung ergeben sich daher auch nur signifikante Ergebnisse für Fachhochschulen. In dieser Untersuchungsform wird der Referenzkategorie »Abitur« die Kategorie »andere Hochschulzugangsberechtigung« gegenübergestellt. Für Absolvent\*innen, die dieser Kategorie entsprechen, also eine andere Hochschulzugangsberechtigung als das Abitur aufweisen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, das Studium an einer Fachhochschule innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen um 10,2 Prozentpunkte.

Ein weiteres wesentliches bildungsbiografisches Merkmal stellt die Durchschnittsnote des Zeugnisses für die Hochschulzugangsberechtigung dar. Es kann angenommen werden, dass

ein Notenwert, der eine entsprechende Leistungserbringung in der Schulzeit dokumentiert, Hinweise auf die Leistungsfähigkeit in einem sich anschließenden Studium liefert.

Wie aus Abbildung 18 ersichtlich wird, finden sich gute Schulabschlussnoten ungeachtet der Region, des Hochschultyps oder des Abschlussjahrgangs vermehrt bei Absolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen. Darüber hinaus wird auch bei dieser Betrachtung deutlich, dass der Anteil der Absolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, in allen dargestellten Untergruppen abnimmt.

Es ist außerdem zu erkennen, dass die Minderung des Anteils bei den Absolvent\*innen mit einer schwächeren Schulleistung insbesondere in Nordrhein-Westfalen relativ stark ausfällt.

Abbildung 17: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Hochschulzugangsberechtigung

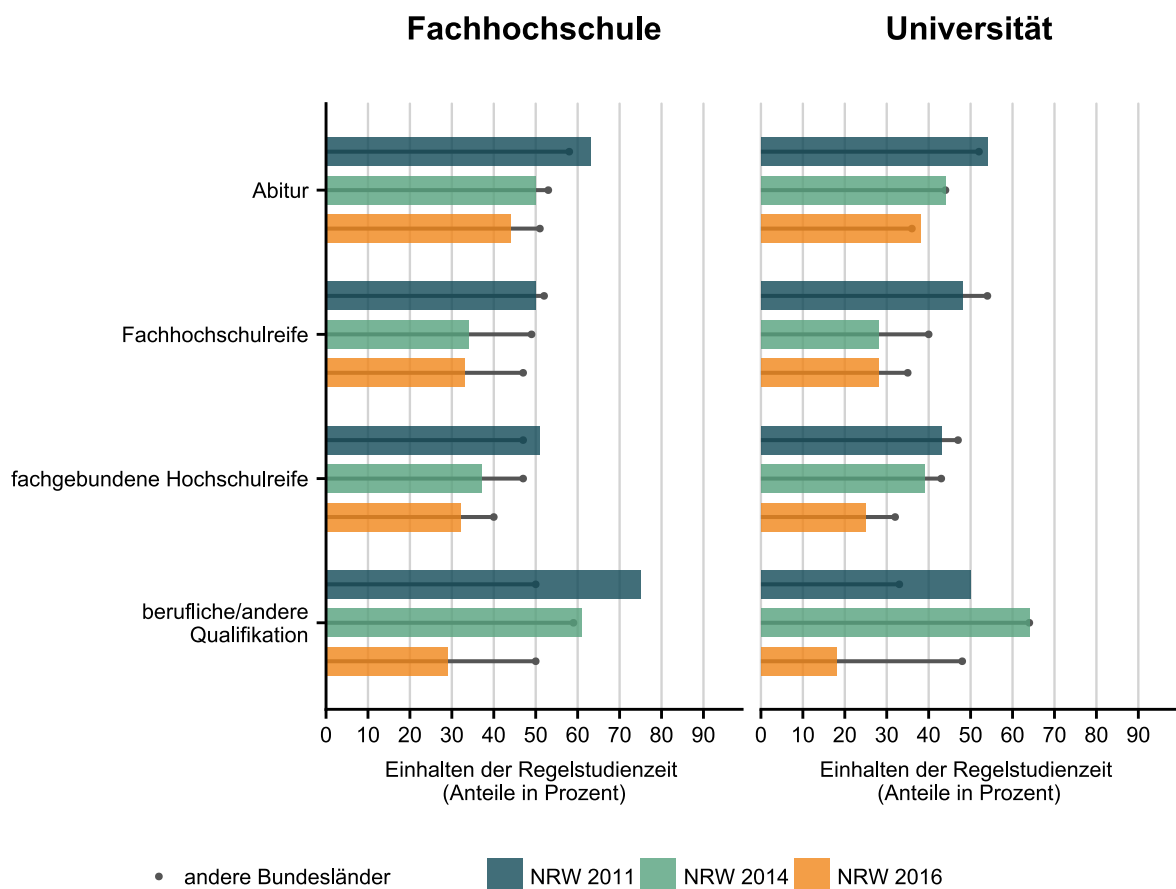


Abbildung 18: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung

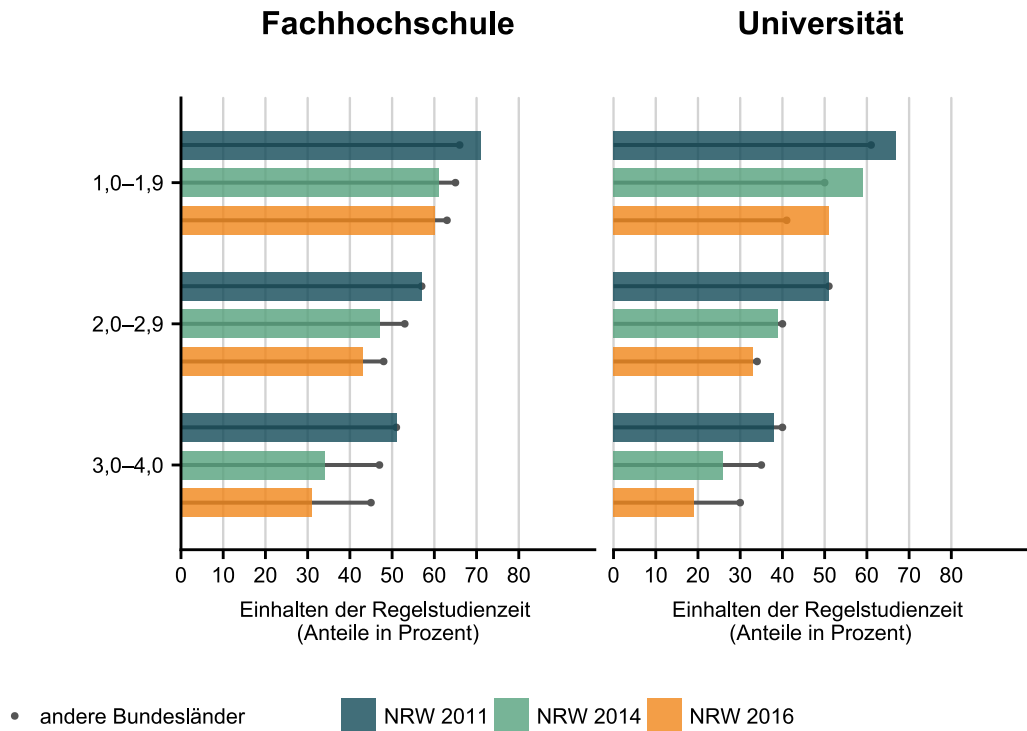


Abbildung 19: Noten der Hochschulzugangsberechtigung nach Prüfungsjahrgang

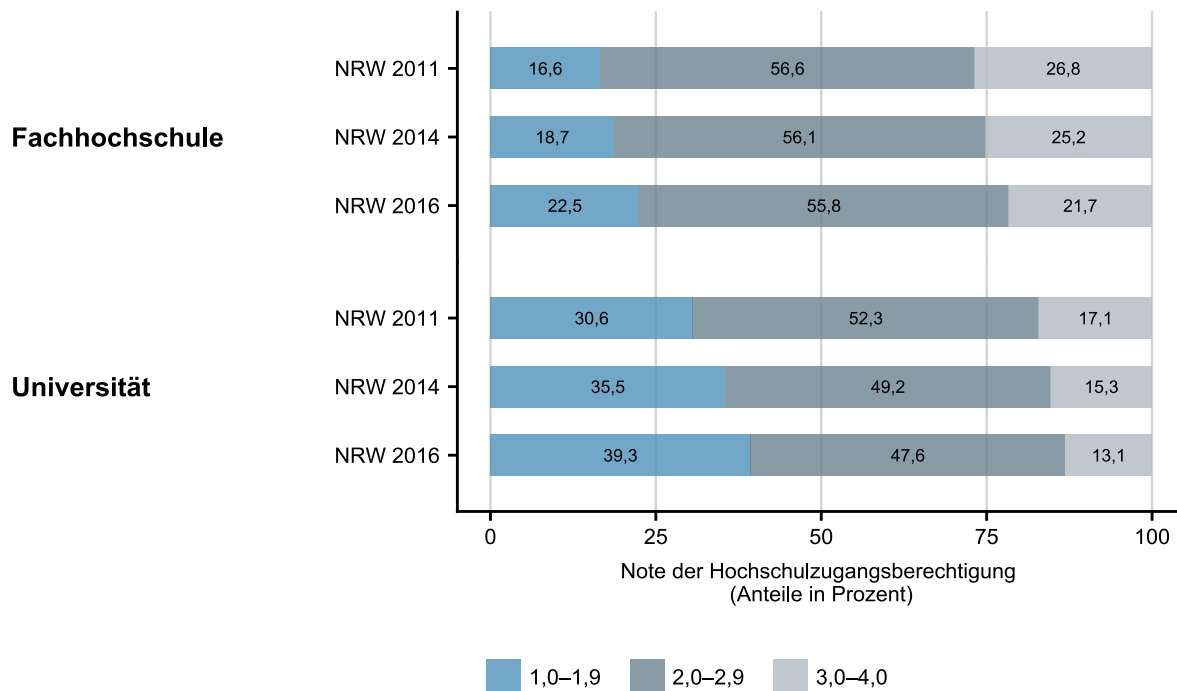
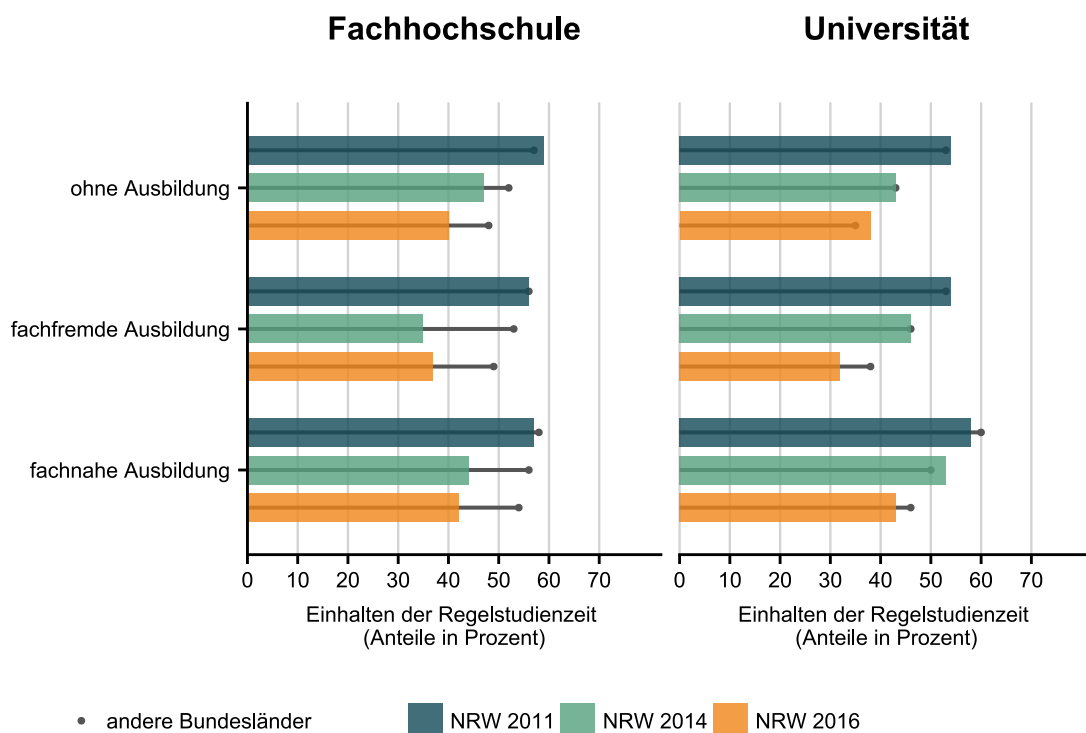


Abbildung 20: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Ausbildungserfahrung



Diese Minderung des Anteils bei Absolvent\*innen mit einer schwächeren Schulleistung lässt sich etwa mit dem Abstand zwischen der oberen und der unteren Notenkatgorie darstellen. So schlossen im Prüfungsjahrgang 2011 circa 71 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen mit einer Schulabschlussnote zwischen 1,0 und 1,9 ihr Studium in NRW innerhalb der Regelstudienzeit ab. Bei den entsprechenden Absolvent\*innen in der Schulnotenkatgorie 3,0 bis 4,0 lag dieser Anteil bei nur etwa 51 Prozent, was einen Abstand von 20 Prozentpunkten ergibt. Dieser Abstand beträgt im Prüfungsjahrgang 2016 in etwa 29 Prozent. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei den Universitäten.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss beachtet werden, dass der Anteil der befragten Absolvent\*innen, die eine Schulabschlussnote im Bereich 1,0 bis 1,9 angaben, zwischen den Prüfungsjahrgängen 2011 und 2016 in NRW deutlich angestiegen ist (FH +5,9 %; Uni +8,7 %) während der Anteil derer mit einer Schulabschlussnote im Bereich 3,0 bis 4,0 abnahm (FH -5,1 %; Uni -4 %) (Abbildung 19).

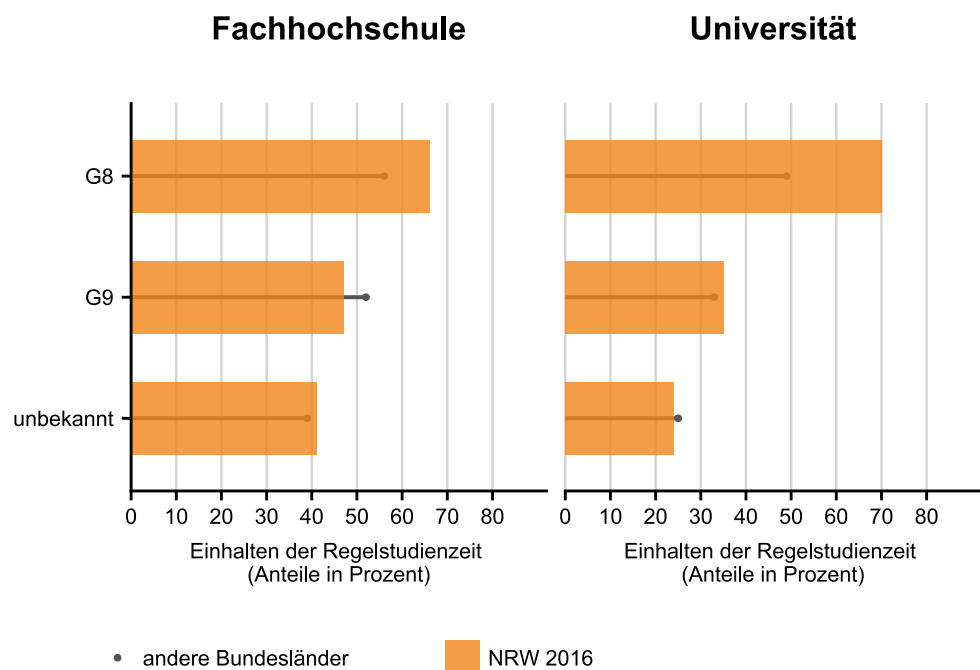
Um den Einfluss der Note des Zeugnisses der Hochschulzugangsberechtigung konkret einschätzen zu können, wird auf die Ergebnisse der Regressionsrechnungen zurückgegriffen. Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, mit jeder Notenstufe für Fachhochschulabsolvent\*innen um 9,8 und für Universitätsabsolvent\*innen um 12,8 Prozent.

Leicht höhere Anteile von Absolvent\*innen, die innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, finden sich auch innerhalb der Gruppe, die angab, vor Studienantritt eine berufliche Ausbildung absolviert zu haben (Abbildung 20).

Im Rahmen der Regressionsrechnung zeigen sich im Falle der Absolvent\*innen von Fachhochschulen diesbezüglich nur signifikante Effekte für die studienfachnahe Berufsausbildung vor dem Studium, welche die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, um acht Prozentpunkte erhöht. Im Falle der Universitätsabsolvent\*innen erhöht sowohl die vor Studienantritt absolvierte studienfachnahe als auch die nicht-studienfachnahe Berufsausbildung die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen.

Ein weiteres Merkmal, welches in die Untersuchung einbezogen wurde, ist die Anzahl der Jahrgangsstufen bis zur Erreichung der allgemeinen Hochschulreife (G8/G9). Da dieses Merkmal sich auf eine Subgruppe bezieht (Personen mit allgemeiner Hochschulreife), wird es im Zuge der in diesem Bericht vorgelegten Hauptuntersuchung nur kurz aufgegriffen. Eine detaillierte Untersuchung der Subgruppe findet in Kapitel 9 in Form eines Exkurses statt.

**Abbildung 21: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Anzahl der Jahrgangsstufen des Abiturs**



Um für die Substichprobe eine kontrollierte Aussage zu erhalten, wurden die Regressionsrechnungen nach Ergänzung dieses Merkmals erneut erstellt, was zu der erwarteten Reduktion der Fallzahl führt (siehe Anhang D). Dennoch kann festgehalten werden, dass das Merkmal G8/G9 hinsichtlich der Universitätsabsolvent\*innen von Bedeutung ist. Für Universitätsabsolvent\*innen, die ihre allgemeine Hochschulreife über acht Jahrgangsstufen erreichten, liegt die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, um 35 Prozent höher als für jene, die ihre allgemeine Hochschulzugangsberechtigung nach neun

Jahrgangstufen erreichten. Der Effekt zeigt sich insbesondere an nordrhein-westfälischen Universitäten, wie Abbildung 21 deutlich macht. Etwa 70 Prozent der nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen, die ihre allgemeine Hochschulzugangsberechtigung im G8-System erworben haben, schließen ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab (G9: 35 %).

### 6.2.5 Studienstrukturelle Merkmale

Im Folgenden wird untersucht, wie sehr der Anteil an Absolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, je Abschlussart und Studienfach variiert.

Bei der Betrachtung der Regelstudienzeiteinhaltung über die Abschlussarten hinweg findet sich der bereits beschriebene Trend wieder. Sowohl innerhalb als auch außerhalb Nordrhein-Westfalens nimmt der Anteil an Absolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, kontinuierlich ab (Abbildung 22). Abweichungen von diesem Trend zeigen sich nur bei der Abschlussart »*Staatsexamen*« in den Prüfungsjahrgängen 2014 und 2016 bei Lehramtsabschlüssen innerhalb NRWs sowie bei Masterabschlüssen an Universitäten außerhalb Nordrhein-Westfalens.

Die deutlichste Entwicklung zeigt sich bei den nordrhein-westfälischen Masterabsolvent\*innen an Fachhochschulen. Im Prüfungsjahrgang 2011 schlossen etwa 68 Prozent von ihnen das Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab. Der Anteil lag damit sowohl über dem Vergleichswert zu anderen Hochschulen (58 %) als auch über den Werten der FH-Bachelorabsolvent\*innen in NRW (56 %). Im Prüfungsjahrgang 2016 liegt der entsprechende Anteil mit etwa 42 Prozent sowohl unter dem Vergleichswert (44 %) als auch unter dem Ergebnis der Bachelorabsolvent\*innen an Fachhochschulen in NRW (45 %).

Auch die nordrhein-westfälischen Masterabsolvent\*innen an Universitäten weisen eine interessante Entwicklung auf: Der Anteil derer, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, ist von 55 Prozent im Prüfungsjahrgang 2011 auf 32 Prozentpunkte im Prüfungsjahrgang 2016 gesunken, wohingegen diese Werte sich außerhalb NRWs nur von 57 auf 32 Prozentpunkte reduziert haben, sodass sich im Prüfungsjahrgang 2016 ein Abstand von etwa 17 Prozent zwischen dem Anteilswert in NRW und jenem der Vergleichshochschulen ergibt.

Ein ähnlich hoher Abstand zu den Vergleichswerten (etwa 12 %) findet sich bei den Lehramtsabschlüssen, wobei dieser Unterschied eine strukturelle Stabilität aufzuweisen scheint, da er über die Prüfungsjahrgänge hinweg relativ konstant bleibt.

Die Ergebnisse der Regressionsrechnungen basieren hier auf der Referenzkategorie Bachelor. In dieser Hinsicht ergeben sich für den Master an Fachhochschulen im untersuchten Jahrgang 2016 keine signifikanten Ergebnisse. Im Falle der Universitäten kann festgehalten werden, dass die Abschlussart Master mit einer unwahrscheinlicheren (-7,4 %) und die Abschlussart Staatsexamen mit einer höheren (5,0 %) Wahrscheinlichkeit einhergeht, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen.

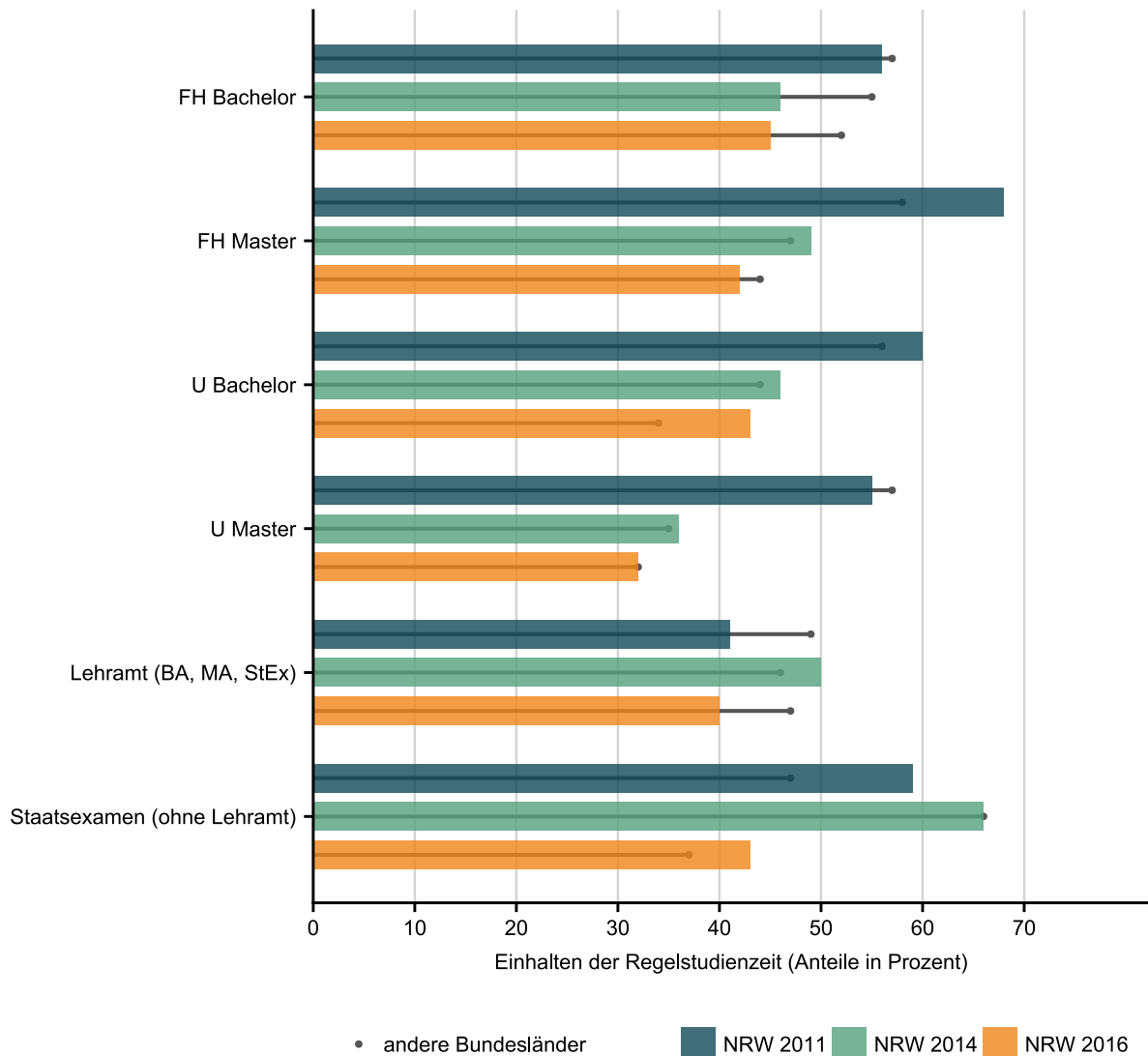
Die an Fachhochschulen zunehmend vertretenen nicht-traditionellen Studienformate (NTS) werden sehr viel häufiger innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen als traditionelle Studienformate. Dies gilt insbesondere für Bachelorabsolvent/-innen, die ein nicht-traditionelles Studienformat (wie etwa ein praxisintegrierendes, berufsbegleitendes, Franchise- oder duales

Studium) abgeschlossen haben. Hier wird die Regelstudienzeit zu 75 Prozent eingehalten, wie Abbildung 23 zeigt.

Laut Regressionsrechnung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, bei einem NTS-Studium um mehr als ein Fünftel (20,7 Prozentpunkte).

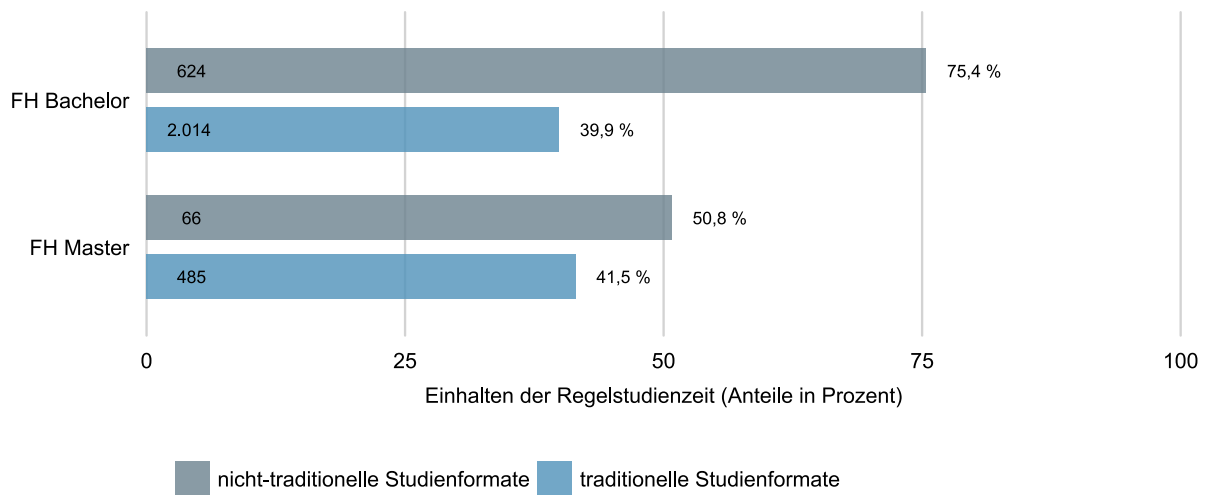
Bei Betrachtung der Einhaltung der Regelstudienzeit nach Fächergruppen wird ebenfalls der allgemeine Trend deutlich. In fast allen Fächergruppen nimmt der Anteil der Absolvent\*innen,

**Abbildung 22: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Abschlussarten**



die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, über die Prüfungsjahrgänge hinweg ab (Abbildung 24). Eine Ausnahme bilden im Prüfungsjahrgang 2016 die Sozialwissenschaften an Fachhochschulen – sowohl in NRW als auch in anderen Bundesländern.

Abbildung 23: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienformat



Basis: Fachhochschulen | NRW 2016

Hochschultypübergreifende Unterschiede im Vergleich zwischen NRW und anderen Bundesländern ergeben sich insbesondere bei den Naturwissenschaften. Die nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen schließen in diesen Fächern häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab als Absolvent\*innen in anderen Bundesländern.

Eine detaillierte Auswertung auf Studienbereichsebene wurde jeweils für nordrhein-westfälische Fachhochschulen und Universitäten vorgenommen. Bei der Ergebnisdarstellung (Abbildung 25 und Abbildung 26) werden je Studienbereichsgruppe Prozentwert und Fallzahl angegeben. Innerhalb des Balkendiagramms wird der Mittelwert über alle Studienbereichsgruppen hinweg als Linie eingezeichnet. Ausgewertet werden Studienbereichsgruppen, in denen eine Fallzahl größer 25 vorliegt und deren Absolvent\*innen von mindestens fünf verschiedenen Hochschulen stammen.

Über die Auswertung auf Studienbereichsebene an Fachhochschulen (Abbildung 25) wird deutlich, dass der Anteil an Fachhochschulabsolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, in NRW nahezu durchgängig abnimmt und diese Entwicklung nicht nur von eingrenzbaeren Fachkulturen ausgeht. Ersichtlich wird zudem, dass einige wenige Studienbereiche über die Prüfungsjahrgänge hinweg von der mittleren Tendenz abweichen. So ist der Anteil der innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossenen Studiengänge in den Studienbereichen Informatik und Gestaltung relativ gering, wohingegen er in den Bereichen Gesundheitswissenschaft und Chemie relativ hoch ausfällt.

Bei der Betrachtung der Studienbereiche an Universitäten (Abbildung 26) ergibt sich ein ähnliches Bild. Das Gros der Studienbereiche ist von einem über die Jahrgänge hinweg abnehmenden Anteil an Absolvent\*innen geprägt, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen. Andererseits ist auffällig, dass über die Studienbereiche hinweg deutlichere Abweichungen von der zentralen Tendenz zu beobachten sind, als bei den Fachhochschulen.



Hohe Anteile hinsichtlich des Abschlusses innerhalb der Regelstudienzeit weisen – wie bei Fachhochschulen – die Gesundheitswissenschaften auf. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die entsprechenden Anteile für die Studienbereiche Mathematik und Psychologie relativ hoch ausfallen, wohingegen Kunst und Kunstwissenschaft sowie eine Reihe geisteswissenschaftlicher Bereiche wie Altphilologie oder Philosophie relativ niedrige Anteile erreichen.

Abbildung 24: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Studienfachgruppen

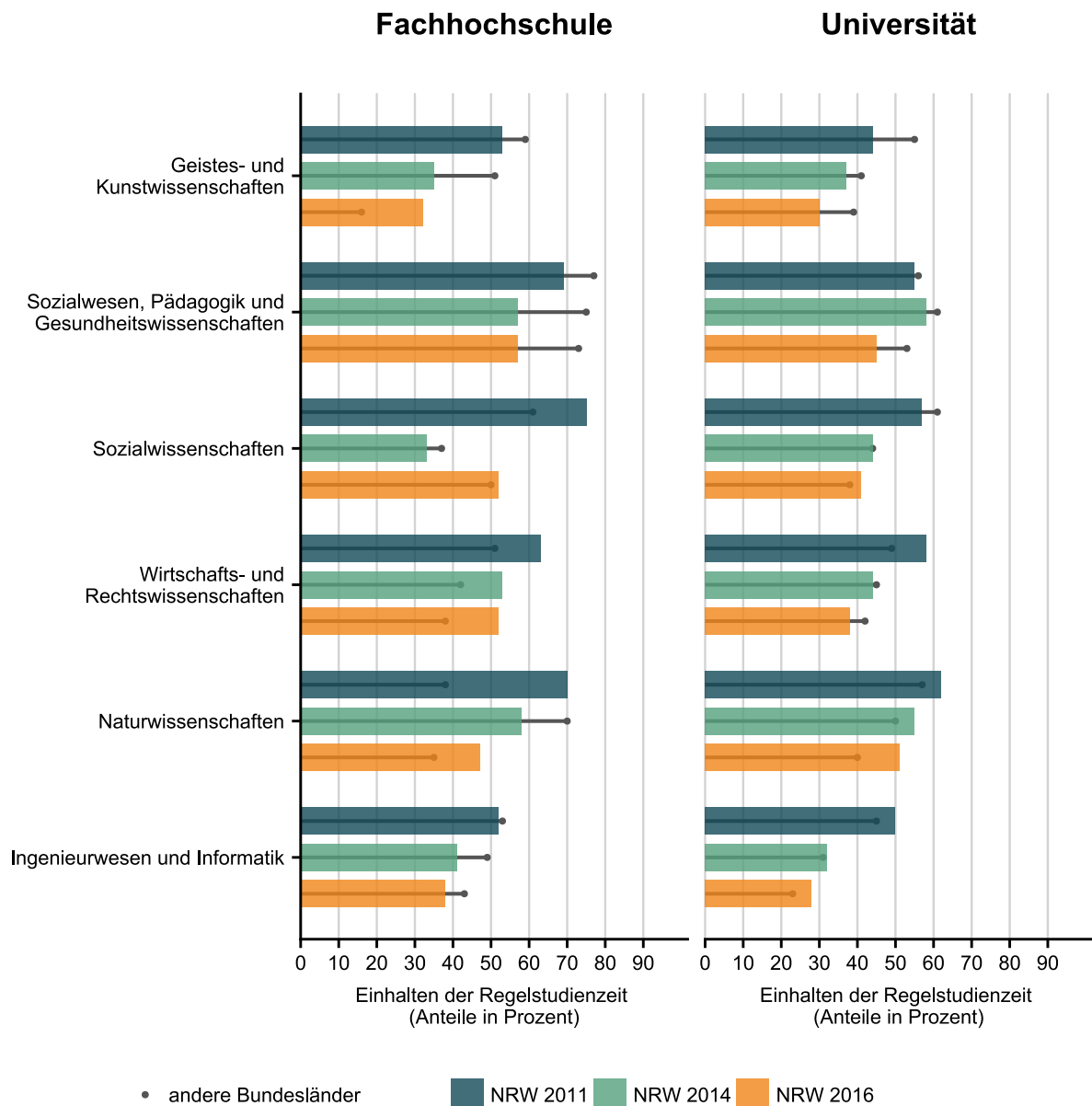
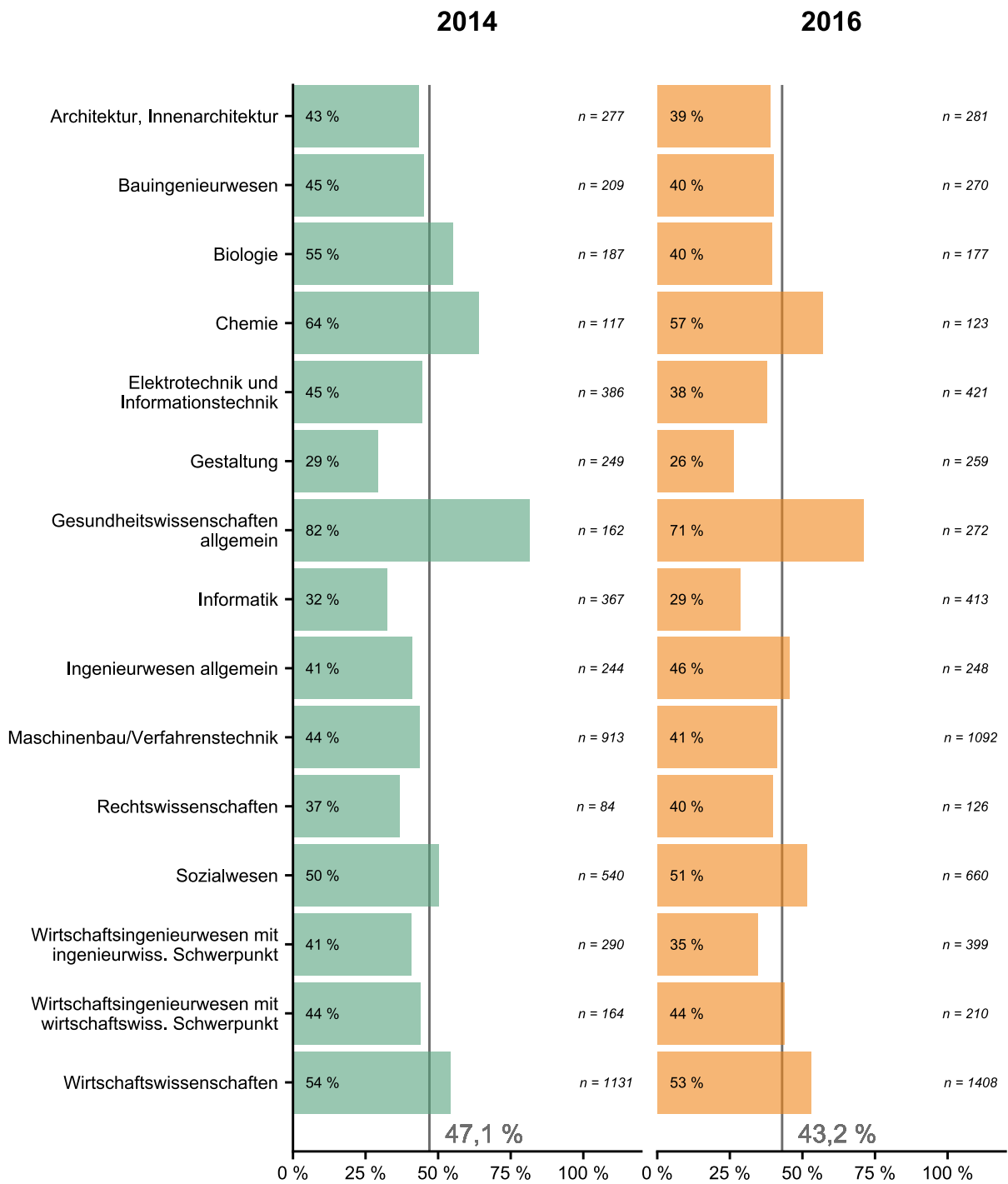
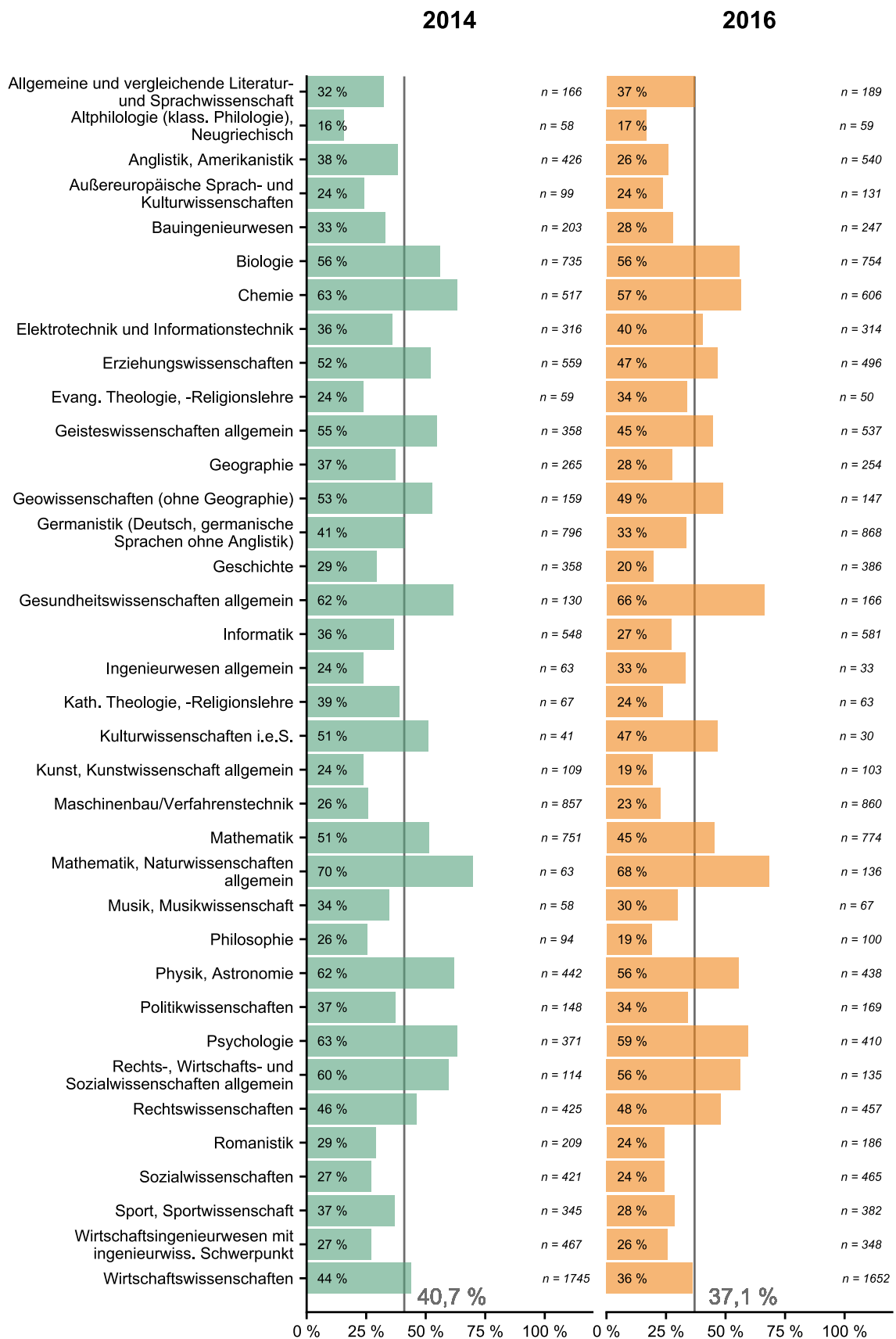


Abbildung 25: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen



Basis: nur Studienbereiche an Fachhochschulen mit mind. 25 Absolvent\*innen von mind. 5 Hochschulen | NRW Fachhochschulen

Abbildung 26: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten



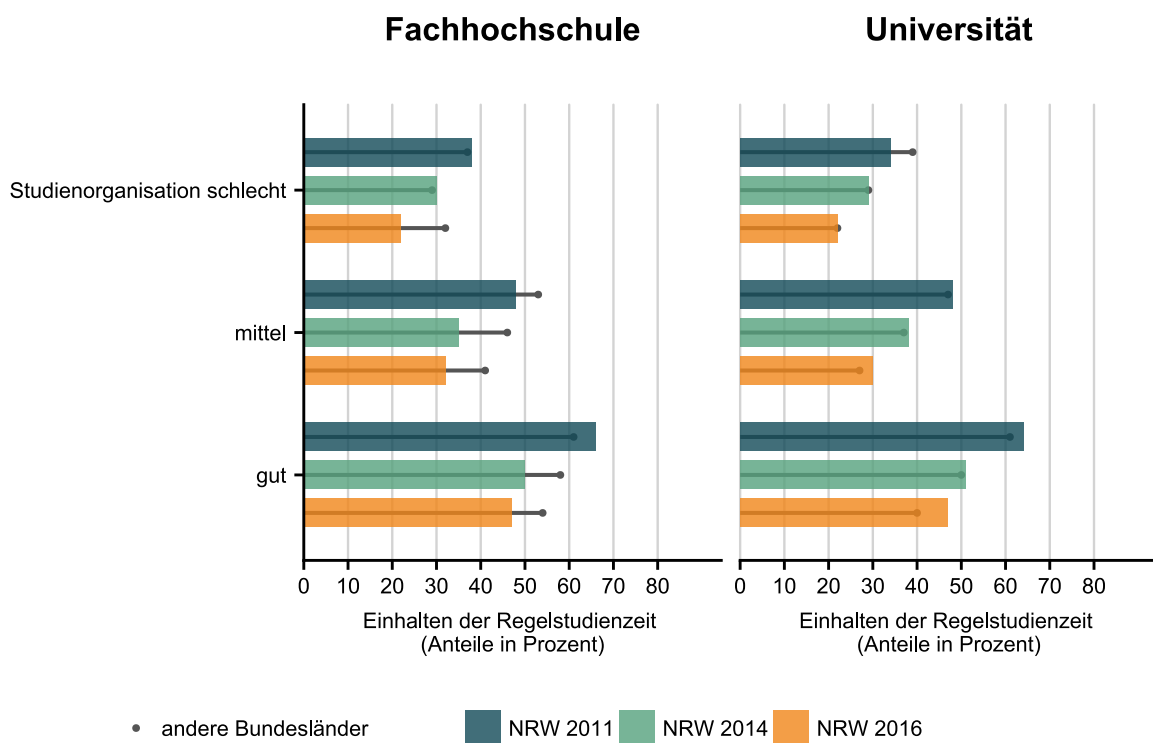
Basis: nur Studienbereiche an Universitäten mit mind. 25 Absolvent\*innen von mind. 5 Hochschulen | NRW Universitäten

### 6.2.6 Organisationale Studienbedingungen

Befragte, welche die Studienorganisation als gut einschätzen, schließen ihr Studium deutlich häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab, als jene, welche die Studienorganisation als schlecht bewerten (Abbildung 27). Im Prüfungsjahrgang 2016 schlossen nordrhein-westfälische Fachhochschulabsolvent\*innen, die die Studienorganisation als gut beurteilt hatten, ihr Studium in etwa 47 Prozent der Fälle innerhalb der Regelstudienzeit ab, FH-Absolvent\*innen in NRW, die die Studienorganisation als schlecht bewerteten, hielten die Regelstudienzeit nur in circa 22 % der Fälle ein. Das Ergebnis ist – abgesehen von Abweichungen im Nachkommabereich – an nordrhein-westfälischen Universitäten identisch.

Auch unter Kontrolle anderer Einflüsse zeigt sich hier ein signifikanter Effekt im Rahmen der Regressionsrechnungen. Eine positive Beurteilung der Studienorganisation geht mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen. An Fachhochschulen erhöht sich diese Wahrscheinlichkeit um 11,1 und an Universitäten um 12,4 Prozentpunkte je Beurteilungsstufe (Stufen von 0 bis 4).

Abbildung 27: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Bewertung der Studienorganisation



### 6.2.7 Individuelle Studiengestaltung

Das Studienengagement wurde mittels zweier Aussagen erhoben, anhand derer die Befragten den von ihnen im Studienverlauf erbrachten Einsatz bewerten konnten. Der über eine Verrechnung dieser Ergebnisse erstellte Gesamtwert weist einen deutlichen Zusammenhang mit der Studiendauer auf: Je höher der Grad des Engagements ist, den sich Absolvent\*innen retrospektiv attestierten, umso eher hatten sie die Regelstudienzeit eingehalten (Abbildung 28). Dieser Befund ist über alle untersuchten Prüfungsjahrgänge und über die Hochschultypen hinweg stabil. Die Ergebnisse der Regressionsrechnungen weisen aus, dass sich die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, an Fachhochschulen um 5,9 und an Universitäten um 5,3 Prozentpunkte je Beurteilungsstufe der Selbsteinschätzung zum Ausmaß des Studienengagements erhöht (Stufen von 0 bis 4).

Ein Einfluss auf das Einhalten der Regelstudienzeit kann auch von Studienzeiten im Ausland ausgehen (Abbildung 29). Innerhalb NRW zeigt sich dies vor allem an den Universitäten. Hier halten jene, die keinen Auslandsaufenthalt absolvierten, die Regelstudienzeit häufiger ein. Der Abstand zwischen dieser und der Gruppe ohne einen Auslandsaufenthalt ist dabei über die untersuchten Prüfungsjahrgänge hinweg kontinuierlich angestiegen. Lag die Differenz im Prüfungsjahrgang 2011 noch bei etwa drei Prozent, waren es im Prüfungsjahrgang 2016 mehr als sieben Prozentpunkte. Laut Regressionsrechnung verringert ein Auslandsaufenthalt die Wahrscheinlichkeit, ein Universitätsstudium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, um etwa 9,7 Prozent. Hingegen zeigt sich an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen ein gänzlich anderes Bild. Auslandsaufenthalte scheinen hier nahezu keinen Effekt darauf zu haben, wie viele Absolvent\*innen die Regelstudienzeit überschreiten. Verwunderlich an diesem Befund ist vor allem, dass außerhalb NRW deutlichere Unterschiede an Fachhochschulen vorliegen als an Universitäten.

Universitätsabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016, die ihr Studium hauptsächlich über eine Förderung seitens der Familie finanzierten, schlossen ihr Studium häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab (40 %), als jene, die ihr Studium hauptsächlich durch eigenen Verdienst finanzierten (Abbildung 30). Entscheidend ist dabei die Beschäftigungsform (welche erst seit dem Absolventenjahrgang 2016 differenziert erhoben wird). Der Anteil der in Regelstudienzeit abgeschlossenen Studien verringert sich auf 32 Prozent, wenn die Hauptfinanzierungsquelle »Nebenjob« oder »Werkstudent\*in« angegeben wurde. Wurde eine sozialversicherungspflichtige Teilzeitbeschäftigung angegeben, sinkt der entsprechende Anteil auf 23 % und bei einer entsprechenden Vollzeitbeschäftigung auf 20 % – wobei Letzteres auf eine nur geringe Fallzahl zutrifft. Laut den Ergebnissen der Regressionsrechnung verringert die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung die Wahrscheinlichkeit, ein Universitätsstudium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, bei Teilzeitbeschäftigung um 10,7 und bei Vollzeitbeschäftigung um 14,1 Prozentpunkte. Ein Nebenjob wirkt sich hingegen nur mit einer Senkung von 3,6 Prozentpunkten aus.

Kontraintuitiv erscheint das Ergebnis an Fachhochschulen. Absolvent\*innen, die ihr Studium hauptsächlich über eine Erwerbstätigkeit finanzierten, schlossen ihr Studium hier häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab als jene, die über eine Förderung durch die Eltern finanziert wurden.

Abbildung 28: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Selbsteinschätzung des Studienengagements

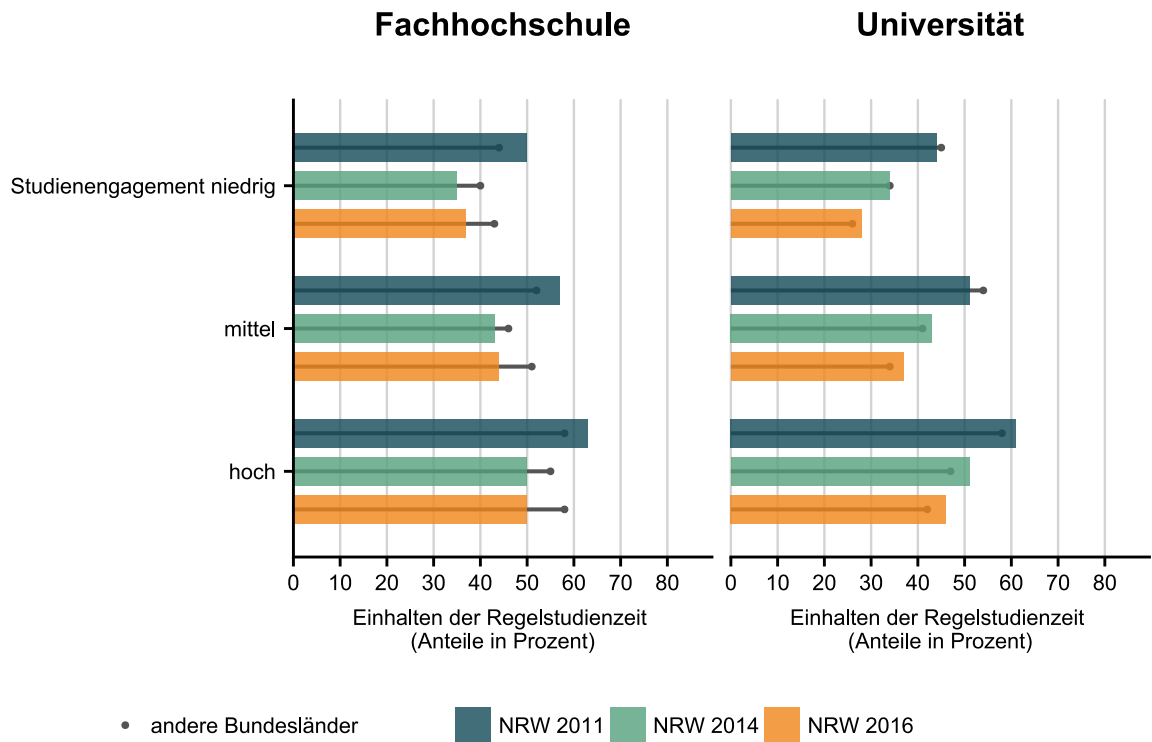


Abbildung 29: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Absolvierung eines Auslandsstudiums

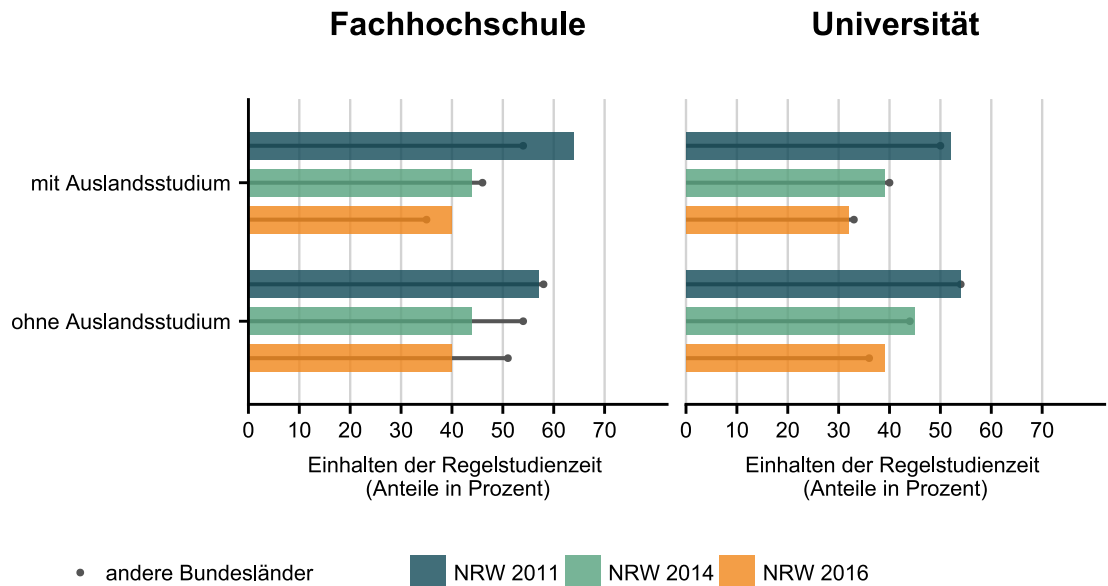


Abbildung 30: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Art der Studienfinanzierung

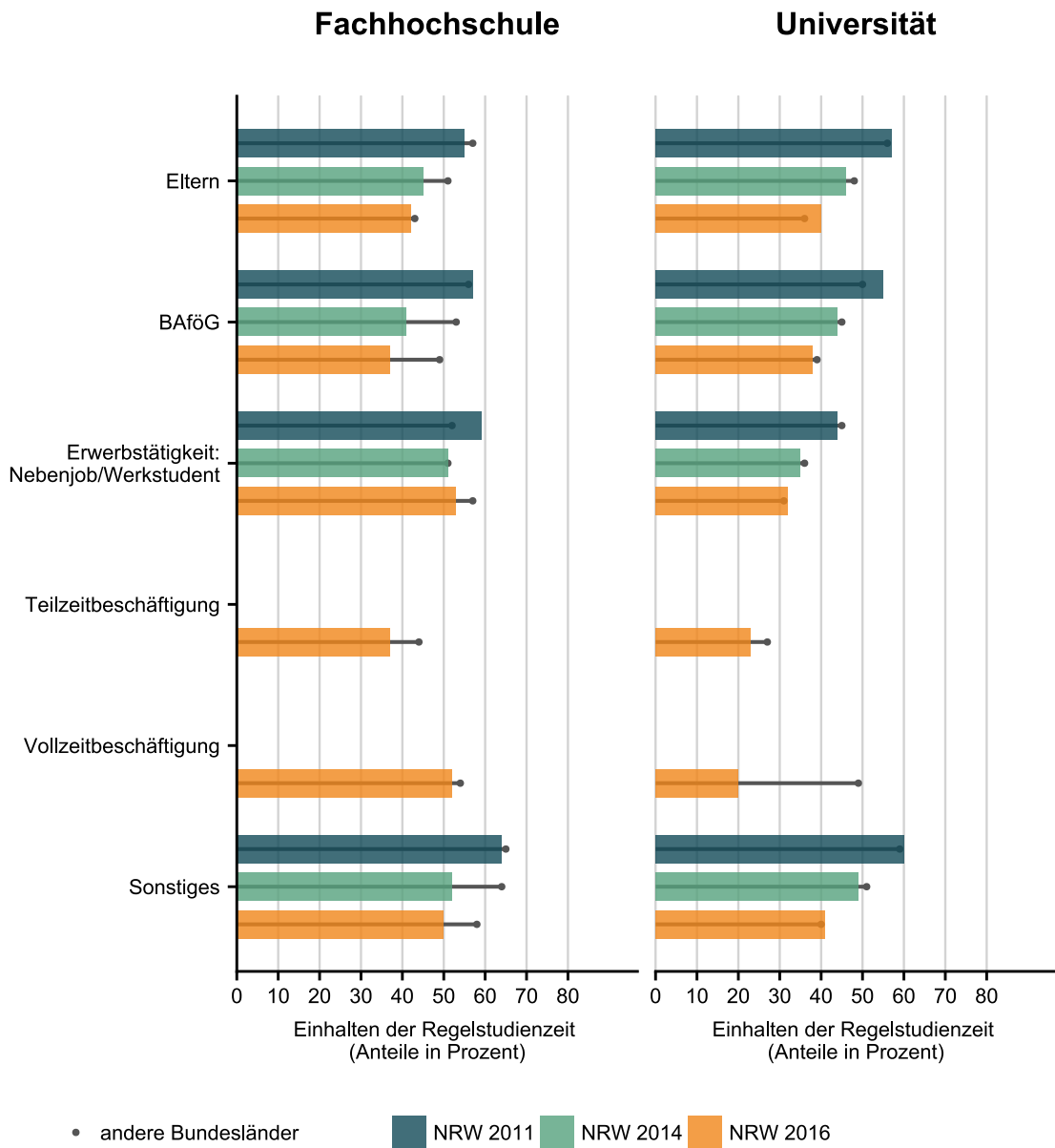
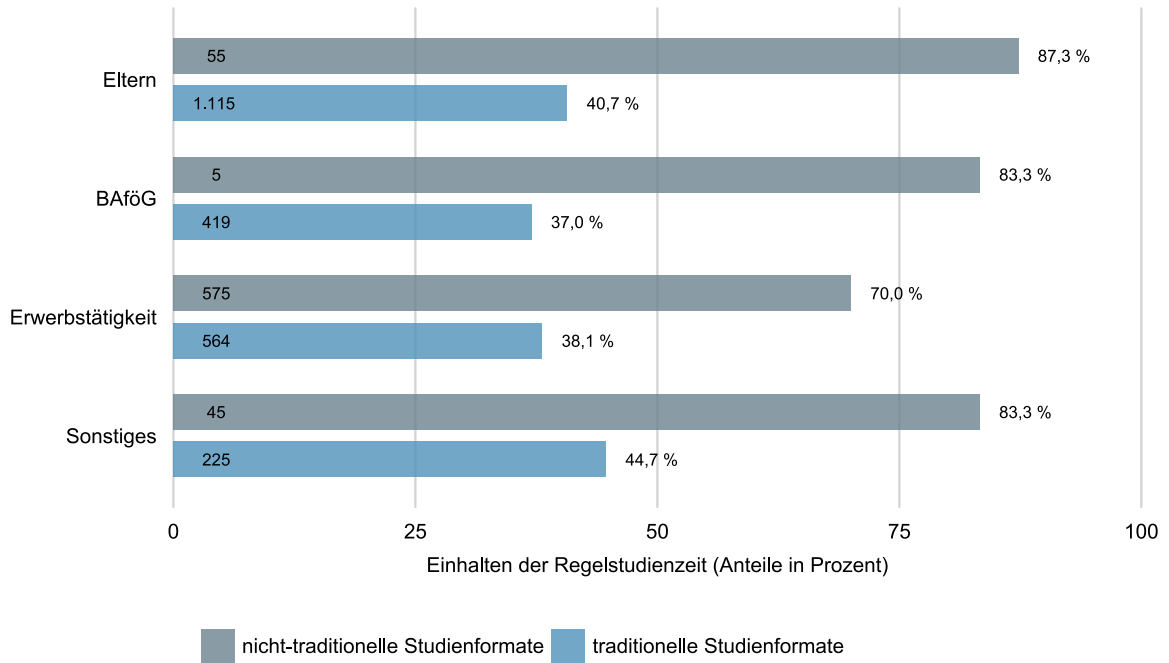
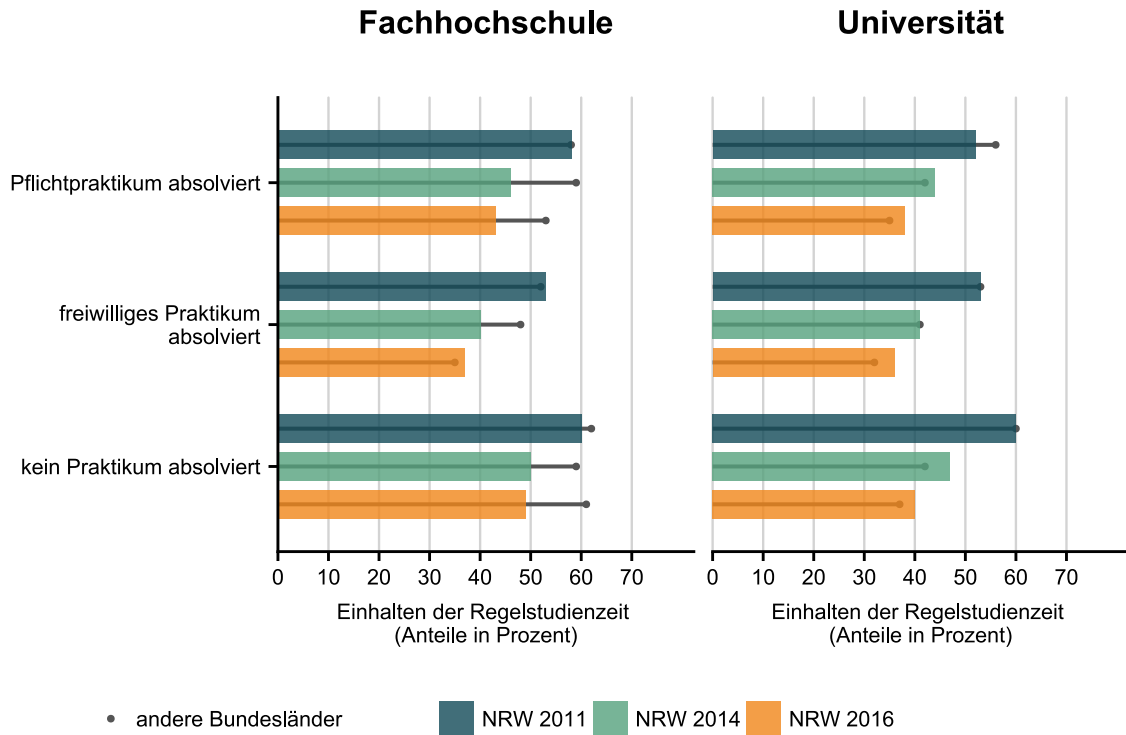


Abbildung 31: Einhaltung der Regelstudienzeit an Fachhochschulen nach Art der Studienfinanzierung und Studienformat



Basis: Fachhochschulen | NRW 2016

Abbildung 32: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Praktikum





Dieses Phänomen kann über eine genauere Betrachtung der Subzielgruppen eines Fachhochschulstudiums erklärt werden. Wie Abbildung 31 verdeutlicht, halten Absolvent\*innen von nicht-traditionellen Studienformaten die Regelstudienzeit über alle Arten der Studienfinanzierung hinweg in deutlich höherem Maße ein als Absolvent\*innen traditioneller Studienformate. Des Weiteren zeigt sich, dass der relativ hohe Anteil der NTS-Absolvent\*innen, die in der Regelstudienzeit abgeschlossen haben (72 %), einem deutlich geringeren Anteil unter den Absolvent\*innen traditioneller Formate gegenübersteht (38 %).

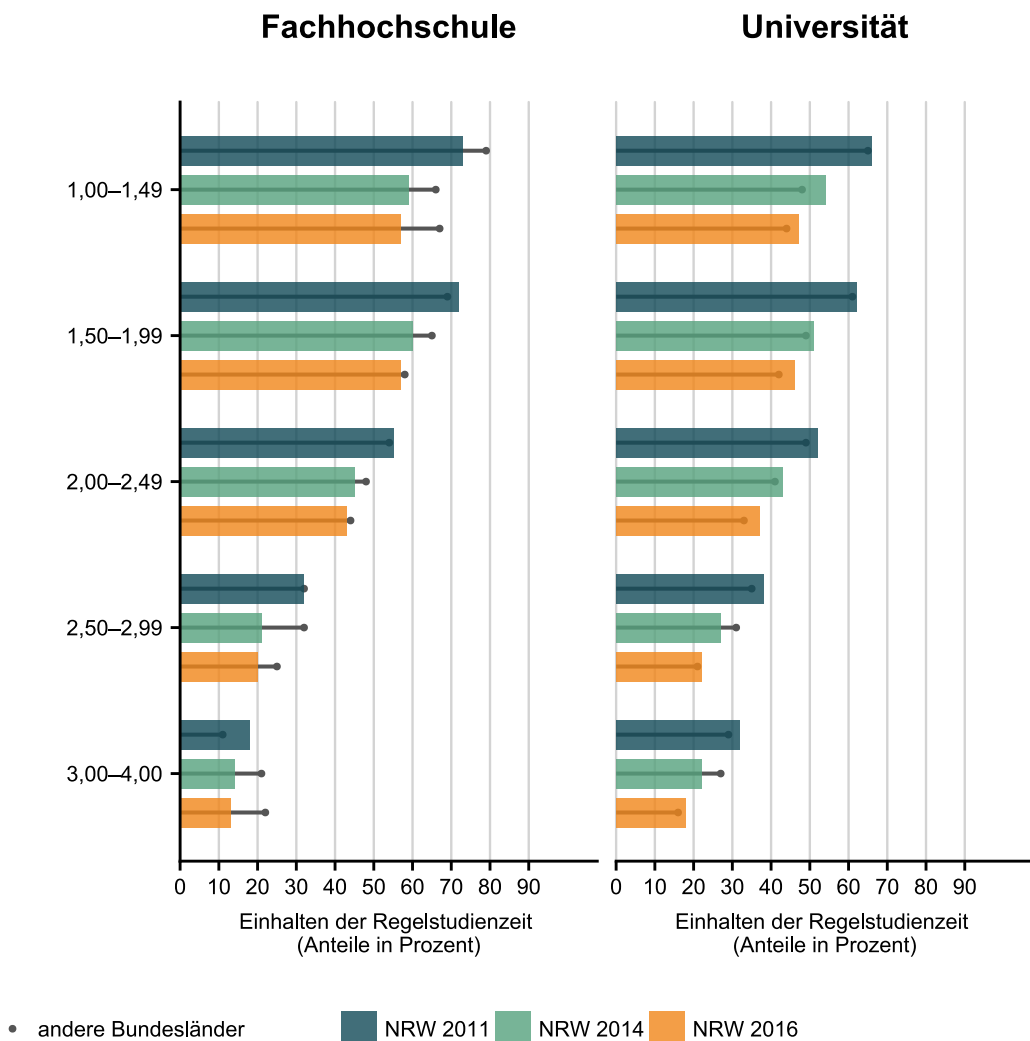
Absolvent\*innen, die im Studienverlauf ein Praktikum absolvierten, hielten die Regelstudienzeit über alle untersuchten Untergruppen hinweg seltener ein als Absolvent\*innen ohne Absolvierung eines Praktikums. Der entsprechende Zusammenhang fällt bei freiwillig absolvierten Praktika und insbesondere an Fachhochschulen deutlicher aus (Abbildung 32). Signifikante Effekte weisen die Regressionsrechnungen nur für die freiwilligen Praktika aus. Diese senken die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, an Universitäten um 4,1 und an Fachhochschulen um 7,4 Prozentpunkte.

### 6.2.8 Studienergebnis

Es kann angenommen werden, dass die Outputgrößen Studiendauer und Examensnote in einem Zusammenhang miteinander stehen. Die erstellten Regressionsrechnungen weisen in dieser Hinsicht signifikante Effekte aus. Je Notenstufe – im Sinne eines Nachweises einer höheren Studienleistung – steigt auch die Wahrscheinlichkeit, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Diese Wahrscheinlichkeitserhöhung beträgt an Universitäten 5,3 Prozent und an Fachhochschulen 7,9 Prozent je Notenstufe.

Sehr deutlich wird der lineare Zusammenhang von Examensnote und Einhaltung der Regelstudienzeit in Abbildung 33. Je niedriger die mit der Examensnote verbundene Leistungsbeurteilung ausfällt, umso geringer fällt auch der Anteil der Absolvent\*innen aus, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen. Das Ergebnis ergibt sich konstant über alle untersuchten Jahrgänge und Regionen und Hochschultypen.

Abbildung 33: Einhaltung der Regelstudienzeit nach Examensnote



### 6.2.9 Begründung der Regelstudienzeitüberschreitung

Absolvent\*innen, die angaben, die Regelstudienzeit nicht eingehalten zu haben, wurden gebeten, den Grund für das Überschreiten der Regelstudienzeit zu benennen. Die im Rahmen der Befragung dargebotenen Auswahlmöglichkeiten wurden im Sinne der Übersichtlichkeit anhand inhaltlicher Kriterien zusammengefasst.

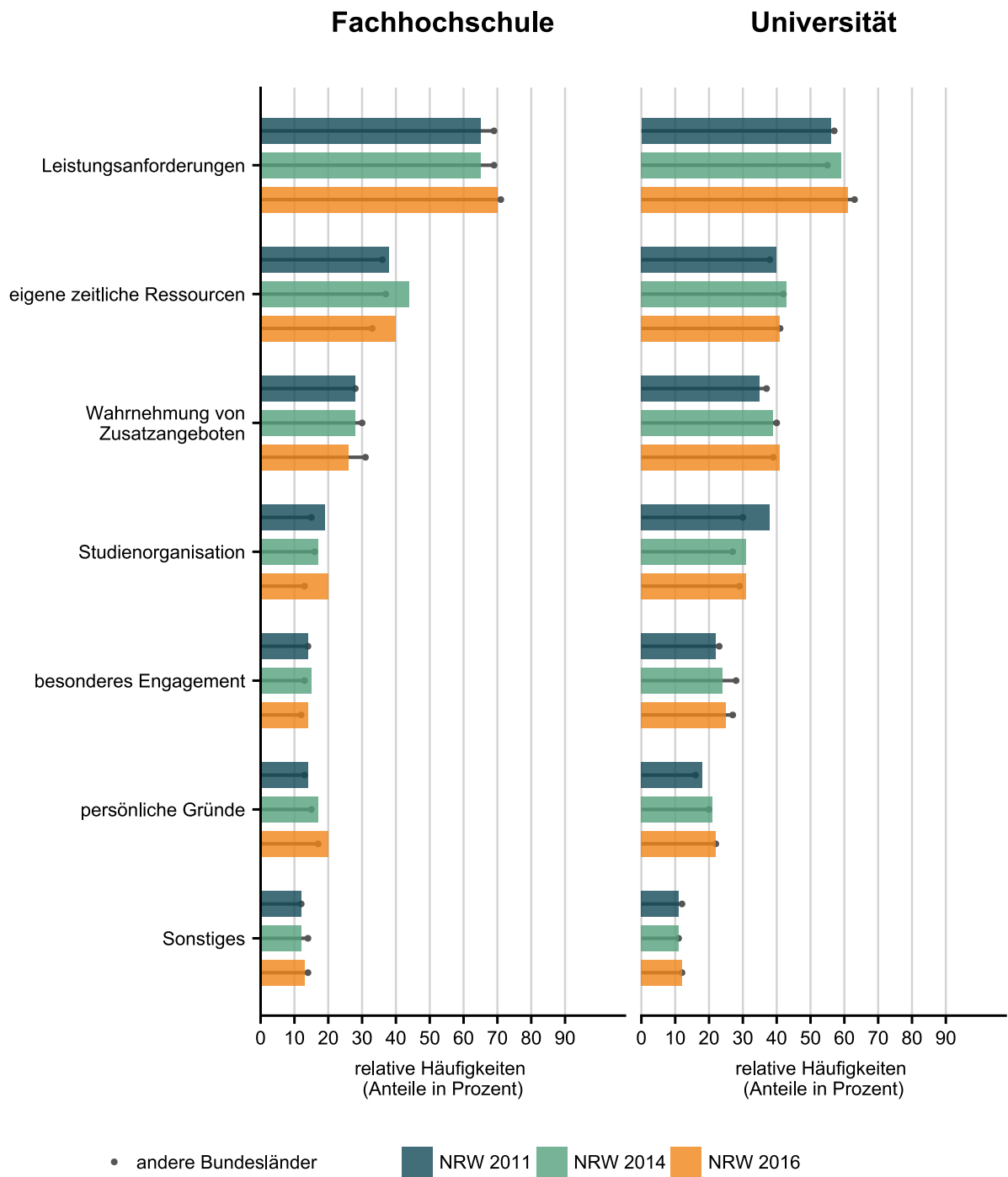
Die überwiegende Mehrheit der Absolvent\*innen, die die Regelstudienzeit überschritten haben, begründet dies mit den Leistungsanforderungen im Studium (Abbildung 34). Es zeigt sich zudem, dass die entsprechenden Angaben im Prüfungsjahrgang 2016 häufiger gewählt wurden als in den Prüfungsjahrgängen 2014 und 2011. Gaben an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen im Prüfungsjahrgang 2014 noch etwa 65 Prozent an, das Studium habe sich

aufgrund der Leistungsanforderungen verlängert, waren es im Prüfungsjahrgang 2016 bereits 70 Prozent. Für die Universitäten in NRW ergibt sich eine entsprechende Entwicklung von etwa 59 zu 61,8 Prozent.

Unter der Kategorie »Leistungsanforderungen« wurden drei Aussagen zusammengefasst. »Nicht bestandene Prüfungen«, »hohe Anforderungen im Studiengang« und »Abschlussarbeit«. Absolvent\*innen eines Masterstudiengangs wählen unter allen im Rahmen der Frage dargebotenen Optionen die Antwortmöglichkeit »Abschlussarbeit« am häufigsten, um die Verlängerung ihres Studiums zu begründen (FH: 57 %; Uni: 51 %). Aufseiten der Bachelorabsolvent\*innen werden neben der Abschlussarbeit vor allem nicht bestandene Prüfungen als Grund für eine Überschreitung der Regelstudienzeit genannt (FH 39 %; Uni: 40 %), wohingegen die Aussage »hohe Anforderungen im Studiengang« insbesondere von den Bachelorabsolvent\*innen der Fachhochschulen seltener gewählt wird (FH: 18 %; Uni: 30 %).

Die Wahrnehmung von Zusatzangeboten im Studium (etwa die Aufnahme eines Auslandsaufenthalts oder das Absolvieren eines Praktikums) wurde im Prüfungsjahr 2016 von mehr als 40 Prozent der Universitätsabsolvent\*innen angegeben, jedoch nur von 26 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen. Verlängerungsgründe, die unter der Kategorie »Studienorganisation« zusammengefasst wurden, wie etwa die schlechte Koordination der Studienangebote, wurden von Universitätsabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 häufiger (31 %) als von Absolvent\*innen der Fachhochschulen genannt (20 %), wobei insbesondere die schlechte Koordination der Studienangebote von Lehramtsabsolvent\*innen kritisiert wurde (38 %).

Abbildung 34: Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit



## 6.3 Diskussion der Ergebnisse

Einen wesentlichen Befund stellt die Beobachtung dar, dass der Anteil der Absolvent\*innen, der innerhalb der Regelstudienzeit sein Studium abschloss, über die einbezogenen Jahrgänge hinweg stetig abgenommen hat.

Dieses Ergebnis ist vor allem in Bezug auf das Basisjahr (Prüfungsjahrgang 2011) und vor dem Hintergrund des Etablierungsgrades der Bachelor- und Masterstudiengänge zu bewerten. Bei der Betrachtung der Entwicklung über die Prüfungsjahrgänge 2011, 2014 und 2016 hinweg ist davon auszugehen, dass der Anteil der Absolvent\*innen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, abnimmt. Ein Grund hierfür ist in den Auswirkungen der »*Bologna-Reformen*« zu sehen, mit denen die Studienabschlussformen Bachelor und Master flächendeckend etabliert wurden. Weil der Grad der Etablierung dieser Studienabschlussarten über die Jahrgänge hinweg zunimmt, ist mit Kohorteneffekten zu rechnen. Da etwa im Prüfungsjahrgang 2011 der Etablierungsgrad von Bachelor- und Masterstudiengängen noch relativ gering war, konnte zu diesem Zeitpunkt noch keine höhere Anzahl an Personen existieren, die die Regelstudienzeit überschritten hatte (Alesi und Neumeyer, 2017).

Darüber hinaus ist zu beachten, dass es den nordrhein-westfälischen Hochschulen ab dem Wintersemester 2006/2007 bis zum Wintersemester 2011/2012 möglich war, Studiengebühren in Höhe von maximal 500 Euro zu erheben. Die Möglichkeit ist von den meisten Hochschulen genutzt worden. Es kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass die bis zum Wintersemester 2011/2012 existierenden Studiengebühren Effekte auf die Studiendauern hatten, die im Prüfungsjahrgang 2011 festgestellt wurden.

Kritisch zu beleuchten ist zudem, ob das Konstrukt »Regelstudienzeit« ein valides Maß darstellt. Die Regelstudienzeit wird durch die Prüfungs- oder Studienordnung eines jeden Studiengangs vorgegeben. Sie gibt eine Semesteranzahl an, innerhalb derer das betreffende Studium erfolgreich absolviert werden sollte. Allerdings liegt ihr kein durchgängig verlässliches und empirisch begründetes Kalkulationsschema zugrunde. Im statistischen Sinne kann sie daher als Punktschätzung betrachtet werden, da der Tag, mit dem das letzte Regelstudienzeitsemester endet, als der Zeitpunkt des regulären Studienendes festgelegt wird. Es liegt in der Natur von Punktschätzungen, dass diese häufig nicht mit den empirischen Werten zusammenfallen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Überschreitung der Regelstudienzeit in der Regel mit keinen negativen Sanktionen verbunden ist und es somit trotz des Vorhandenseins einer Regelstudienzeit zu einer relativ freien Entwicklung der Studiendauern kommen kann. Auch dies mag dazu beitragen, dass die empirisch beobachteten Studienzeiten häufig von der Punktschätzung (Regelstudienzeit) abweichen.

Diese Faktoren können dienlich sein, die relativ geringe Varianzaufklärung der Regressionsmodelle zu erklären. Zwar wurde eine hohe Anzahl an Merkmalen in die Berechnung mit einbezogen, jedoch konnten nur insgesamt zwischen 14 und 15 Prozent der Varianz hinsichtlich des Einhaltens der Regelstudienzeit erklärt werden.

Dennoch konnten auf allen Untersuchungsebenen relevante Einflussgrößen identifiziert werden. Die Einhaltung der Regelstudienzeit wird vor allem von den individuellen und organisationalen Ausgangsbedingungen, die vor Studienantritt bereits feststehen werden, bestimmt. Hier sind insbesondere die bildungsbiografischen und studienstrukturellen Merkmale zu nennen.

Hinsichtlich der bildungsbiografischen Merkmale wurde im Falle der Fachhochschulen die Art der Hochschulzugangsberechtigung und für beide Hochschultypen die Durchschnittsnote des Zeugnisses, mit welchem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, als relevante Einflussfaktoren identifiziert. Dabei wurde auch offenbar, dass diese Noten über die betrachteten Jahrgänge hinweg generell die Tendenz aufweisen, zunehmend positivere Leistungsergebnisse anzuzeigen. Die Gründe für diese Entwicklung können in einer zunehmenden Selektivität des Hochschulzugangs oder in einer Inflation des Wertes der Schulabschlussnoten gesehen werden.

Eine tiefergehende Analyse auf Basis von (hoch-)schulstatistischen Daten erscheint daher lohnenswert.

Hinsichtlich der Ergebnisse des Einflusses einer Berufsausbildung vor Studienantritt erscheint es zunächst verwunderlich, dass eine fachfremde Ausbildung an Universitäten signifikante Effekte aufweist, an Fachhochschulen jedoch nicht. Bemerkenswerter erscheint zudem, dass eine fachnahe Ausbildung an Fachhochschulen geringere positive Auswirkungen auf die Studiendauer zeigt als an Universitäten. Der Anteil von Personen, die innerhalb der Regelstudienzeit abschlossen, ist an Fachhochschulen in NRW in der Gruppe mit fachnaher Ausbildung nur um ca. 1,4 Prozent höher als in der Gruppe ohne Ausbildung. Das entsprechende Verhältnis fällt an Universitäten in NRW jedoch mit mehr als vier Prozent deutlich höher aus. Dies mag verwundern, da sich annehmen ließe, die auf eine berufliche Qualifizierung abzielende Fachhochschulbildung könne schneller bewältigt werden, wenn eine vorherige berufliche, fachnahe Qualifikation vorliegt.

Ungeachtet dessen, ob diese Schlussfolgerung berechtigt ist, kann argumentiert werden, dass der Erwerb einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Jahr länger beansprucht, als der Erwerb einer Fachhochschulreife, was als ein zusätzliches Jahr für die Vorbereitung der Studienzeit betrachtet werden kann. Da aber die allgemeine Hochschulreife traditionell den Regelzugang zu einer Universität darstellt, ergibt sich folgendes Bild: Während Personen mit Ausbildungserfahrung an Fachhochschulen etwa nur zu einem Drittel über eine allgemeine Hochschulreife verfügen, liegt der Anteil an Universitäten bei etwa 80 Prozent. Daher liegt innerhalb dieser speziellen Gruppe ein höheres Lebensalter bei Studienbeginn vor, was nicht nur mit einer höheren Leistungsbereitschaft einhergehen kann, sondern auch ein selbständiges Ausgangsmotiv für einen zeitigen Abschluss des Studiums darstellen mag. Andererseits weisen die Regressionsrechnungen einen signifikanten, aber nur sehr geringen, jedoch negativen Effekt des Lebensalters zu Studienbeginn auf die Wahrscheinlichkeit aus, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen. Es kann somit vermutet werden, dass hier komplexe Interaktionseffekte vorliegen. Eine vertiefende Analyse dieser Zusammenhänge scheint daher wünschenswert.

Unter den soziodemografischen Merkmalen ist das Geschlecht als eine wesentliche Einflussgröße zu nennen. Zwar muss von einer geschlechtsspezifischen Studienfachwahl ausgegangen werden, sodass die festgestellten Unterschiede zum Teil auch über unterschiedliche Gegebenheiten in Fächern erklärt werden können. Dennoch zeigt sich unter Kontrolle dieser Einflüsse im Regressionsmodell weiterhin ein signifikanter Effekt, der somit alleinig auf das Geschlecht zurückzuführen ist. Frauen schließen ihr Studium also auch unter Kontrolle der Studienfachwahl häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab als Männer.

Angelehnt an die Theorien Bourdieus (1983, 1987) könnte angenommen werden, dass die Bildungsherkunft einen Einfluss auf das Einhalten der Regelstudienzeit aufweist, da Elternhäuser mit Hochschulerfahrung in der Lage sind spezifisches, Vorteile gewährendes Wissen in Form von kulturellem Kapital weiterzugeben. Ein solcher Zusammenhang konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Anknüpfend an einen Lehrsatz des symbolischen Interaktionismus, dass »Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung handeln, die diese Dinge für sie besitzen« (Blumer 2013, S. 64), könnte das Ausbleiben eines Zusammenhangs zwischen dem Einhalten der Regelstudienzeit und der Bildungsherkunft auch dahingehend gedeutet werden, dass das Einhalten der Regelstudienzeit in der Lebenswirklichkeit der Studierenden bzw. Absolvent\*innen eine nur untergeordnete Rolle spielt. Mit Rückgriff auf die Theorien Bourdieus (1983, 1987) kann gemutmaßt werden, dass ein rascher Studienverlauf von Personen mit höherem Bildungshintergrund nicht als vorrangiges Ziel betrachtet wird, weil dies geringere Distinktionsmöglichkeiten bietet als etwa ein längerer Auslandsaufenthalt oder eine robuste Prüfungsvorbereitung, die zu einer sehr guten Abschlussnote führt.

Ein weiteres wesentliches studienstrukturelles Merkmal ist der Hochschultyp. Fachhochschulabsolvent\*innen schließen ihr Studium häufiger innerhalb der Regelstudienzeit ab, als Universitätsabsolvent\*innen. Diese Unterschiede können allerdings zum Teil auf das Studienformat zurückgeführt werden. Die an Fachhochschulen zunehmend vertretenen nicht-traditionellen Studienformate (NTS) werden sehr viel häufiger innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen als traditionelle Studienformate.

Gründe für diesen Umstand können etwa in bestehenden Absprachen und Verpflichtungen zwischen Studierenden und Betrieb gesehen werden, die insbesondere dann vorliegen sollten, wenn die Lehr- und Lernorte Betrieb und Hochschule qua Curriculum verflochten sind. Allerdings kann auch vermutet werden, dass die generell mit einem berufsbegleitenden oder praxisintegrierenden Studium einhergehenden (Doppel-)Belastungen eine eigenständige Motivationsgröße darstellen, die Studiendauer möglichst kurz zu gestalten.

Einhergehend mit Doppelbelastungen können sich Studierende gegebenenfalls entscheiden, von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, sich als Teilzeitstudent\*in einzuschreiben. Diese Möglichkeit wird allerdings nicht von allen Hochschulen angeboten. Im KOAB-Projekt wird die entsprechende Frage daher nicht systematisch im Kerninstrument verwendet, sondern nur optional von einzelnen Hochschulen eingesetzt. Im Prüfungsjahrgang 2016 wurde die Frage von etwas mehr als 20.000 Absolvent\*innen beantwortet. Absolvent\*innen in NRW (ca. 12.000) gaben nur zu 0,9 Prozent an, als Teilzeitstudent\*in eingeschrieben gewesen zu sein. In anderen Bundesländern liegt der Anteil mit 0,3 Prozent nochmals deutlich niedriger.

## 6.4 Evaluationsfunktionale Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer evaluationsfunktionalen Betrachtung zusammengefasst. Zunächst werden die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der potenziellen Legitimationsfunktion der erarbeiteten Resultate und eine Auswertung der Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Entwicklungspotenziale.

### Erkenntnisse:

Entsprechend den Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wurde untersucht, wie sich die Heterogenität der Studierendenschaft hinsichtlich soziodemografischer sowie bildungs- und erwerbsbiografischer Merkmale auf die Einhaltung der Regelstudienzeit auswirkt. Während der *Bildungshintergrund der Eltern* mit der Einhaltung der Regelstudienzeit in keinem systematischen Zusammenhang zu stehen scheint, konnten signifikante Zusammenhänge mit der Hochschulzugangsbioografie, den Studienstrukturen und der Art der Studienfinanzierung ermittelt werden.

Sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten können signifikante Zusammenhänge zwischen dem Einhalten der Regelstudienzeit und organisationalen sowie individuellen Ausgangs- und Verlaufsbedingungen nachgewiesen werden. Beim Vergleich der Ergebnisse zwischen Fachhochschulen und Universitäten werden plausible Profile des jeweiligen Hochschultyps erkennbar. Fachhochschulen akzeptieren traditionell eine breitere Palette an Hochschulzugangsberechtigungen als Universitäten. Darüber hinaus wächst an Fachhochschulen die Bedeutung nicht-traditioneller Studienformate, mittels derer neue Zielgruppen für die Hochschulbildung erschlossen werden können. Daher kann konstatiert werden, dass Fachhochschulen ihren organisationalen Aufbau tendenziell stärker auf die Aufnahme einer heterogen zusammengesetzten Studierendenschaft abstimmen, als dies bei Universitäten der Fall ist. Andererseits stellt sich das Studienangebot im Hinblick auf die angebotenen Studienfächer an Fachhochschulen fokussierter dar, wohingegen sich an Universitäten eine gegensätzliche Struktur findet. Einem sehr variantenreichen und stark differenzierten Studienangebot steht die Aufnahme einer – im Hinblick auf die Art der Hochschulzugangsberechtigung – vergleichsweise homogenen Studierendenschaft gegenüber. Andererseits konnte in Kapitel 5 dargestellt werden, dass die über neun Merkmale hinweg gemessene Heterogenität der Studierendenschaft an Fachhochschulen deutlich höher ausfällt als an Universitäten.

Die Zusammenhänge zwischen dem Einhalten der Regelstudienzeit und den untersuchten Merkmalen spiegeln die oben dargestellten Profile wider. Im Fall der Fachhochschulen variiert die Studiendauer deutlicher mit den bildungsbiografischen Merkmalen der Absolvent\*innen (Art der Hochschulzugangsberechtigung und Schulabschlussnote), wohingegen die individuellen Verlaufsbedingungen, abgesehen vom Studienengagement, keine Auswirkungen auf die Studiendauer aufweisen. An den Universitäten mit ihren differenzierteren Studienangeboten variiert die Studiendauer hingegen auch mit den individuellen Verlaufsbedingungen, wie etwa Erwerbstätigkeit, Praktika und Auslandsstudium. Zudem erweist sich an Universitäten die Abschlussart Master als ein studienstrukturelles Merkmal, das zur Verlängerung der Studiendauer beiträgt. Aus den Angaben der Befragten lässt sich schließen, dass die Verlängerung des Masterstudiums sehr häufig in Zusammenhang mit dem Verfassen der Abschlussarbeit steht.

Aufgrund der Tatsache, dass die Regelstudienzeit in keinem Zusammenhang mit der Bildungsherkunft steht und vorrangig einen leichten Bezug zur generellen Leistungsfähigkeit aufweist, kann die Frage aufgeworfen werden, ob die Einhaltung einer regulären Studiendauer von den Studierenden als ein Distinktionsmerkmal betrachtet wird und ob sie bei den persönlichen Zielsetzungen und Handlungsstrategien grundsätzlich eine Rolle spielt.



### Legitimation:

Auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann konstatiert werden, dass das nordrhein-westfälische Hochschulsystem in der Lage ist, ein hohes Maß an Heterogenität zu verarbeiten. Ob ein Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit gelingt, hängt in erster Linie von der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Studierenden ab. Auslandsaufenthalte, Praktika und Erwerbstätigkeiten können die Studiendauer tendenziell verlängern, allerdings fallen die Effekte eher gering aus. Somit kann festgehalten werden, dass die zertifizierten Studienleistungen (hier: die dokumentierte Studiendauer) vorrangig die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Absolvent\*innen erfassen.

### Entwicklung:

Falls angestrebt wird, dass ein höherer Anteil an Absolvent\*innen innerhalb der Regelstudienzeit das Studium abschließt, könnten Strategien erarbeitet werden, wie die Einhaltung der Regelstudienzeit bzw. ein zügiges Studium als positives Distinktionsmerkmal innerhalb der Studierendenschaft positioniert werden kann.

Kommende Erhebungen zum Thema Regelstudienzeit sollten berücksichtigen, welche Bedeutung die Befragten der Regelstudienzeit generell beimessen. So könnte etwa von Interesse sein, ob die Befragten das Ziel hatten, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen und welche Vorteile sie in einem raschen Studienverlauf sehen. Andererseits könnte erhoben werden, welche positiv bewerteten Gründe aus Sicht der Befragten für eine Studienverlängerung sprechen oder ob Befürchtungen bestehen, die mit einem Überschreiten der Regelstudienzeit assoziiert werden. Des Weiteren könnte von Interesse sein, ob die Länge des Studiums bei der Beschäftigungssuche als förderlich/hinderlich empfunden wurde und ob sie Gegenstand von Kommunikation war, also beispielsweise in Vorstellungsgesprächen thematisiert wurde.

Technisch betrachtet, könnten im Rahmen der KOAB-Befragung sowohl die individuellen Studiendauern als auch die Regelstudienzeit je Studiengang im Zuge des anonymen Datenaustauschverfahrens (Zugangscodelliste) übermittelt werden und im Befragungsverlauf wie auch in den späteren Datenanalysen verwendet werden. Damit würden zahlreiche weitere robuste Analysemöglichkeiten geschaffen.

Die dargestellte Entwicklung der Schulabschlussnoten könnte daraufhin untersucht werden, ob es in NRW derzeit zu einer Noteninflation kommt.

## 7 Examensnote

### Zentrale Fragestellung:

Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Examensnote?

Die Examensnote lässt sich entsprechend des KOAB-Analysemodells als Outputgröße bzw. als ein Indikator des Studienerfolgs einordnen. Sie stellt – im Idealfall – eine Möglichkeit dar, die Höhe der erbrachten Studienleistungen einzuschätzen.

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt wurde, steht die Examensnote mit einem anderen Indikator des Studienerfolgs, der Studiendauer, in Zusammenhang.

Entsprechend der Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wird im Rahmen dieses Kapitels untersucht, wie sich die Heterogenität der Studierendenschaft (beurteilt aufgrund der Daten der KOAB-Absolventenstudie) auf die Examensnote auswirkt. Dabei werden soziodemografische sowie bildungs- und erwerbsbiografische Merkmale, wie etwa der Bildungshintergrund der Eltern, die Hochschulzugangsbioografie oder die Studienfinanzierung, in die Betrachtung einbezogen.

Nach einer kurzen methodischen Erläuterung werden die erarbeiteten Befunde besprochen. Hieran anschließend erfolgen Diskussion und Interpretation der Ergebnisse und schließlich eine evaluationsfunktionale Zusammenfassung.

### 7.1 Problemstellung und Methodik

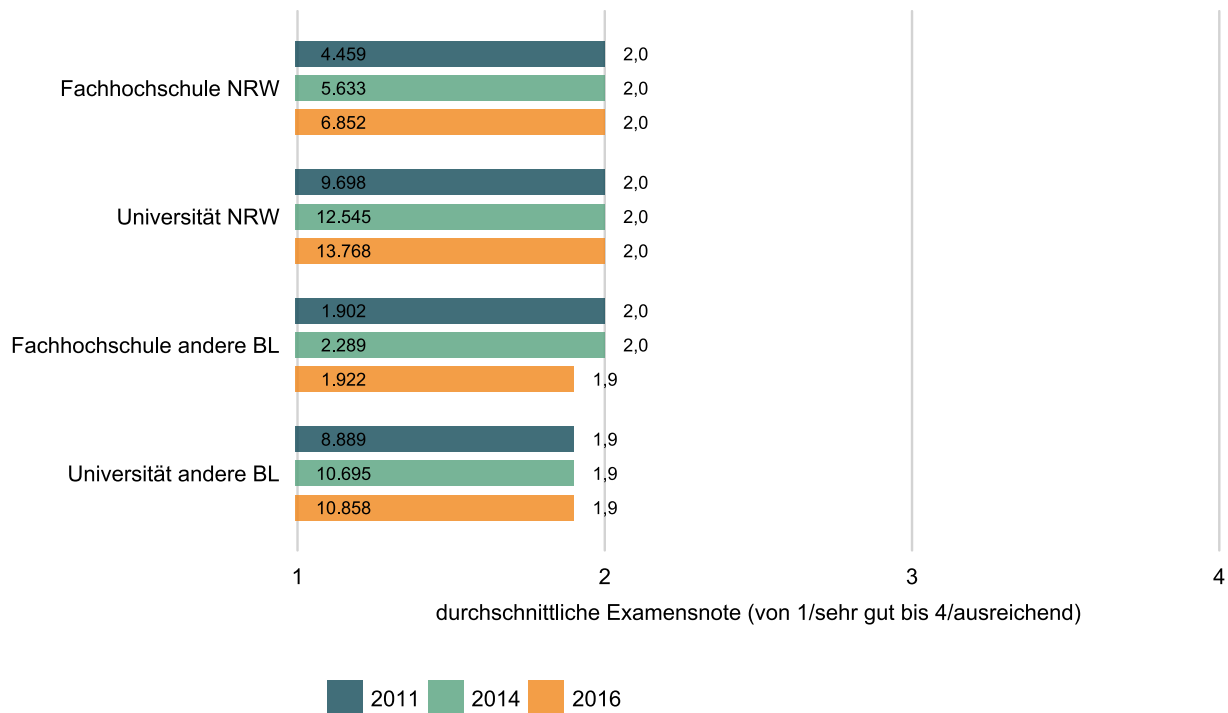
Eine gute Examensnote wird gemeinhin als ein Indikator für das Vorliegen einer hohen Leistungsfähigkeit betrachtet. Diese Vorstellung setzt voraus, dass Examensnoten über Fach- und Hochschulgrenzen hinweg vergleichbar sind. Genau dies ist jedoch nicht der Fall, da deutliche Unterschiede bei der Notenvergabepraxis zwischen den Studienfächern bestehen und zudem eine weitgehend ubiquitär auftretende und langfristig wirkende Tendenz zur Vergabe besserer Noten vorliegt (Müller-Benedict und Gaens, 2015, S. 92).

Aus Abbildung 35 geht eindrücklich hervor, wie gering die Unterschiede hinsichtlich der Mittelwerte<sup>3</sup> der vergebenen Examensnoten über die Hochschultypen und Regionen hinweg ausfallen. Es zeigt sich ein nur sehr schmaler Korridor zwischen den Werten 1,9 und 2,0. Ein systematischer Unterschied lässt sich lediglich beim Vergleich der Werte von Universitäten innerhalb und außerhalb NRWs erkennen. Dabei fällt der Wert der mittleren Examensnote in NRW regelhaft um eine Nachkommastelle höher aus.

---

<sup>3</sup> auf eine Nachkommastelle gerundet

Abbildung 35: Mittelwerte der Examensnote im Zeitvergleich

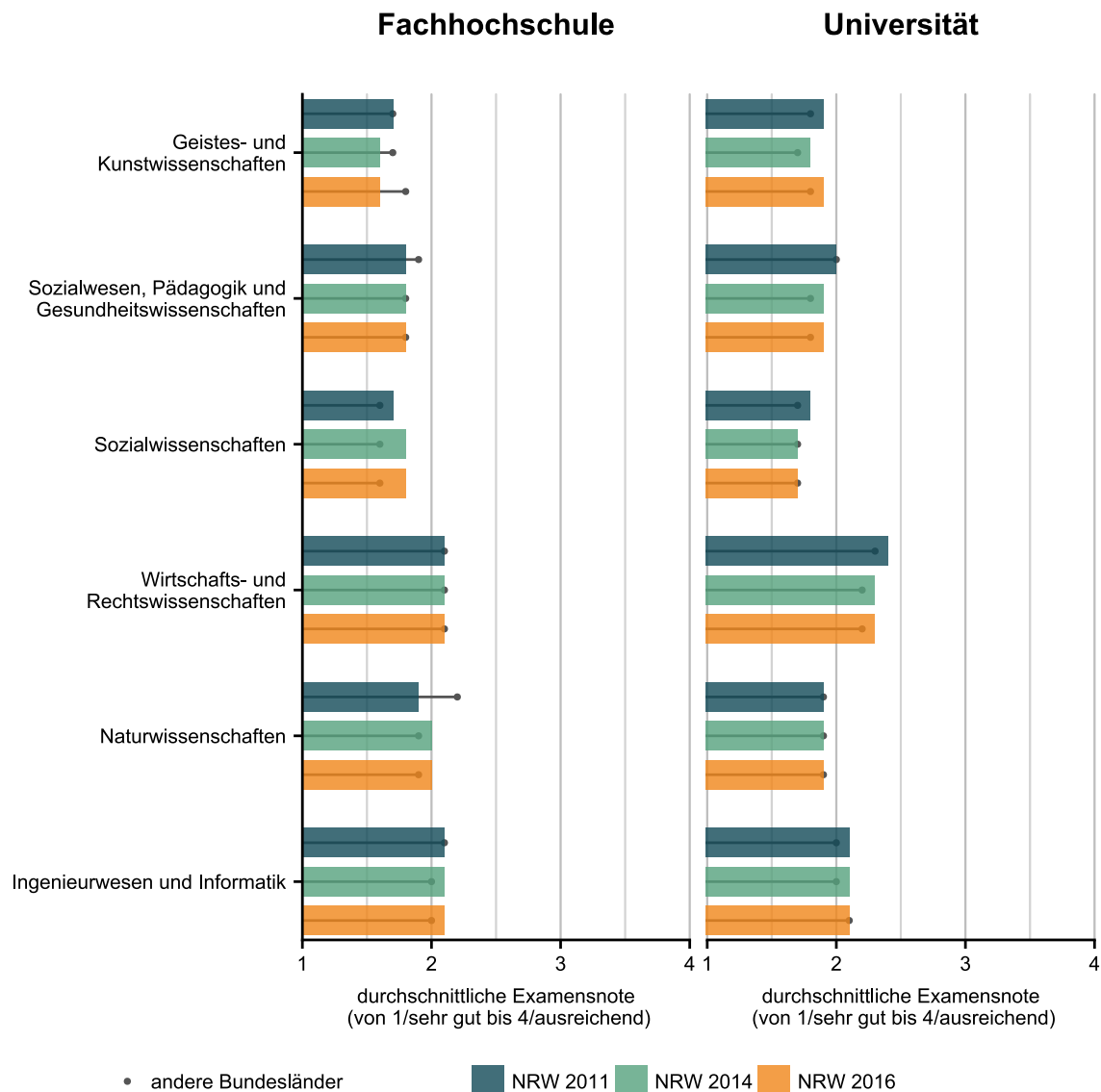


Anhand eines Mittelwertvergleichs der Examensnoten werden die erwarteten Unterschiede in der Notenvergabepraxis je Fachgruppe und Hochschultyp erkennbar (Abbildung 36). Während in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eine eher konservative Benotungspraxis vorzuliegen scheint, erhalten die Absolvent\*innen der sozialwissenschaftlichen Fächer (hier vor allem in der Psychologie) häufig sehr gute Noten.

Wie man sieht, bleiben die mittleren Examensnoten über die Prüfungsjahrgänge hinweg relativ stabil. Auffällig sind zudem die nur geringen Abweichungen zwischen den Werten der NRW-Hochschulen und den Vergleichswerten von Hochschulen anderer Bundesländer, was auf eine bundesweit bestehende Fachkultur schließen lässt.

Die über die Jahrgänge hinweg erfolgten Veränderungen wurden anhand des Basisjahres 2011 und des Prüfungsjahrgangs (2016) untersucht. Über die Untergruppen, die sich aus der Kombination von Fächergruppen, Hochschultyp und Region ergeben, konnten insgesamt 13 Veränderungen identifiziert werden. Vier dieser Veränderungen führten dazu, dass die mittlere Examensnote für die jeweilige Subgruppe anstieg, wie etwa an den nordrhein-westfälischen Fachhochschulen in der Fächergruppe Sozialwissenschaften (SoWi), wo der Mittelwert der Examensnote von 1,7 im Prüfungsjahrgang 2011 auf 1,8 im Prüfungsjahrgang 2016 angestiegen ist. Demgegenüber sind neun Senkungen in der mittleren Note erkennbar, wie etwa an den nordrhein-westfälischen Universitäten in der Fächergruppe Wirtschaft/Recht, von 2,4 im Prüfungsjahrgang 2011 auf 2,3 im Prüfungsjahrgang 2016.

Abbildung 36: Examensnote nach Fachgruppen



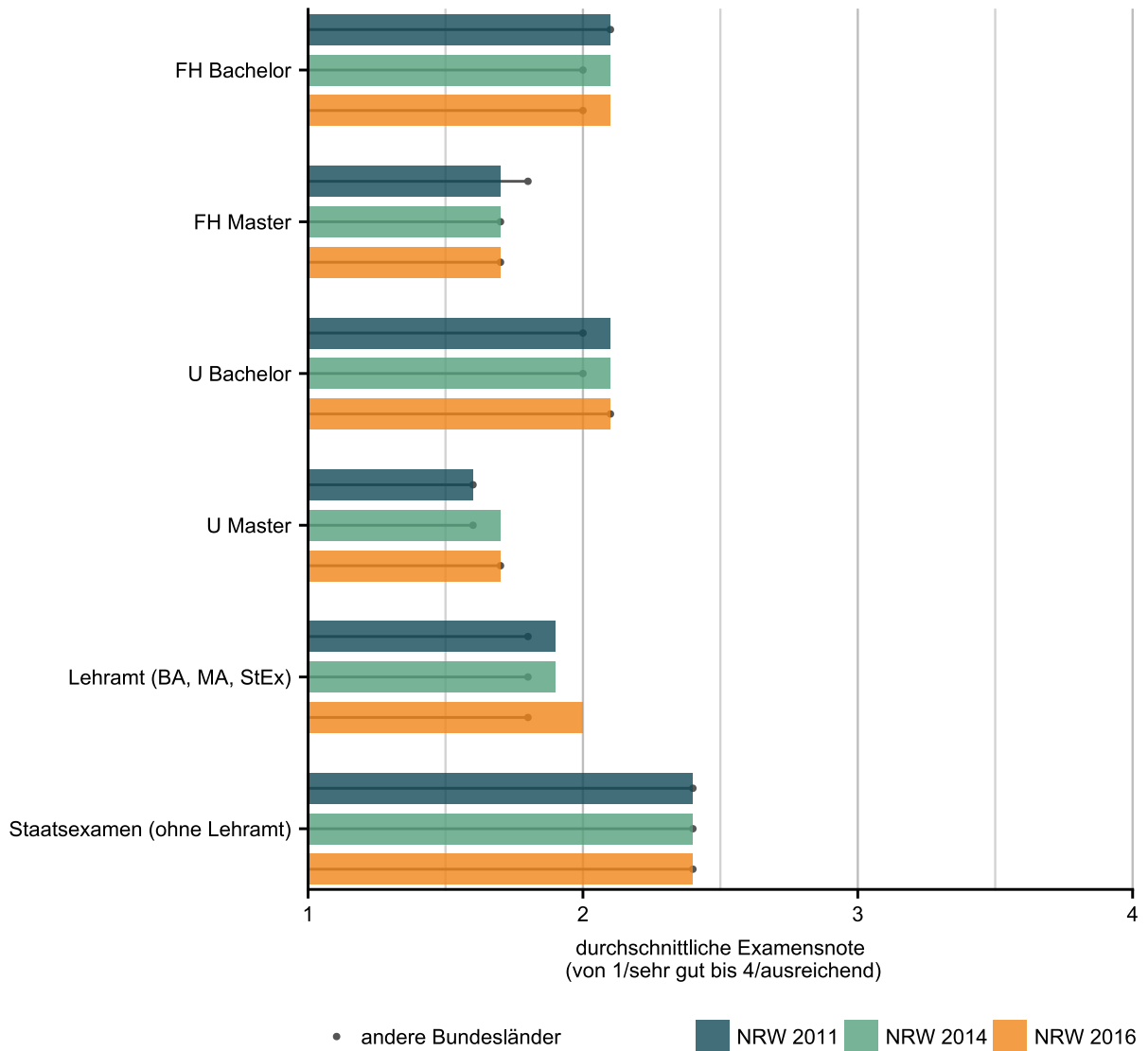
Deutlicher zeigt sich eine Konstanz der mittleren Examensnote<sup>4</sup> bei der Betrachtung der Abschlussarten und Hochschultypen. Dieser Befund gilt insbesondere in Nordrhein-Westfalen, wo es über die drei betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg nur zu zwei Entwicklungen (Universität Master und Lehramt) gekommen ist (Abbildung 37).

Des Weiteren wird erkennbar, dass die Noten von Masterabsolvent\*innen im Mittel besser ausfallen als die Noten der Bachelorabsolvent\*innen. In NRW lagen die durchschnittlichen Abschlussnoten sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen für Bachelorabschlüsse bei 2,1 und für Masterabschlüsse bei 1,7. Dass Masterabsolvent\*innen bessere Abschlussnoten erreichen als Personen, die einen Bachelorabschluss erwerben, ließe sich mit der Selektion von leistungsstärkeren Personen beim Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium, dem höheren Alter und der damit einhergehenden Reifung, der sich kumulierenden Hochschulerfahrung (Trainingseffekt) oder – insbesondere im Falle der Fachhochschulen –

<sup>4</sup> Gerundet auf eine Nachkommastelle

mit den positiven Effekten einer höheren Eingebundenheit in den Lehr- bzw. Lernprozess aufgrund kleinerer Gruppengrößen in Lehrveranstaltungen begründen.

Abbildung 37: Examensnoten nach Abschlussart



Um das Zusammenspiel von Abschlussart und Fachgruppe zu verdeutlichen, werden in Abbildung 38 die Notenverteilungen je Fachgruppe der Masterabsolvent\*innen von Fachhochschulen dargestellt. Einerseits wird erneut deutlich, dass die Examensnoten im Masterstudium in der Regel relativ gut ausfallen, andererseits wird erkennbar, dass die Notenverteilungen zwischen den Fachgruppen variieren. Dabei weist die Notenwertverteilung je Fachgruppe – mit Ausnahme der Sozialwissenschaften – innerhalb einer Kategorie einen eindeutigen Höchstwert auf (unimodale Verteilung). Somit kann davon ausgegangen werden, dass Mittelwertberechnungen die zentrale Tendenz der Notenwertverteilung in der Regel sehr gut abbilden können, womit sich innerhalb einer Fachgruppe anhand eines einfachen arithmetischen

Mittelwerts valide Aussagen zu unterdurchschnittlichen und überdurchschnittlichen Examensnoten treffen lassen.

**Abbildung 38: Verteilung der Examensnoten Master Fachhochschulen nach Fachgruppe (Prüfungsjahrgang 2016)**



Basis: Masterabsolvent\*innen | Fachhochschulen | NRW 2016

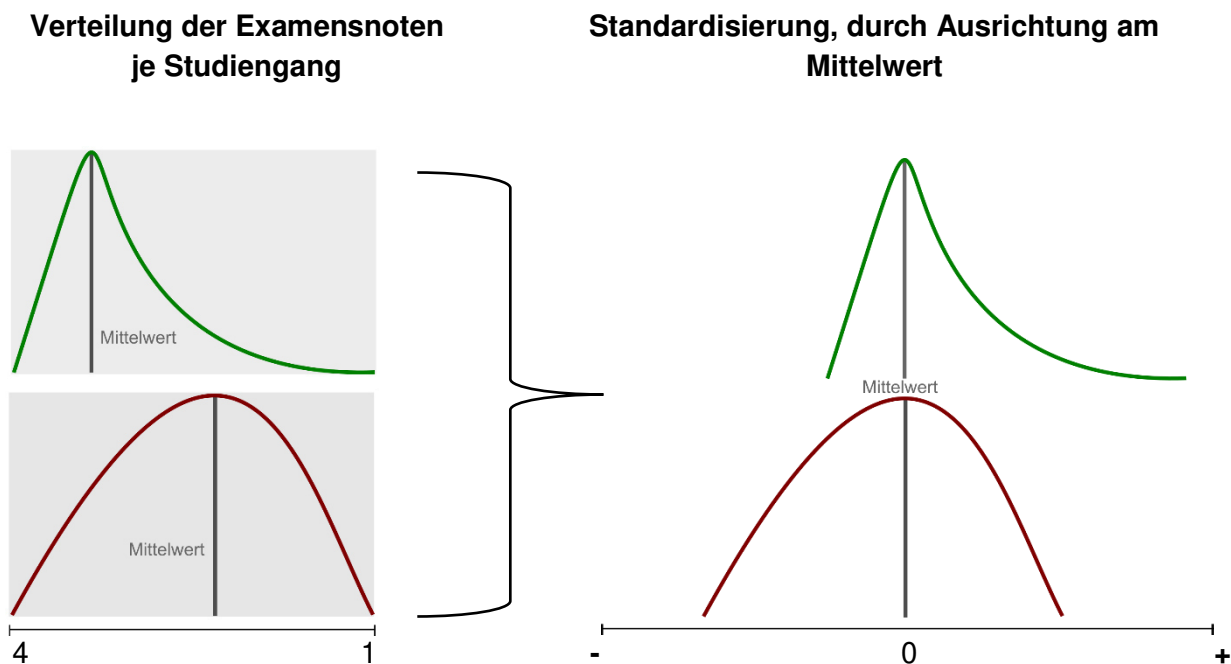
Jedoch sind derlei Aussagen über Fächer oder gar Abschlussarten hinweg nicht möglich. Somit wäre eine Untersuchung der Notenwerte streng genommen nur je Studiengang möglich, was zu einem sehr umfangreichen Bericht führen würde, der zudem keine generalisierbaren Aussagen bereitstellen könnte. Daher wird im folgenden Teil eine Standardisierung der Examensnote vorgenommen.

### 7.1.1 Standardisierung der Examensnoten

Um eine Analyse der Zusammenhänge der Examensnoten mit einer Reihe von Einflussgrößen über Fächergrenzen und Abschlussarten hinweg zu ermöglichen und im Folgenden übersichtliche Visualisierungen darbringen zu können, wurden die Examensnoten innerhalb der jeweiligen Kombination aus Abschlussart, Studienfach und Prüfungsjahrgang standardisiert.

Ausgangspunkt für die Entscheidung, die Notenwerte zu standardisieren, ist die Überlegung, dass der Mittelwert der Examensnoten innerhalb eines Studienfachs Ausdruck der jeweiligen Fachkultur und nicht an einem absoluten Standard orientiert ist. So mag der Mittelwert der Examensnote im Fach Psychologie bei 1,6 und im Fach Pharmazie hingegen bei 2,3 liegen. Der Abstand zwischen diesen beiden Mittelwerten informiert aber eher über eine unterschiedliche Notenvergabepraxis innerhalb dieser beiden Fächer als über einen Leistungsunterschied ihrer Absolvent\*innen.

Der für die weiteren Untersuchungen wertvolle Informationsgehalt besteht nicht in den absoluten, sondern in den relativen Notenwerten. So ist davon auszugehen, dass sowohl im Fach Psychologie als auch im Fach Pharmazie eine unterdurchschnittliche Note als negative Abweichung und eine überdurchschnittliche Note als positive Abweichung gewertet werden kann. Der Einsatz der sogenannten »Z-Standardisierung« ermöglicht es, alle fachspezifischen Notenverteilungen in ein identisches Bezugssystem zu setzen. Dazu wird der Mittelwert in jeder Kombination von Abschlussart, Studienfach und Prüfungsjahrgang auf den Wert Null gesetzt<sup>5</sup>. Die folgende Abbildung visualisiert das beschriebene Vorgehen.



Für die im Folgenden eingesetzten Visualisierungen ergibt sich somit eine Notenskala mit dem Mittelwert 0. Niedrigere Werte zeigen unterdurchschnittliche, höhere Werte überdurchschnittliche Noten an. Visualisiert wird die Tendenz, die bestehen bleibt, wenn die negativen und positiven Abweichungen miteinander verrechnet werden. Insgesamt führt dieses Vorgehen zu sehr übersichtlichen Darstellungen, die je Merkmal gut darüber Aufschluss geben können, ob

<sup>5</sup> Des Weiteren wird die Messwertverteilung durch die jeweilige Standardabweichung geteilt, sodass die sich ergebende Skala in Standardabweichungseinheiten ausgedrückt und somit über alle Untergruppen einheitlich bzw. standardisiert ist.

und in welcher Stärke Zusammenhänge zwischen dem Untersuchungsmerkmal und der Examensnote vorliegen.

In jeder Abbildung werden die sechs Untersuchungsgruppen dargestellt, die sich aus der Kombination der Prüfungsjahrgänge 2011, 2014 und 2016 mit der Region (NRW | andere Bundesländer) ergeben. Zudem werden diese Werte jeweils für Fachhochschulen und für Universitäten im Vergleich ausgegeben.

Hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse sollte die vorliegende Zielsetzung im Auge behalten werden, Abweichungen von der mittleren Tendenz – die in der Regel auch die quantitativ dominante Gruppe repräsentiert – darzustellen. Somit werden gerade auch Zusammenhänge, die sich für kleinere Subgruppen ergeben, dargestellt. Die Aussagen zu den Zusammenhängen dürfen folglich nicht mit Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens der untersuchten Gruppen gleichgesetzt werden.

## 7.2 Befunde

In diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse linearer Regressionsrechnungen besprochen, die unter anderem dazu dienen, die vorrangigen Einflussgrößen zu identifizieren, die einen Zusammenhang mit der Ausprägung der Examensnote aufweisen. Die ermittelten Merkmale werden sodann eingehender im Rahmen bivariater Analysen betrachtet.

### 7.2.1 Multivariate Betrachtung

In Form eines Stufendiagramms sind in Abbildung 39 die Ergebnisse der erfolgten Regressionsrechnungen dargestellt. Je Hochschultyp wurde eine lineare Regressionsrechnung vorgenommen. Für die Visualisierung wurde das Ergebnis des Modells verwendet, welches die höchste Anzahl an Indikatoren berücksichtigt und damit das höchste Ausmaß an interner Kontrolle liefert (für detaillierte Informationen siehe Anhang D).

Die Visualisierung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Länge einer Stufe die Stärke des Effekts anzeigt, mit der die benannten Merkmalsbündel die Ausprägung der Examensnote beeinflussen.

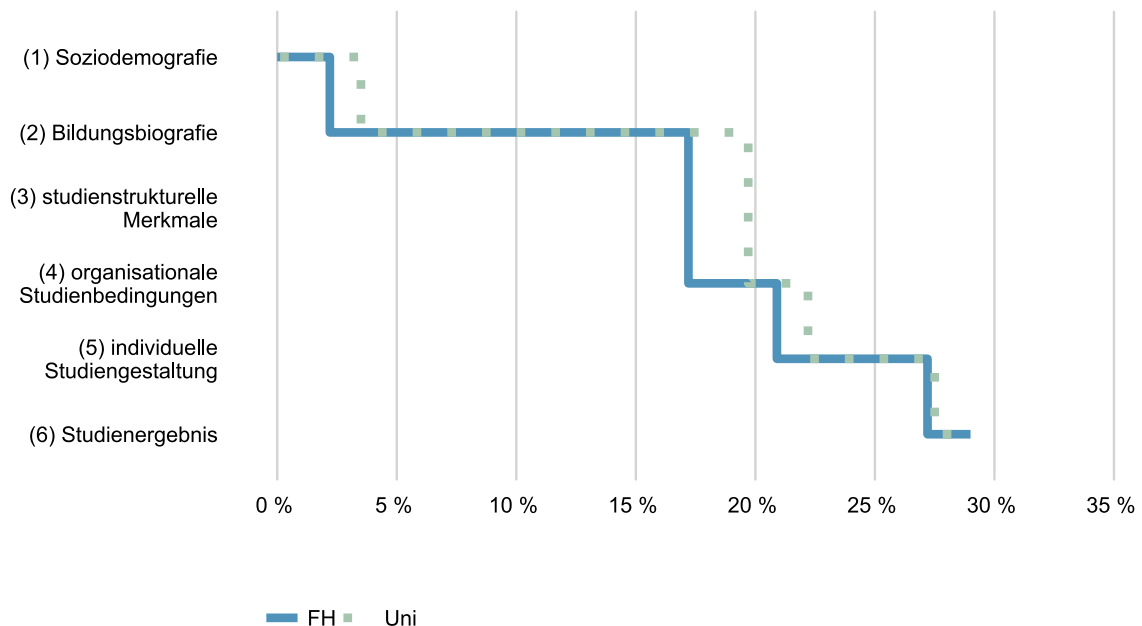
Mittels der einbezogenen Untersuchungsmerkmale können etwa 28 bis 29 Prozent der in der fachstandardisierten Examensnote vorhandenen Variationen erklärt werden. Die studienstrukturellen Merkmale weisen hier keine Effekte auf, da sie bereits im Zuge der Fachstandardisierung in die untersuchte Größe einberechnet wurden.

Anhand der Analyse wird vor allem die Bedeutung der Bildungsbiografie und der Einfluss der individuellen Studiengestaltung auf die erreichte Examensnote deutlich.

Die organisationalen Studienbedingungen – wie etwa die Studienorganisation oder die Lehrqualität – weisen insgesamt vergleichsweise geringe Effekte auf. Dies trifft auch auf die soziodemografischen Merkmale zu, die allerdings an Universitäten einen höheren Einfluss auf die Ausprägung der Examensnote haben als an Fachhochschulen.



Abbildung 39: Lineare Regressionsrechnungen – erklärte Varianz der fachstandardisierten Examensnote



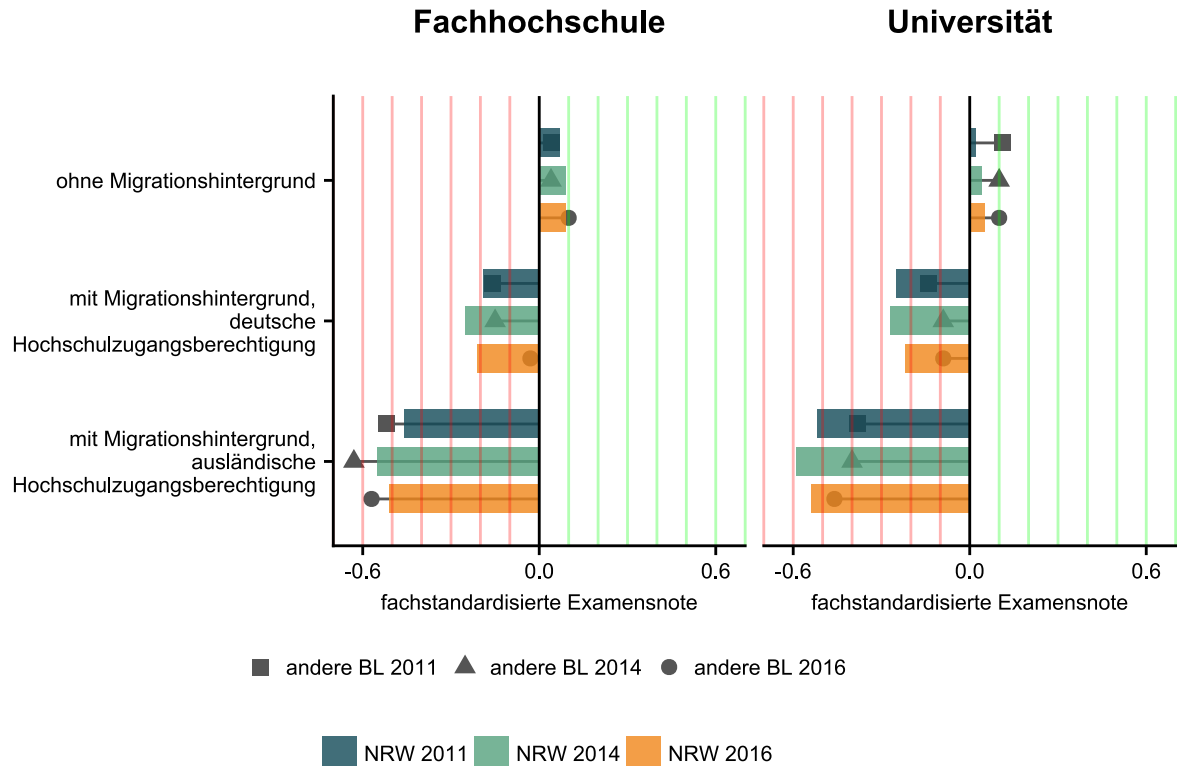
Basis: nur NRW 2016

Im Folgenden werden die Merkmale dargestellt, die als besonders relevant für die Ausprägung der Examensnote beurteilt wurden. Die Beurteilung erfolgt anhand zweier Evaluationskriterien. Zum einen wurde für das Merkmal mittels der Regressionsrechnung ein signifikanter Einfluss ( $p < 0,05$ ) auf die Examensnote festgestellt. Zum anderen erhöht oder verringert wenigstens eine Ausprägung des untersuchten Merkmals die fachstandardisierte Examensnote um mindestens 0,2 Punkte. Von letzterer Regel wird aufgrund der vorliegenden Fragestellung in Bezug auf die Studienorganisation abgewichen – sie wird ungeachtet der nicht erreichten Mindesteffektstärke dargestellt. Hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Eltern und der Studienfinanzierung konnten, unter Kontrolle aller weiteren im Untersuchungsplan festgelegten Merkmale, keine signifikanten Effekte festgestellt werden, weshalb diese Merkmale nicht für weitere Untersuchungen berücksichtigt wurden.

### 7.2.2 Soziodemografische Merkmale

Ein sehr deutlicher Zusammenhang besteht zwischen der Examensnote und dem Merkmal Migrationshintergrund (Abbildung 40). Der Effekt zeigt sich über alle Untersuchungsgruppen hinweg. Darüber hinaus ist ablesbar, dass sich in der Gruppe der Absolvent\*innen mit einem Migrationshintergrund und einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung im Mittel weniger gut bewertete Examen finden, in der kleineren Gruppe mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung jedoch sehr viel höhere Abweichungen vom Mittelwert zu verzeichnen sind. Der Anteil dieser Gruppe an der Studierendenpopulation in NRW lag im Wintersemester 2017/18 bei etwa zwölf Prozent (Statistisches Bundesamt 2018: Tabelle 21311-0005).

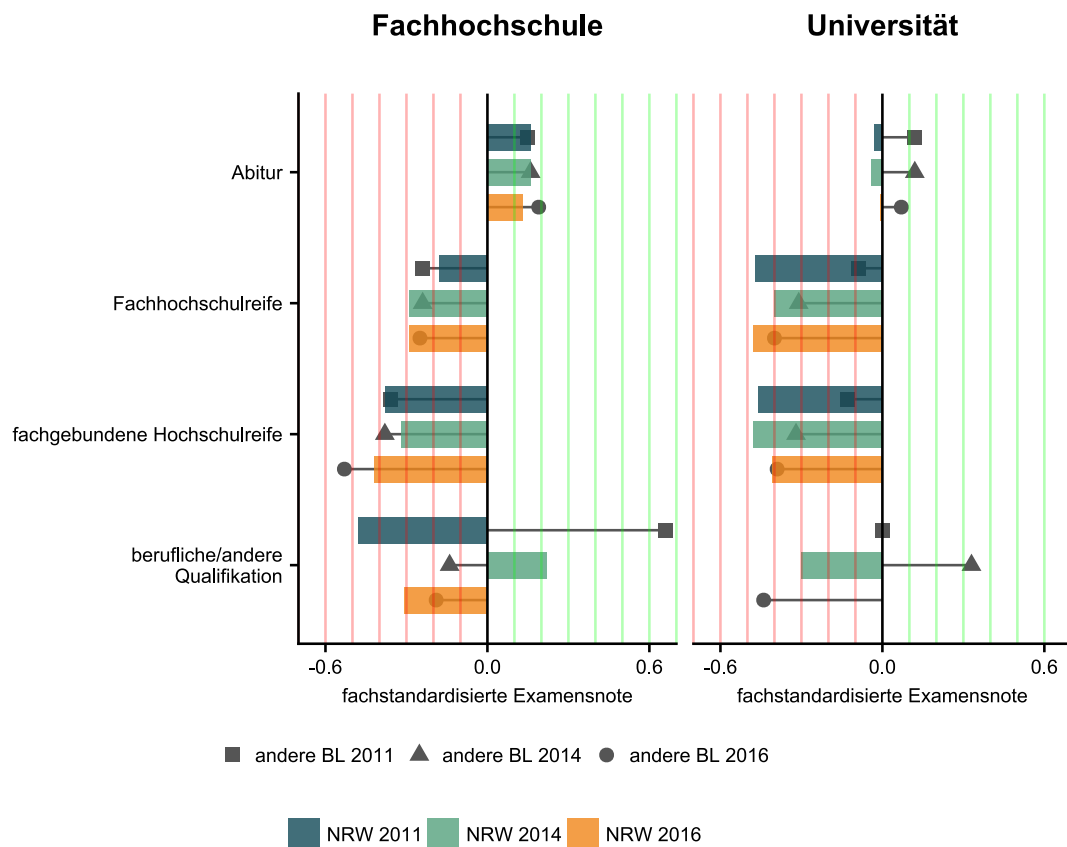
Abbildung 40: Fachstandardisierte Examensnote nach Migrationshintergrund



### 7.2.3 Bildungsbiografische Merkmale

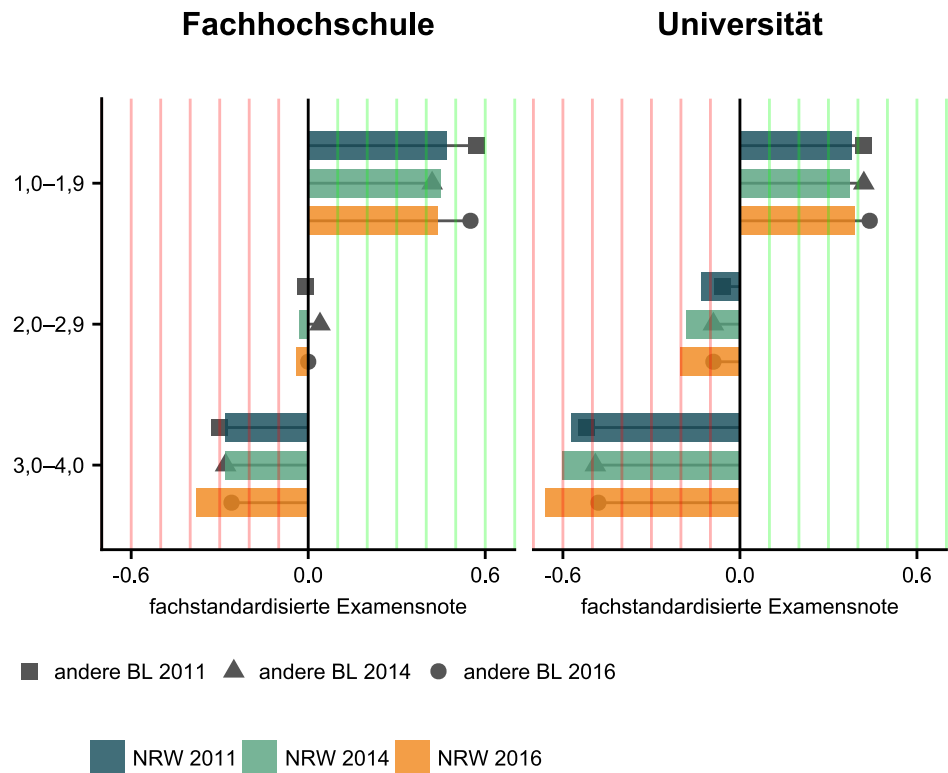
Die Art der Hochschulzugangsberechtigung weist einen deutlichen Zusammenhang mit der Abschlussnote auf (Abbildung 41). Personen, die eine allgemeine Hochschulreife (Abitur) erworben haben, schließen ihr Studium häufig mit einer besseren Examensnote ab als Personen mit Fachhochschulreife, fachgebundener Hochschulreife oder einer beruflichen Qualifikation. Vergleicht man die Hochschultypen anhand der über die Regressionsrechnungen ermittelten Werte miteinander, zeigt sich, dass dieser Zusammenhang an Fachhochschulen stärker ausfällt als an Universitäten. Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl an Personen, die mit Fachhochschulreife, fachgebundener Hochschulreife oder beruflicher Qualifikation ihr Studium angetreten haben, an nordrhein-westfälischen Universitäten relativ gering (2 %) ist. Hingegen haben etwa 36 Prozent der Absolvent\*innen nordrhein-westfälischer Fachhochschulen eine dieser Hochschulzugangsberechtigungen erworben.

Abbildung 41: Fachstandardisierte Examensnote nach Art der Hochschulzugangsberechtigung



Die Durchschnittsnote des Zeugnisses, mit welchem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, steht ebenfalls in einem sehr deutlichen Zusammenhang mit der Examensnote. Dieser Effekt zeigt sich über alle untersuchten Gruppen hinweg (Abbildung 42). Weiterhin werden Unterschiede zwischen den Hochschultypen erkennbar. Die Examensnoten von Universitätsabsolvent\*innen zeigen insbesondere in der Gruppe derer, die mit einer Schulabschlussnote von 3,0 bis 4,0 ihr Studium begonnen hatten, eine sehr ausgeprägte Neigung zu einer schlechteren Examensleistung, die sich über die Jahrgänge hinweg verstärkt. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Anteil an Schulabschlussnoten mit guter Leistungsbewertung über die Jahrgänge zu- und jene mit schlechterer Leistungsbewertung abgenommen haben (siehe Abschnitt zur Regelstudienzeit). Ungeachtet dieses Umstandes lässt sich festhalten, dass die über die Regressionen ermittelten Effekte für Universitätsabsolvent\*innen höher ausfallen als für Fachhochschulabsolvent\*innen.

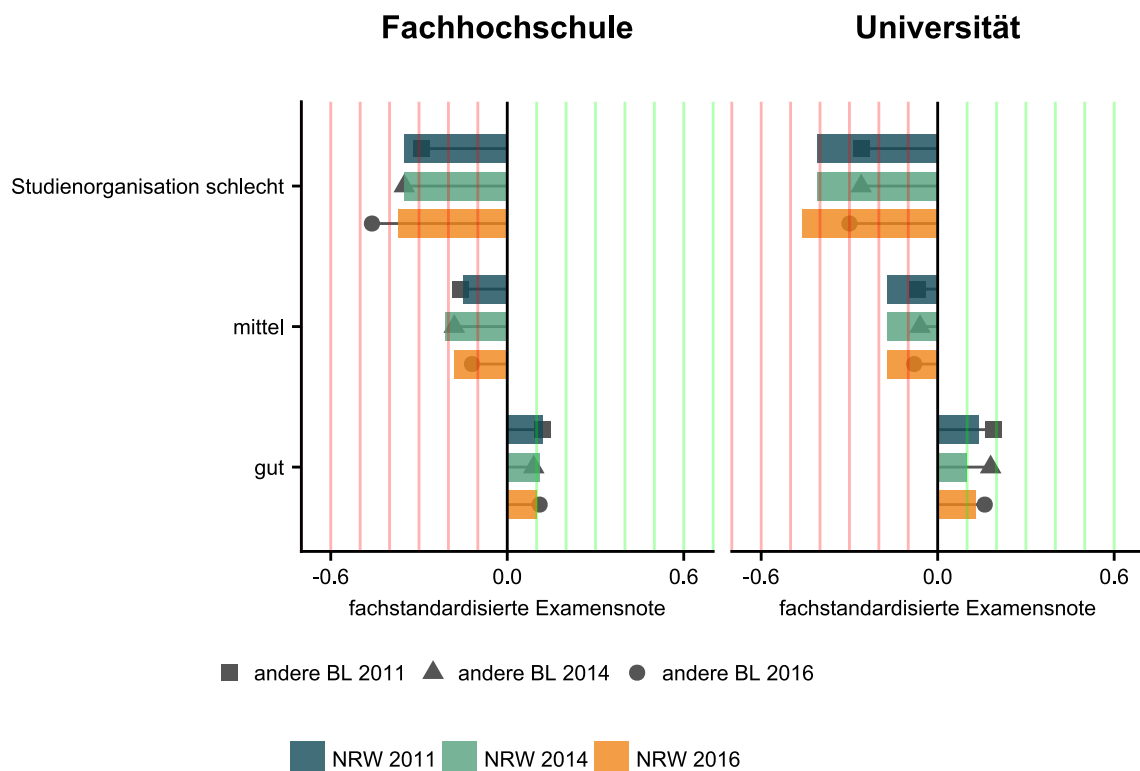
Abbildung 42: Fachstandardisierte Examensnote nach Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung



### 7.2.4 Organisationale Studienbedingungen

Absolvent\*innen mit schlechteren Examensleistungen neigen dazu, die Studienorganisation schlechter zu bewerten (Abbildung 43). Dieser Zusammenhang zeigt sich über alle Untersuchungsgruppen hinweg. Laut den Ergebnissen der Regressionsrechnungen fällt dieser Effekt für nordrhein-westfälische Absolvent\*innen von Universitäten etwas höher aus als für jene von nordrhein-westfälischen Fachhochschulen.

Abbildung 43: Fachstandardisierte Examensnote nach Bewertung der Studienorganisation



### 7.2.5 Individuelle Studiengestaltung

Das Studienengagement weist über alle Untersuchungsgruppen hinweg einen sehr deutlichen positiven Zusammenhang mit der Examensleistung auf (Abbildung 44). Personen, die ihren Einsatz im Studium höher einschätzen, haben somit in der Tendenz auch höhere Examensleistungen erbracht.

Die akademische Integration über die Ausübung einer Hilfskraftstelle wirkt sich sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten positiv auf die Examensnote aus (Abbildung 45). Allerdings ist dieser positive Einfluss an nordrhein-westfälischen Hochschulen etwas geringer als an den Hochschulen in anderen Bundesländern.

Ein Studienabschnitt im Ausland weist ebenfalls positive Effekte auf die Examensnote auf (Abbildung 46). Im Rahmen der Regressionsrechnungen lassen sich diesbezüglich für Fachhochschulabsolvent\*innen keine signifikanten Effekte nachweisen, wohingegen die Effekte für Universitätsabsolvent\*innen hochsignifikant ausfallen. An nordrhein-westfälischen Hochschulen fällt der positive Effekt des Auslandsstudiums etwas geringer aus als an den Vergleichshochschulen in anderen Bundesländern. Andererseits ist im Falle der Universitäten erkennbar, dass der Effekt über die betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg zunimmt.

Abbildung 44: Fachstandardisierte Examensnote nach Studienengagement

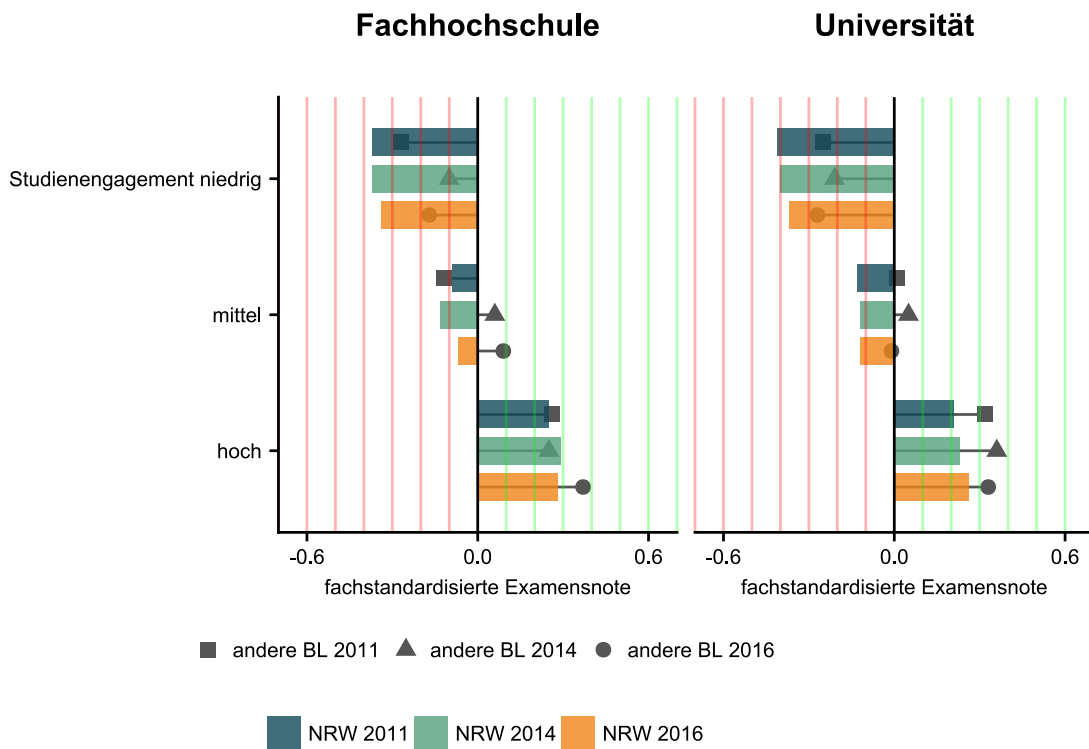


Abbildung 45: Fachstandardisierte Examensnote nach Hilfskraftstelle

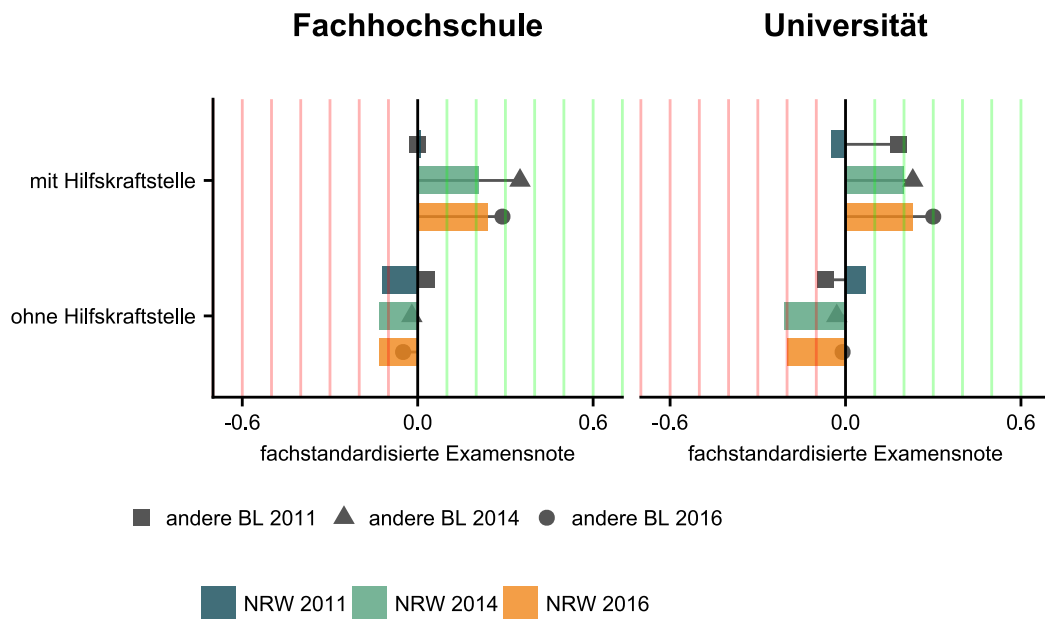


Abbildung 46: Fachstandardisierte Examensnote nach Auslandsstudium

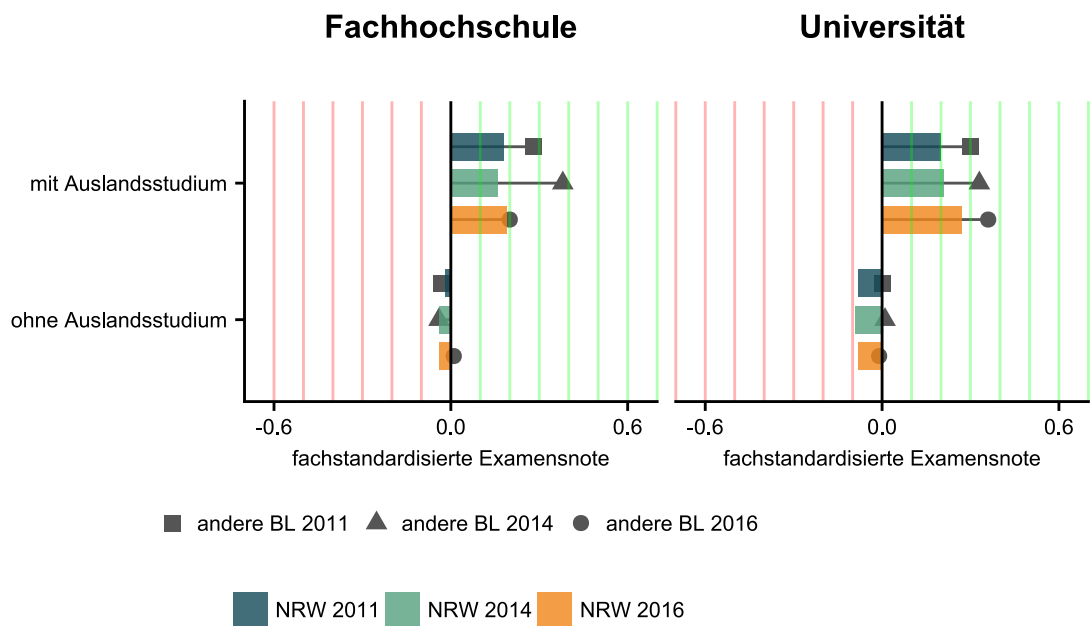
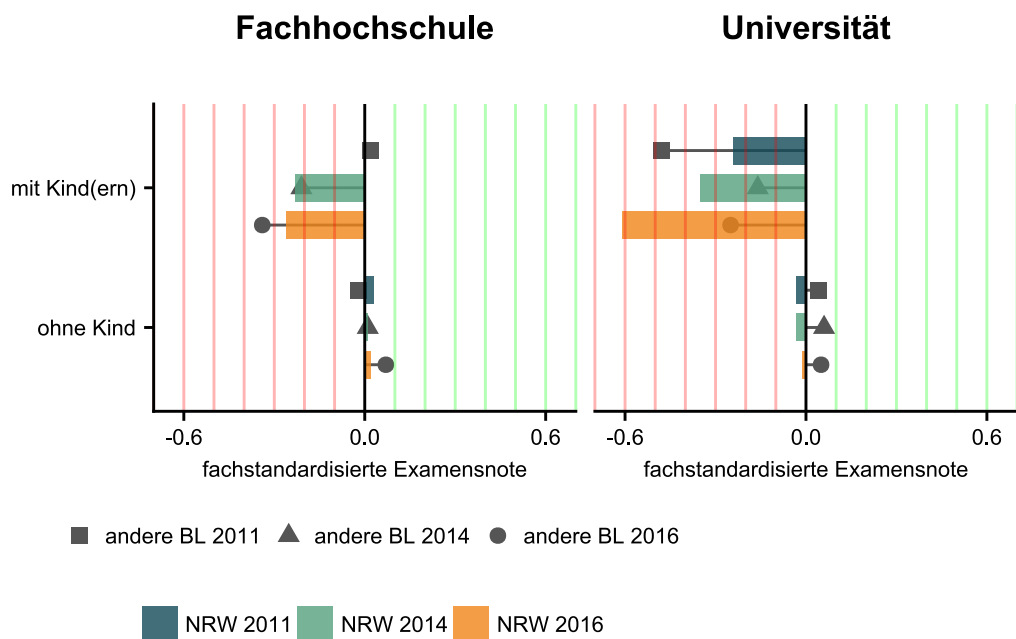


Abbildung 47: Fachstandardisierte Examensnote nach Elternschaft im Studienverlauf



Einen deutlichen Effekt hat die Elternschaft im Studienverlauf auf die Examensnote (Abbildung 47). Dieser Zusammenhang zeigt sich vor allem an Universitäten. Allerdings muss beachtet werden, dass hier nur geringe Fallzahlen vorliegen.

## 7.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Bedeutung der studienstrukturellen Merkmale war Ausgangspunkt für die Fachstandardisierung der Examensnote. Es liegen hier also deutliche Unterschiede vor. Allerdings wird angenommen, dass diese Unterschiede in erster Linie auf verschiedenartige Fachkulturen hinsichtlich der Notenvergabepraxis zurückzuführen sind, weshalb sie über das Mittel der Standardisierung aus den Notenwerten herausgerechnet wurden. Diese Annahme kann auch teilweise unzutreffend sein. Zwar ist die diesbezügliche Wahrscheinlichkeit als sehr gering einzuschätzen, dennoch muss kritisch angemerkt werden, dass die vorgenommene Standardisierung auch Unterschiede nivellieren könnte, denen Bedeutung zukommt.

Für das Merkmal Migrationshintergrund wurde ein sehr deutlicher Zusammenhang mit der Examensnote nachgewiesen, der sich insbesondere in der kleineren Gruppe der Personen mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung zeigte. Die Gründe für diesen Befund könnten vor allem in sprachlichen und kulturellen Herausforderungen gesehen werden, mit denen sich diese Gruppe im Studium konfrontiert sieht. In Bezug auf die Universitätsabsolvent\*innen mit Migrationshintergrund und einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung fällt darüber hinaus auf, dass diese zu 36 Prozent ein Studium in Ingenieurwissenschaften/Informatik (Ing/Inf) absolviert haben, wohingegen der Anteil unter den Personen ohne Migrationshintergrund in dieser Fächergruppe bei nur 19 Prozentpunkten liegt. Von Bedeutung könnte daher sein, wieviel (zusätzlicher) Workload für Studierende in bestimmten Studienbereichen anfällt, wenn sie nicht Muttersprachler\*innen sind.

Die sehr gut belegbaren Auswirkungen der bildungsbiografischen Merkmale könnten in Form eines Stufenmodells interpretiert werden. An Fachhochschulen, deren Studierendenschaft eine höhere Heterogenität hinsichtlich der unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungsarten aufweist, wirkt sich der Unterschied zwischen den Formen, wie der Hochschulzugang erworben wurde, sehr deutlich auf die Examensnote aus. An den Universitäten, wo der Hochschulzugang traditionell hauptsächlich über die allgemeine Hochschulreife erfolgt, zeigt sich ein höherer Zusammenhang zwischen der Examensnote und der Note des Zeugnisses, mit dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde.

Festgestellt wurde, dass ein Studienabschnitt im Ausland positive Effekte auf die Examensnote haben kann. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass ein Auslandsstudium in manchen Fächern – etwa Sprach- und Kulturwissenschaften – zu einer deutlichen Steigerung des verfügbaren Fachwissens und der für das Studium benötigten Kompetenzen führt. Zudem kann angenommen werden, dass ein Auslandsstudium generell dazu geeignet ist, Personen mit herausfordernden Situationen zu konfrontieren, deren Bewältigung sich langfristig hinsichtlich der Höhe und Verfügbarkeit von generischen Kompetenzen (Organisationsfähigkeit, Instruktionsverständnis oder sozialen Kompetenzen) auswirken kann. Auch könnte argumentiert werden, dass in Einzelfällen der Leistungserwerb im Auslandsstudium aufgrund seiner Besonderheiten fachlich an weniger herausfordernde Bedingungen geknüpft ist als an der heimischen Hochschule und somit ein »Import« guter Leistungsbewertungen erfolgt.

Dass eine Elternschaft im Studienverlauf keine signifikanten Effekte auf die Einhaltung der Regelstudienzeit aber auf die Examensnote hat, überrascht zunächst. Es könnte vermutet werden, dass die Elternschaft einen Zusammenhang mit der Studienfinanzierung aufweist und daher eine Mehrfachbelastung nach sich zieht.



## 7.4 Evaluationsfunktionale Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer evaluationsfunktionalen Betrachtung zusammengefasst. Zunächst werden die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der potenziellen Legitimationsfunktion der erarbeiteten Resultate. Schließlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Entwicklungspotenziale besprochen.

### Erkenntnisse:

Entsprechend den Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wurde untersucht, wie sich die Heterogenität der Studierendenschaft (beurteilt aufgrund der Daten der KOAB-Absolventenstudie) hinsichtlich soziodemografischer sowie bildungs- und erwerbsbiografischer Merkmale auf die Examensnote auswirkt. Während der *Bildungshintergrund der Eltern* sowie die Studienfinanzierung mit der Studienleistung in Form der Examensnote in keinem systematischen Zusammenhang zu stehen scheinen, konnten signifikante Zusammenhänge mit der Hochschulzugangsbioografie und einer Reihe von Verlaufsbedingungen ermittelt werden.

Da die Examensnote in erheblichem Maße mit studienstrukturellen Merkmalen variiert (Abschlussart, Studienfach) wurde eine Fachstandardisierung der Notenwerte vorgenommen. Auf diese Weise wurden vergleichende Untersuchungen über die Grenzen von Fächern und Abschlussarten hinweg ermöglicht. Bei einem anschließenden Vergleich der Hochschultypen wurden ausschließlich Unterschiede deutlich, die auf die Zusammensetzung der Zielgruppe des jeweiligen Hochschultyps zurückgeführt werden können. Einerseits sind hinsichtlich der organisationalen Studienbedingungen nur marginale Unterschiede feststellbar, andererseits ergeben sich Kontraste bei der Betrachtung der individuellen Ausgangs- und Verlaufsbedingungen. Zwar weisen die bildungsbiografischen Ausgangsbedingungen (Abitur, Schulabschlussnote) grundsätzlich die stärksten Zusammenhänge zur Examensleistung auf, jedoch stehen diese Zusammenhänge je nach Hochschultyp in einem spezifischen Kontext, etwa hinsichtlich der quantitativen Bedeutsamkeit von Untergruppen (Hochschulzugangsberechtigung, Migrationshintergrund etc.).

An Universitäten ist ein deutlich positiver Einfluss des Auslandsstudiums auf die Examensleistung nachweisbar. Im Rahmen der bivariaten Untersuchung konnte festgestellt werden, dass dieser positive Effekt des Auslandsstudiums auf die Examensleistung an nordrhein-westfälischen Hochschulen etwas geringer ausfällt als an den Vergleichshochschulen in anderen Bundesländern und unabhängig von der Region über die betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg zunimmt.

### Legitimation:

Auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann für das nordrhein-westfälische Hochschulsystem eine weitgehende Leistungsgerechtigkeit konstatiert werden (dies umfasst keine Aussage zum Schulsystem!). Die stärksten Einflussgrößen auf die Examensleistungen finden sich unter den organisationalen Ausgangsbedingungen (Fach und Abschlussart) sowie den bildungsbiografischen Ausgangsbedingungen. Hinsichtlich der organisationalen Ausgangsbedingungen kann festgehalten werden, dass den bestehenden Unterschieden in der

Benotungspraxis je Studienfachgruppe und/oder Abschlussart bundesweite Trends zugrunde liegen, die sich aus spezifischen Fachkulturen ergeben. Hochschulen in NRW nehmen diesbezüglich keine Sonderstellung ein. Die Einflüsse der biografischen Faktoren zeigen im Wesentlichen auf, dass Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Studierenden vorliegen. Somit ist die Varianz der Examensnoten in erster Linie an die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Studierenden gekoppelt, was der intendierten Funktion einer Examensnote entsprechen mag.

Eine Stärkung des Auslandsstudiums liegt – entsprechend den vorliegenden Untersuchungsergebnissen – im Interesse der Studierenden. Sie verursacht durch eine leichte Tendenz zur Studienzeiterverlängerung gegebenenfalls etwas höhere Kosten im Hochschulsystem, wirkt sich jedoch (zumindest an Universitäten) positiv auf die Abschlussnote des Studiums aus.

### **Entwicklung:**

Wie gezeigt werden konnte, ist es nicht ohne weiteres möglich, die Aussage von Examensnoten einzuschätzen. Dieser Umstand reicht so weit, dass sich kommerzielle Angebote am Markt platzieren konnten, die ausschließlich darin bestehen, für Personalabteilungen größerer Organisationen den »wahren Wert« einer Examensnote zu ermitteln. Gegebenenfalls könnte diese Situation als Ausgangspunkt für einen systematischen Austausch unter nordrhein-westfälischen Hochschulen genutzt werden, der hilft, die Notenvergabepraktiken besser zu verstehen und die Aussagekraft und Legitimität von Examensnoten langfristig zu sichern. Dies wäre von besonderer Bedeutung, da davon auszugehen ist, dass innerhalb des nächsten Jahrzehnts die Differenzierung des Hochschulsystems weiter fortschreitet. Diese ergibt sich derzeit etwa durch die Zunahme von nicht-traditionellen Studienformaten, dem Bedeutungsgewinn privater Hochschulen sowie der einsetzenden Digitalisierung der Hochschullehre und den damit verbundenen Möglichkeiten ausländischer Anbieter auf dem deutschen Markt für Hochschulbildung.

## 8 Zufriedenheit mit dem Studium

### Zentrale Fragestellung:

Wie werden die Studienangebote und -bedingungen durch die Absolvent\*innen beurteilt?

Entsprechend der Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wird die Beurteilung der Studienbedingungen und deren Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt untersucht. Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium lässt sich entsprechend dem KOAB-Analysemodell als Outputgröße bzw. als ein subjektiver Indikator des Studienerfolgs einordnen. Sie zeigt an, ob Absolvent\*innen ihre Studienerfahrungen retrospektiv insgesamt positiv oder negativ einschätzen. Bewertungen von Einzelaspekten lassen sich daher zu diesem generischen Urteil in Relation setzen, wodurch ersichtlich werden kann, welche Einzelaspekte zu dem generischen Urteil in einem wesentlichen Zusammenhang stehen bzw. von den Beurteilenden als besonders wichtig empfunden werden.

Des Weiteren werden die Größen »*Studienzufriedenheit*«, »*Studienorganisation*« und »*Einhaltung der Regelstudienzeit*« aufgegriffen, um weitere Anhaltspunkte zu erhalten, wie diese Merkmale miteinander in Zusammenhang stehen. So konnten etwa in Studierendensurveys Hinweise darauf gefunden werden, dass sich Studienverzögerungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit auswirken (Ramm et al., 2014, S. 144).

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die erarbeiteten Befunde besprochen. Hieran anschließend erfolgen Diskussion und Interpretation der Ergebnisse und schließlich eine evaluationsfunktionale Zusammenfassung.

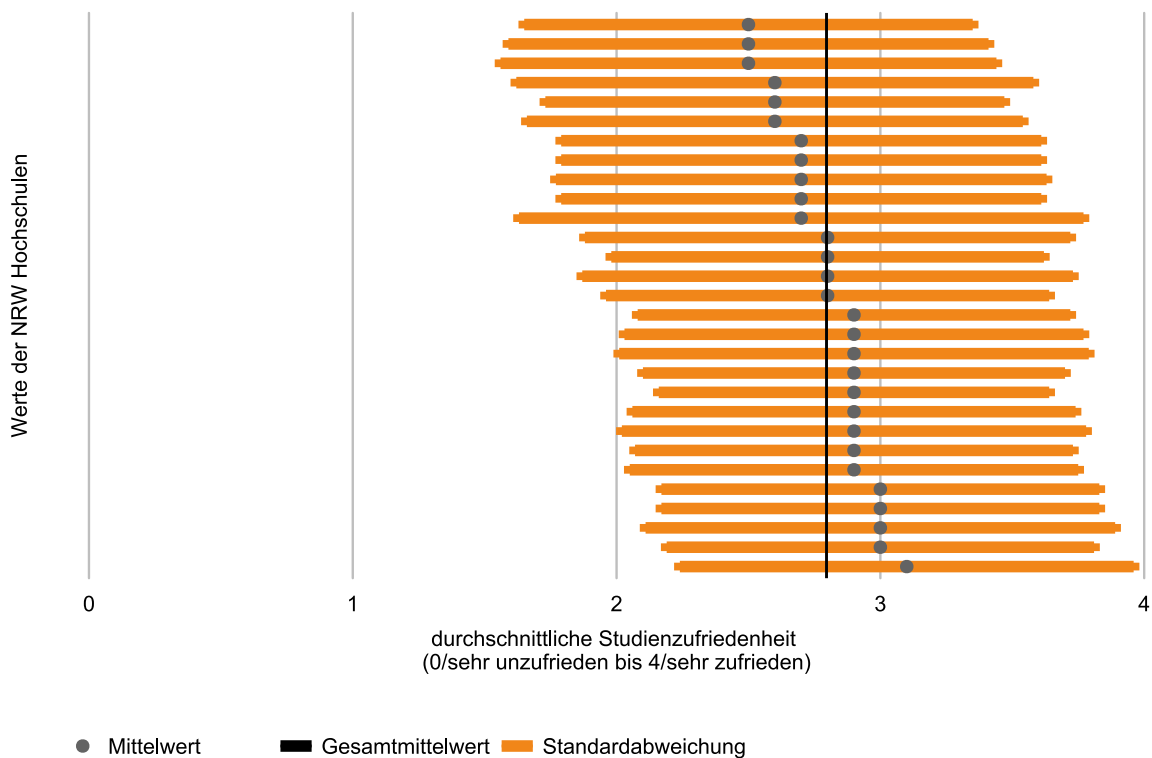
### 8.1 Befunde

In diesem Abschnitt wird zunächst eine Ausgangsbetrachtung nach Hochschulen vorgenommen. Im Anschluss werden die Ergebnisse linearer Regressionsrechnungen besprochen, die unter anderem dazu dienen, relevante Einflussgrößen zu identifizieren. Diese werden sodann eingehender im Rahmen bivariater Analysen betrachtet. Zusätzlich erfolgt eine Betrachtung der Merkmale Studienzufriedenheit, Regelstudienzeit und Examensnote.

#### 8.1.1 Zufriedenheit mit dem Studium über Hochschulen hinweg

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium wurde von den nordrhein-westfälischen Hochschulabsolvent\*innen in der Regel relativ hoch eingeschätzt, wie Abbildung 48 verdeutlicht. Die Mittelwerte der einzelnen Organisationen gruppieren sich relativ eng um den Gesamtmittelwert. Der Unterschied zwischen der Hochschule mit dem höchsten (3,1) und dem niedrigsten Ergebnis (2,5) beträgt nur 0,6 Skaleneinheiten. Ausreißer können daher nicht festgestellt werden.

Abbildung 48: Allgemeine Studienzufriedenheit nach Hochschulen (NRW 2016)



Basis: nur NRW 2016

### 8.1.2 Multivariate Betrachtung

In Abbildung 49 sind die Ergebnisse der erfolgten Regressionsrechnungen in Form eines Stufendiagramms dargestellt. Je Hochschultyp wurde eine lineare Regressionsrechnung vorgenommen. Für die Visualisierung wurde das Ergebnis des Modells verwendet, welches die höchste Anzahl an Indikatoren berücksichtigt und damit das höchste Ausmaß an interner Kontrolle liefert (für detaillierte Informationen siehe Anhang D).

Die Visualisierung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Länge einer Stufe die Stärke des Effekts anzeigt, mit der die benannten Merkmalsbündel die Einhaltung der Regelstudienzeit beeinflussen.

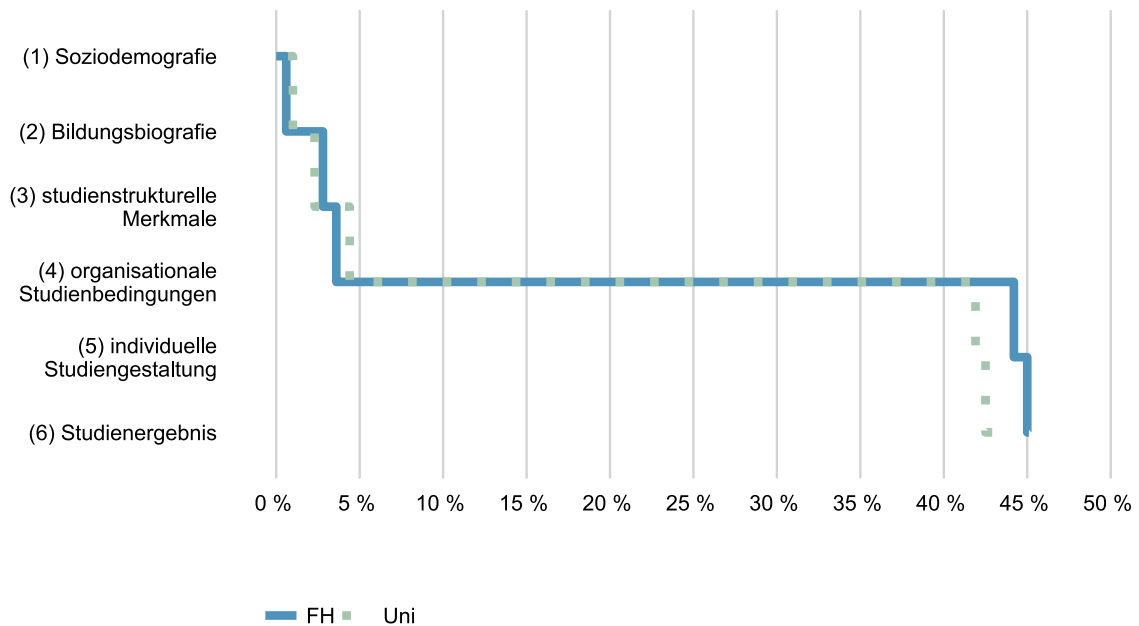
Mittels der Regressionsrechnungen können insgesamt etwa 43 bis 45 Prozent der Entwicklungen innerhalb der Studienzufriedenheit erklärt werden. Sehr deutlich wird hier die Dominanz der organisationalen Studienbedingungen. Bildungsbiografie, studienstrukturelle Merkmale, die individuelle Studiengestaltung oder das Studienergebnis haben einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die allgemeine Studienzufriedenheit.

Im Folgenden werden die Merkmale dargestellt, die als relevant für die Höhe der Studienzufriedenheit beurteilt wurden. Die Beurteilung erfolgt anhand zweier Evaluationskriterien. Zum einen wurde für das Merkmal mittels der Regressionsrechnung ein signifikanter Einfluss ( $p < 0,05$ ) auf die allgemeine Studienzufriedenheit festgestellt. Zum anderen erhöht oder

verringert wenigstens eine Ausprägung des untersuchten Merkmals die Höhe der angegebenen Studienzufriedenheit um mindestens 0,1 Punkte. Aufgrund der vorliegenden Fragestellung wird von letzterem Ausschlusskriterium bei den Merkmalen Examensnote und Einhaltung der Regelstudienzeit abgesehen.

Um eine möglichst präzise Auswahl vornehmen zu können, wurde das Regressionsmodell herangezogen, welches das höchste Maß interner Kontrolle aufweist.

**Abbildung 49: Lineare Regressionsrechnung – Studienzufriedenheit – Anteil erklärter Varianz**

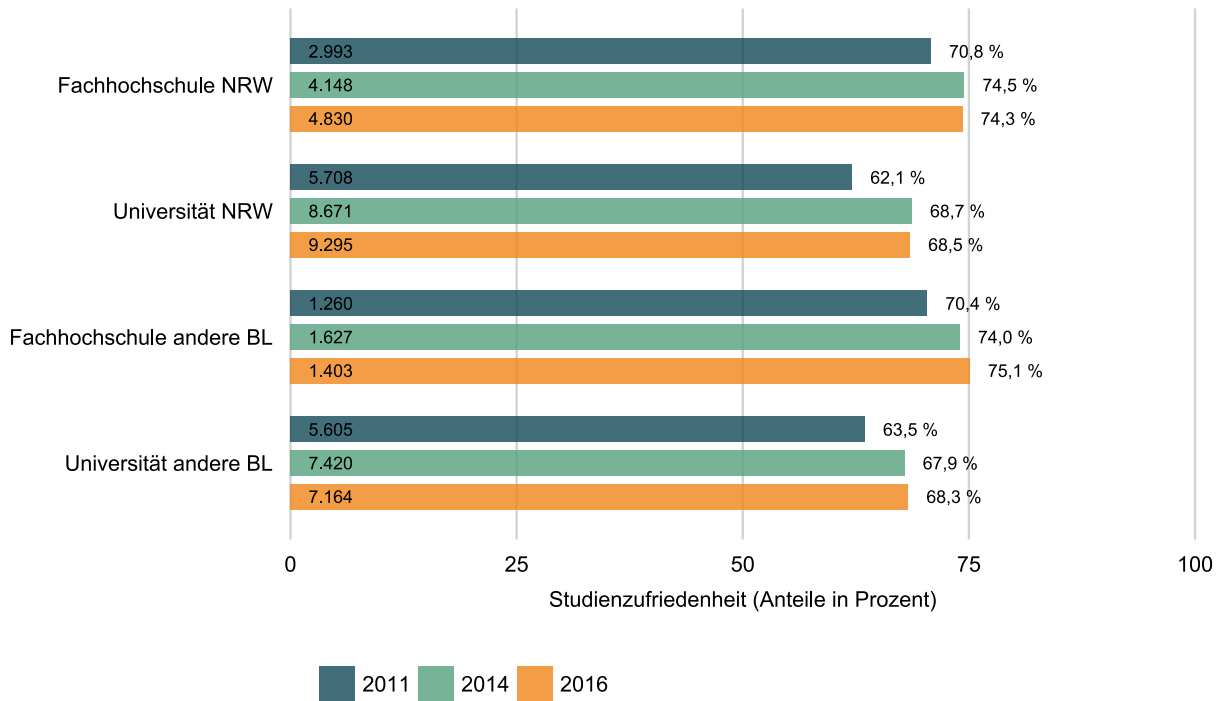


Basis: nur NRW 2016

### 8.1.3 Studienstrukturelle Merkmale

Mehr als zwei Drittel der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 sind mit dem von ihnen absolvierten Studium zufrieden, wie Abbildung 50 verdeutlicht. Dabei zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zu den Absolvent\*innen von Hochschulen in anderen Bundesländern. Allerdings unterscheidet sich die Höhe der Studienzufriedenheit nach Hochschultyp. Fachhochschulabsolvent\*innen geben eine im Mittel höhere Zufriedenheit mit dem Studium an als Universitätsabsolvent\*innen. Dieser Befund zeigt sich sowohl für nordrhein-westfälische als auch für Hochschulen anderer Bundesländer.

Abbildung 50: Studienzufriedenheit nach Hochschultyp und Region

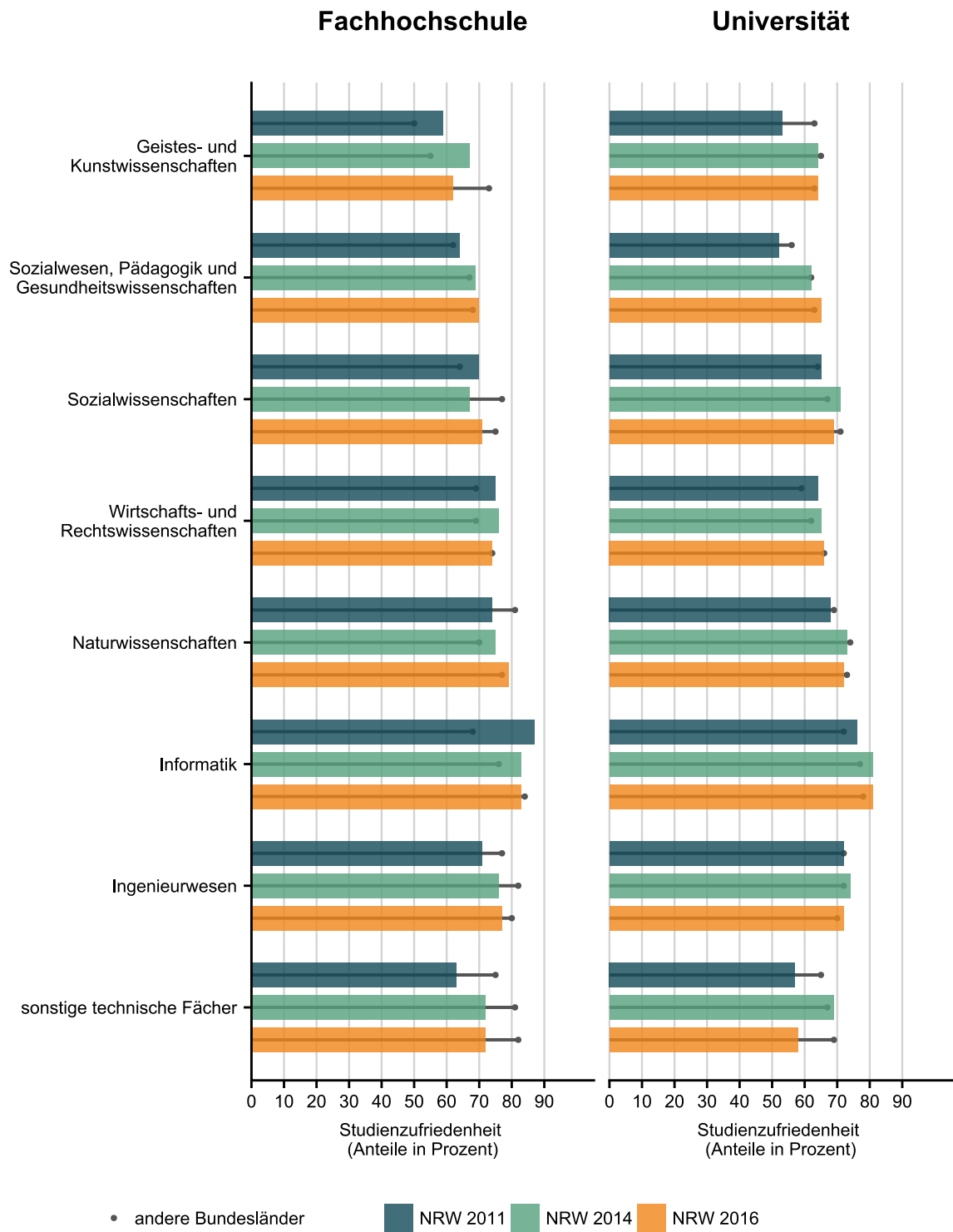


Die Untersuchung der Studienzufriedenheit nach Fächergruppen offenbart ebenfalls deutliche Unterschiede. Das höchste Maß an Studienzufriedenheit wird von den Absolvent\*innen der Fächergruppe Informatik angegeben. Im Prüfungsjahrgang 2016 waren 83 Prozent der nordrhein-westfälischen FH- und 81 Prozent der Universitätsabsolvent\*innen der Fächergruppe Informatik mit ihrem Studium zufrieden.

Am niedrigsten liegt die Studienzufriedenheit in der Fächergruppe Geistes- und Kunstwissenschaft. Nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen gaben hier nur zu 64 Prozent an, mit ihrem Studium zufrieden zu sein (FH: 62 %).

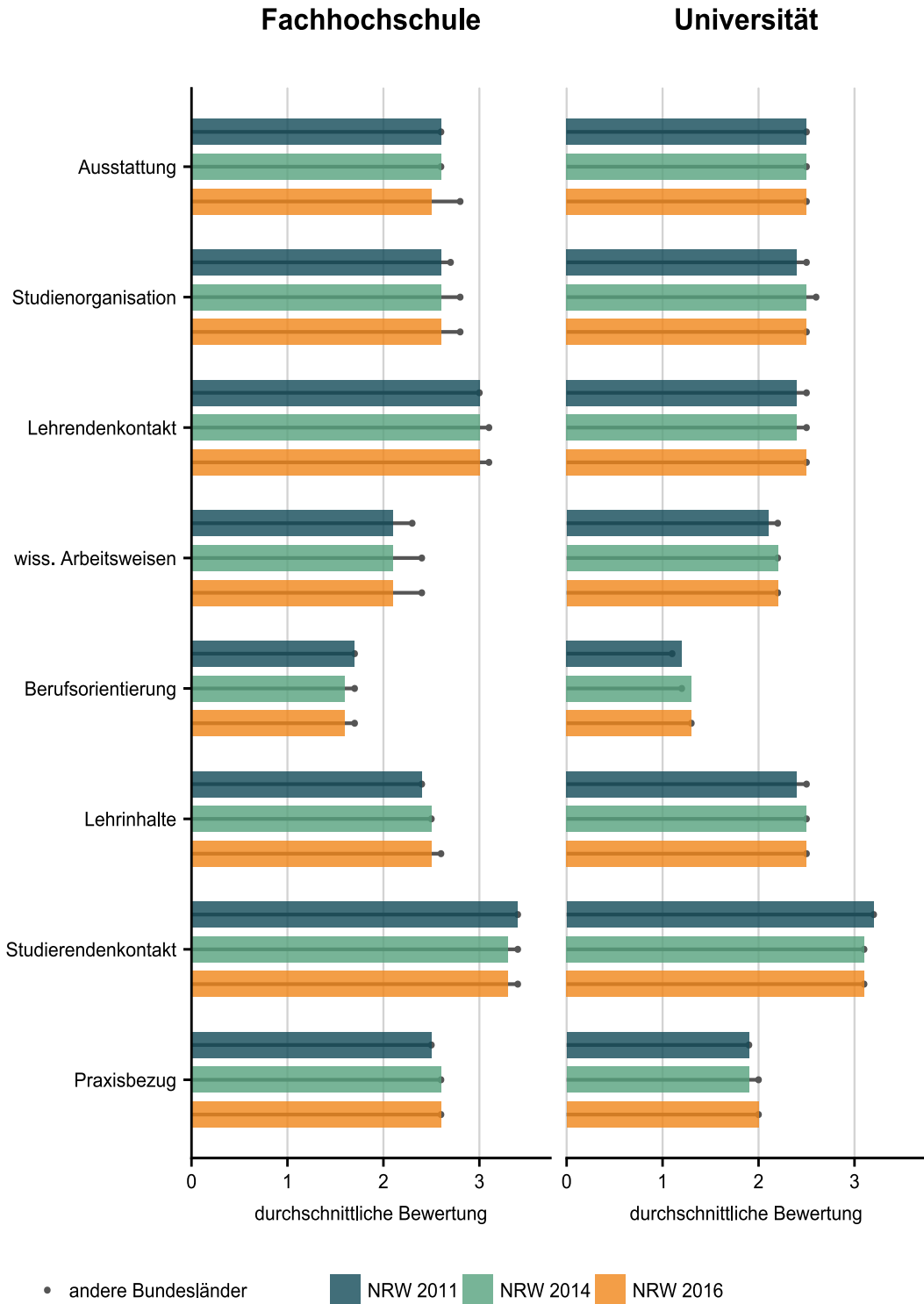
Insgesamt liegen die Werte der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen sehr nah an denen der Absolvent\*innen in anderen Bundesländern. Einzig bei den Ingenieurwissenschaftler\*innen zeigt sich ein Unterschied. Allerdings schließen die nordrhein-westfälischen Werte hier über die Jahre hinweg auf, sodass sich der Abstand deutlich verringert.

Abbildung 51: Studienzufriedenheit nach Fächergruppen



### 8.1.4 Organisationale Studienbedingungen

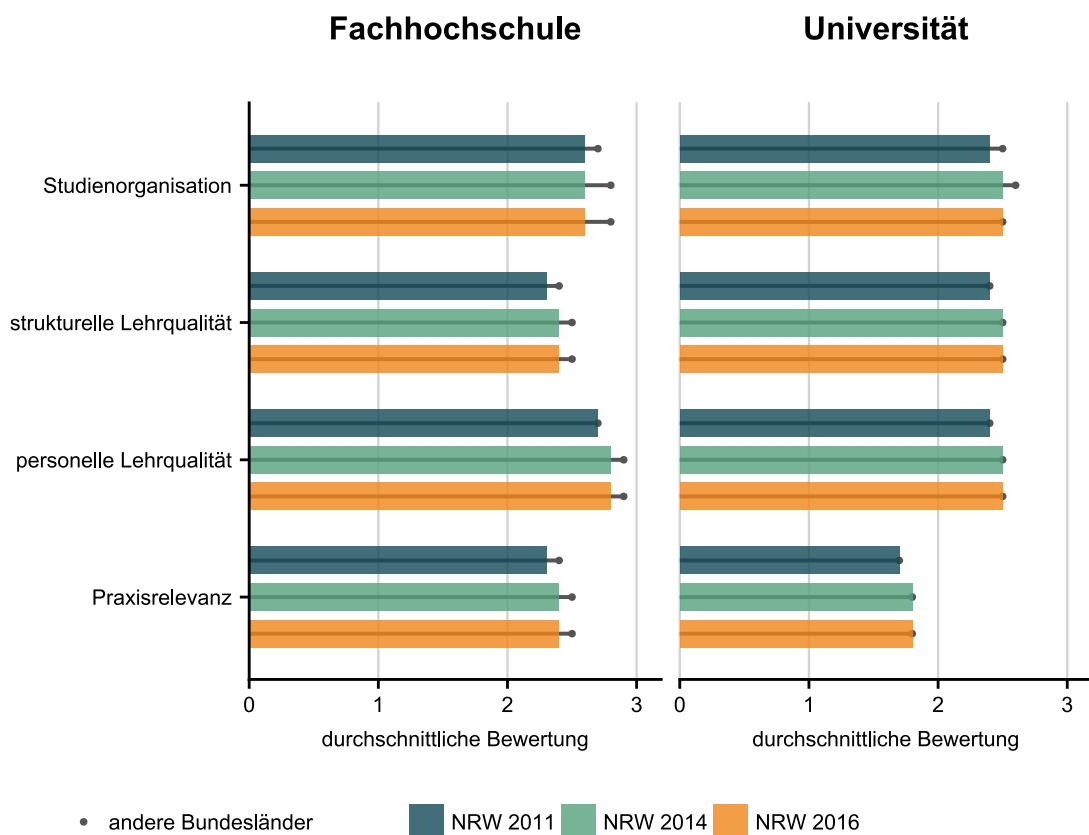
Abbildung 52: Studienbedingungen (detaillierte Betrachtung)



Basis: nur NRW 2016



Abbildung 53: Studienbedingungen (kompakte Betrachtung)



Basis: nur NRW 2016

Zunächst wird eine detaillierte Beschreibung der Studienbedingungen, wie sie im Erhebungsinstrument enthalten sind, besprochen. Anschließend werden die Merkmale verdichtet und tiefergehender untersucht.

Auf Basis der Fragebogenelemente des KOAB-Fragebogens können die Studienbedingungen sehr detailliert analysiert werden. Die folgende Abbildung stellt daher Indexwerte dar, die aufgrund von Faktorenanalysen erstellt wurden.

Bei der detaillierten Betrachtung der Studienbedingungen (Abbildung 52) an nordrhein-westfälischen Hochschulen für das Jahr 2016 wird deutlich, dass der Kontakt zu anderen Studierenden mit den höchsten (FH: 3,3; Uni: 3,1) und die Berufsorientierung mit den niedrigsten Bewertungen (FH: 1,6; Uni: 1,3) einhergeht. Des Weiteren wird der Kontakt zu Lehrenden und der Praxisbezug von Fachhochschulabsolvent\*innen besser bewertet als von Universitätsabsolvent\*innen. Sowohl Universitäts- als auch Fachhochschulabsolvent\*innen vergeben für die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen verhältnismäßig geringe Bewertungen (Mittelwerte Uni: 2,2; FH: 2,1). Insgesamt zeigt sich, dass die erhobenen Werte – auf dieser hohen Aggregatebene – über die Jahrgänge hinweg relativ stabil bleiben.

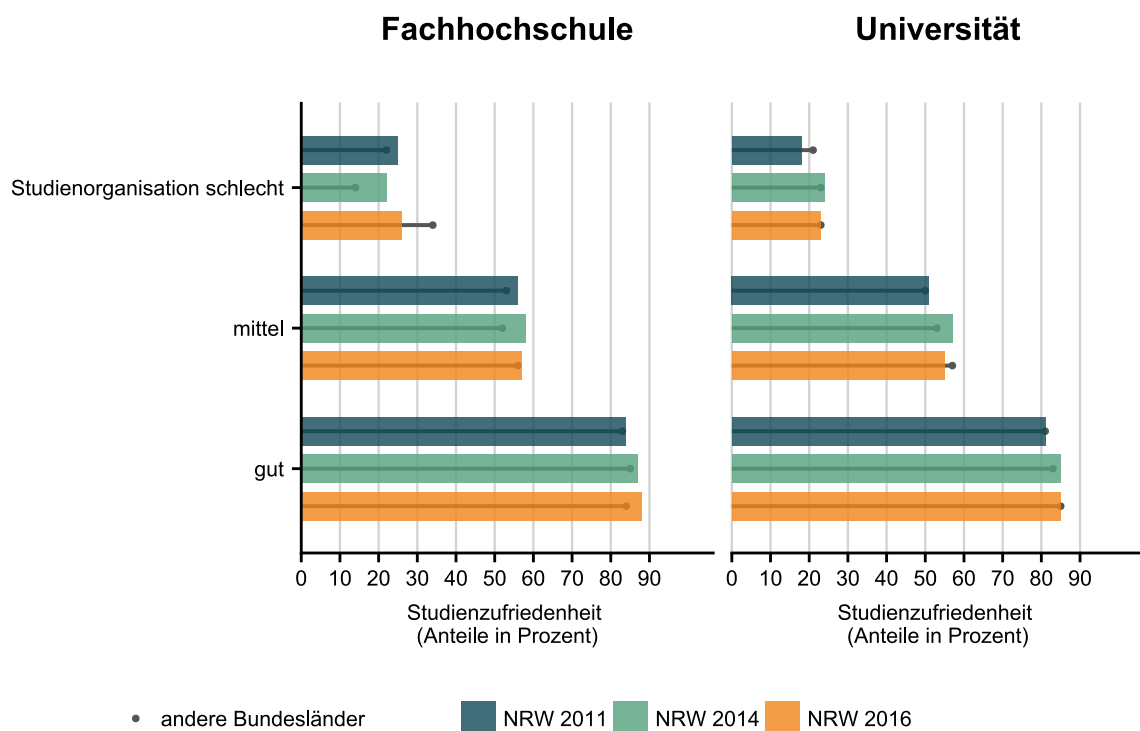
Um die Studienbedingungen für die Auswertungen innerhalb der Regressionsrechnungen leichter handhaben zu können, wurden diese neu geordnet. Die neue Zusammenstellung orientiert sich dabei stärker daran, welche Fragebogenbestandteile generell einen

Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit aufweisen. Dies ist etwa bei den Fragebatterien, die sich mit Bestandteilen der Ausstattung (W-LAN etc.) befassen, nur in sehr geringem Maße der Fall. Auch Fragebogenitems, die kaum Varianz aufweisen, da sie auf Angebote referieren, die von den Absolvent\*innen häufig nicht wahrgenommen wurden – wie etwa eine Berufsberatung –, enthalten keine weitere wertvolle Information (im Sinne von Varianz). Daher wurden diese Items ausgeschlossen und die verbliebenen Items im Rahmen mehrerer hochschultyp-, abschlussart- und studienformatspezifischer explorativer Faktorenanalysen untersucht. Resultierend wurde eine kompaktere Zusammenstellung der Items erreicht, die in Abbildung 53 dargestellt ist.

Im Rahmen der Regressionsrechnungen wurde anschließend untersucht, welcher dieser vier Indizes signifikante Zusammenhänge zur allgemeinen Studienzufriedenheit aufweist. Dies ist bei allen vier Indizes sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen der Fall.

Folgend werden die neu gebildeten Indexwerte einzeln daraufhin untersucht, wie stark ihr jeweiliger Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit ausfällt.

Abbildung 54: Studienzufriedenheit nach Bewertung der Studienorganisation



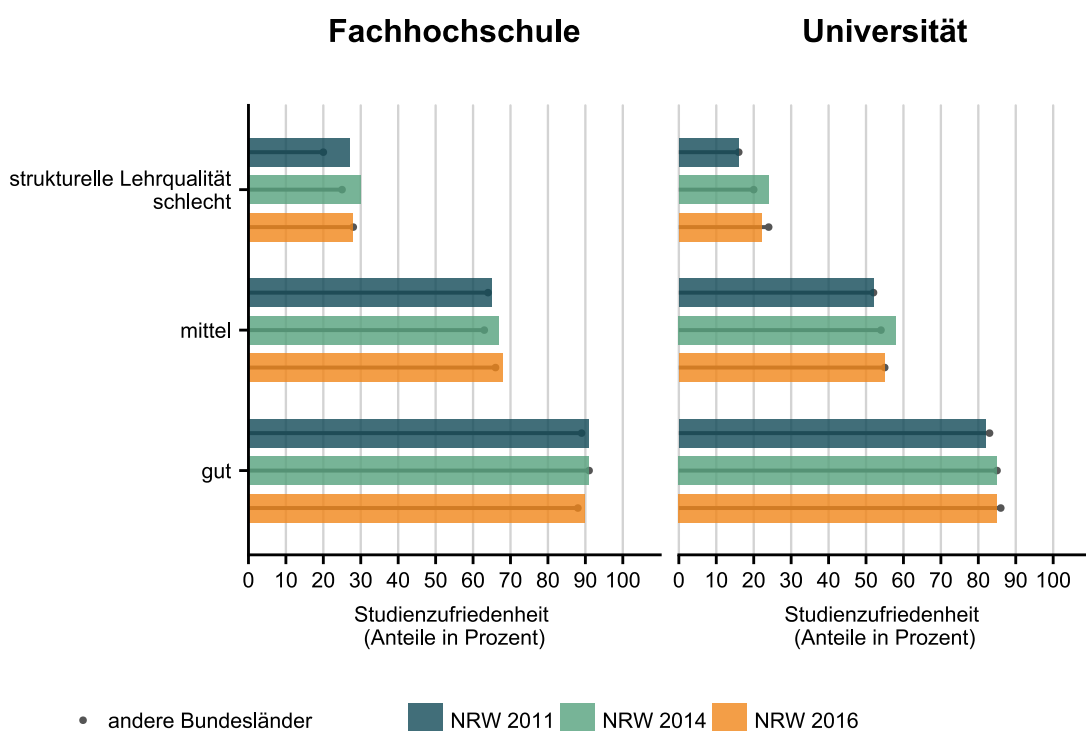
Der Indexwert Studienorganisation fasst die Bewertungen der zeitlichen Koordination der Lehrveranstaltungen, des Zugangs zu erforderlichen Lehrveranstaltungen, der Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen, des System und der Organisation von Prüfungen sowie des Aufbaus und zur Struktur des Studiums zusammen.

Im Rahmen der Regressionsrechnungen weist dieser Indexwert an nordrhein-westfälischen Universitäten (Jahr 2016) den stärksten signifikanten Zusammenhang mit der allgemeinen

Studienzufriedenheit auf. Im Falle der Fachhochschulen ist der Zusammenhang zwischen der Studienorganisation und der allgemeinen Studienzufriedenheit etwas schwächer. Die Studienorganisation weist hier zwar noch den zweitstärksten signifikanten Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit auf, bedeutender scheint an den Fachhochschulen allerdings die Strukturelle Lehrqualität zu sein.

Der Indexwert zur Strukturellen Lehrqualität fasst die Bewertungen zur didaktischen sowie fachlichen Qualität der Lehre, den fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten sowie dem Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen und dem Forschungsbezug von Lehre und Lernen zusammen. Der Indexwert zeigt einen starken Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit über die Hochschultypen hinweg.

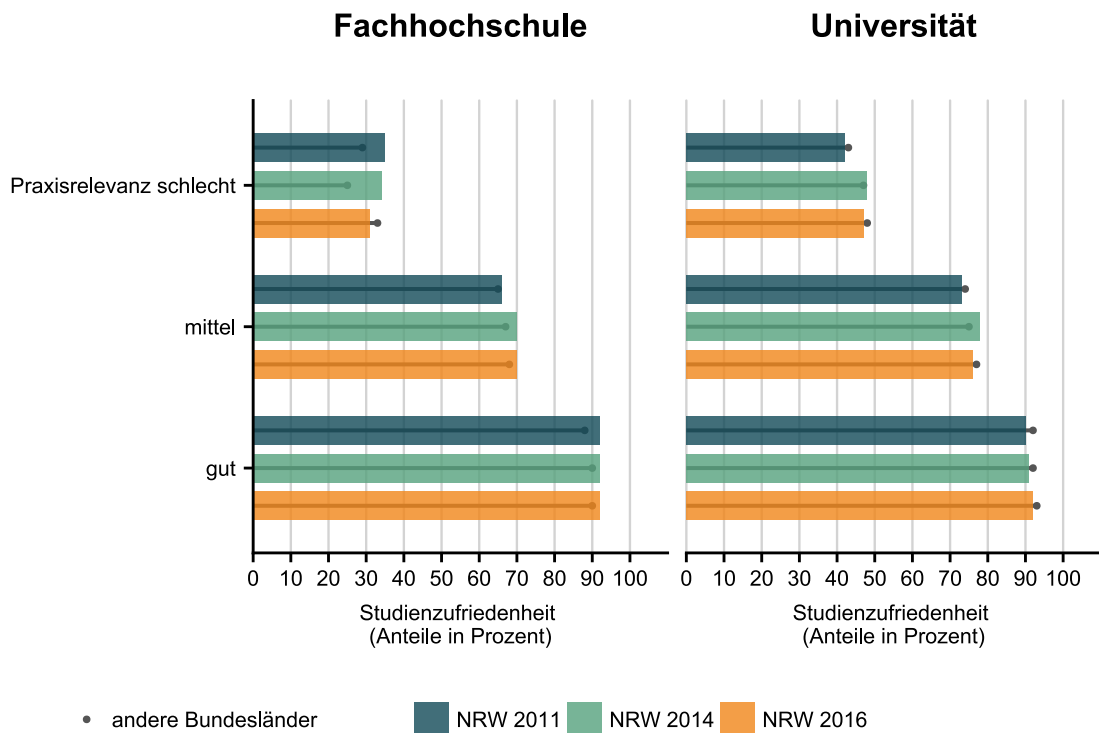
Abbildung 55: Studienzufriedenheit nach Bewertung der Strukturellen Lehrqualität



Ebenfalls zeigt sich bei der Analyse des Praxisbezugs der vermutete Zusammenhang über alle Untersuchungsgruppen hinweg (Abbildung 56). Absolvent\*innen, die den Praxisbezug als schlecht einschätzen, sind nur zu sehr geringen Anteilen mit ihrem Studium zufrieden. Im Prüfungsjahrgang 2016 gaben nur 31 Prozent der nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen, die den Praxisbezug als schlecht bewertet hatten, an, mit ihrem Studium zufrieden zu sein. Hingegen lag die Quote bei Universitätsabsolvent\*innen mit 47 Prozentpunkten deutlich höher. Andererseits sind 92 Prozent der Absolvent\*innen (sowohl FH als auch Uni), die den Praxisbezug mit gut bewertet haben, mit ihrem Studium zufrieden. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse fallen daher auch für dieses Item über die Hochschultypen hinweg

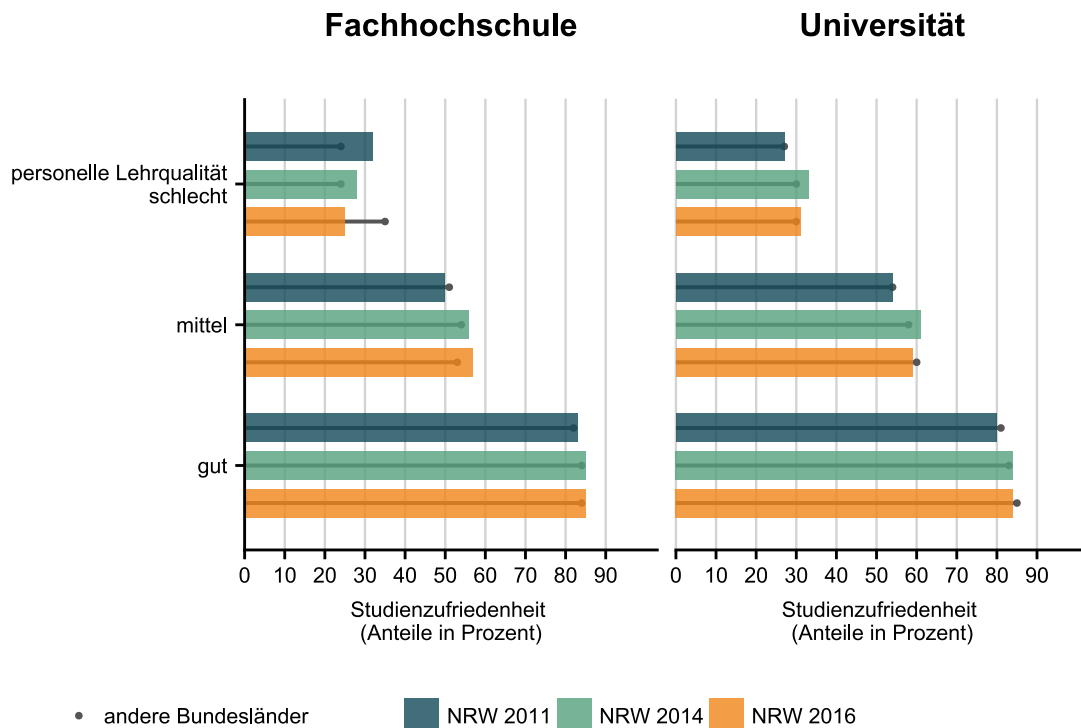
hochsignifikant aus. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen Praxisbezug und allgemeiner Studienzufriedenheit an Fachhochschulen erkennbar stärker als an Universitäten. Schließlich verbleibt der vierte Indexwert, der sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten einen signifikanten und robusten Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit aufweist. Im Indexwert Personelle Lehrqualität (und akademische Integration) wurden die Bewertungen der Absolvent\*innen zu den Kontakten zu Lehrenden sowie Mitstudie-

Abbildung 56: Studienzufriedenheit nach Bewertung des Praxisbezugs



renden, zur fachlichen Beratung und Betreuung durch Lehrende, der Besprechung von Klausuren u. Ä. sowie der individuellen Studienberatung in ihrem Fach zusammengefasst. Anhand der Häufigkeitsverteilung zeigt sich, dass hier der Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit etwas geringer ausfällt als bei den zuvor untersuchten Indexwerten (Abbildung 57).

Abbildung 57: Studienzufriedenheit nach Personeller Lehrqualität



### 8.1.5 Zusammenhang von Regelstudienzeit, Examensnote und Studienzufriedenheit

Im Folgenden wird die Studienzufriedenheit anhand der Merkmale Studiendauer und Examensnote analysiert. Die Studiendauer wird hierbei in Form der Einhaltung der Regelstudienzeit einbezogen.

Examensnote und Studiendauer können als Leistungsindikatoren aufgefasst werden, die den Studienerfolg anzeigen. Es zeigt sich ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Einhalten der Regelstudienzeit und der Zufriedenheit mit dem Studium (Abbildung 58). Der Zusammenhang zeigt sich konstant über die hier betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg und tritt sowohl bei den Absolvent\*innen der NRW-Hochschulen als auch bei Absolvent\*innen von Hochschulen anderer Bundesländer auf. Dabei sind innerhalb der Personengruppe, die die Regelstudienzeit eingehalten hat, mehr Individuen mit ihrem Studium zufrieden als in der Gruppe der Personen, die die Regelstudienzeit nicht eingehalten hat. Der Abstand zwischen diesen Gruppen beträgt in etwa acht bis zehn Prozentpunkte.

Laut den Ergebnissen der Regressionsrechnung ist der Zusammenhang, unter Kontrolle aller weiteren im Untersuchungsplan vorgesehenen Merkmale, an Fachhochschulen nicht mehr

signifikant. An Universitäten hingegen bleibt er signifikant, allerdings ist der gemessene Effekt eher gering.

Abbildung 58: Studienzufriedenheit nach Einhalten der Regelstudienzeit

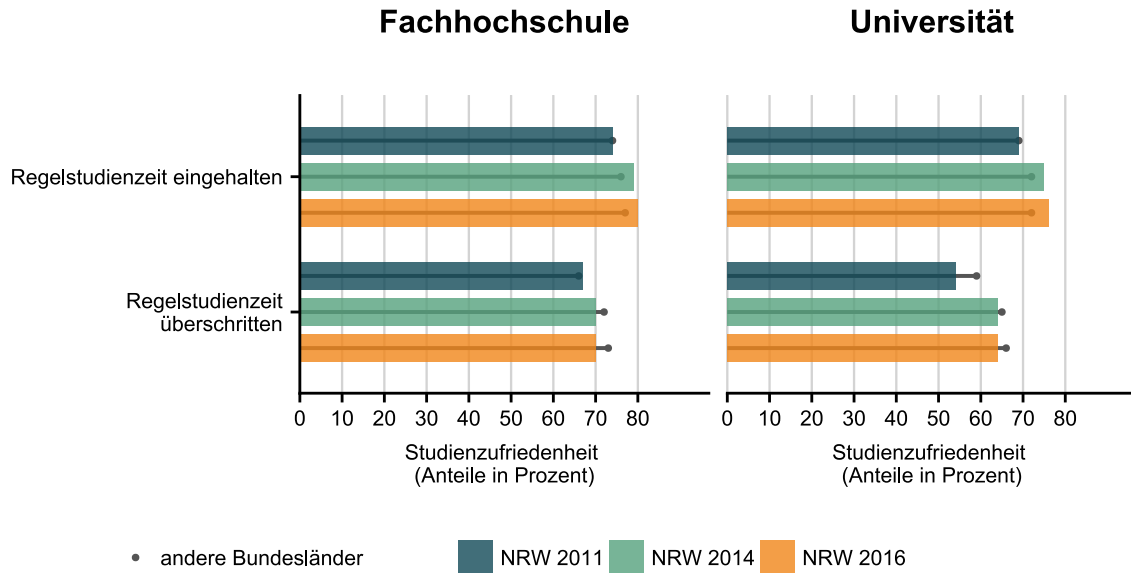
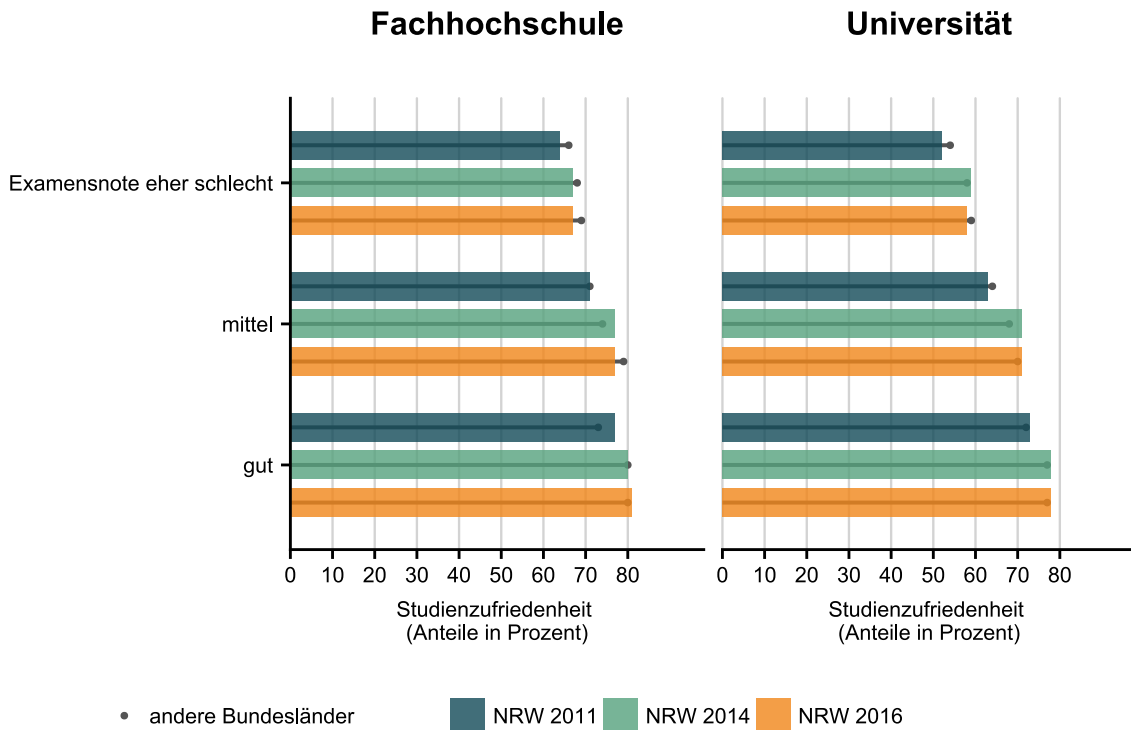


Abbildung 59: Studienzufriedenheit nach fachstandardisierter Examensnote



Zwischen der Studienzufriedenheit und der Examensnote liegt ebenfalls ein Zusammenhang vor (Abbildung 59). Je besser das Examen benotet wurde, umso eher geben die Absolvent\*innen an, dass sie mit ihrem Studium zufrieden sind. Dieses Verhältnis fällt über Hochschultypen und Prüfungsjahrgänge hinweg sehr ähnlich aus. Zieht man hier die Ergebnisse der Regressionsrechnungen zu Rate, zeigt sich, dass der Zusammenhang – unter Kontrolle aller im Untersuchungsplan vorgesehen Merkmale – sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten signifikant ist. Dabei ist der Effekt an Universitäten stärker als an Fachhochschulen. Beide Effekte können allerdings als eher gering eingeschätzt werden.

Es lässt sich also feststellen, dass die Examensnote und die Studiendauer in einem mittleren signifikanten Zusammenhang zueinander stehen (siehe 6.2.8), wohingegen einerseits die Examensnote nur einen schwachen signifikanten Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit aufweist und andererseits die Studiendauer (operationalisiert als Einhaltung der Regelstudienzeit) nur an Universitäten einen schwachen signifikanten Zusammenhang zur Studienzufriedenheit zeigt.

### **8.1.6 Zusammenhang von Studienorganisation, Einhaltung der Regelstudienzeit und Studienzufriedenheit**

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen der Bewertung der Studienorganisation, der Einhaltung der Regelstudienzeit und der Bewertung der allgemeinen Studienzufriedenheit untersucht.

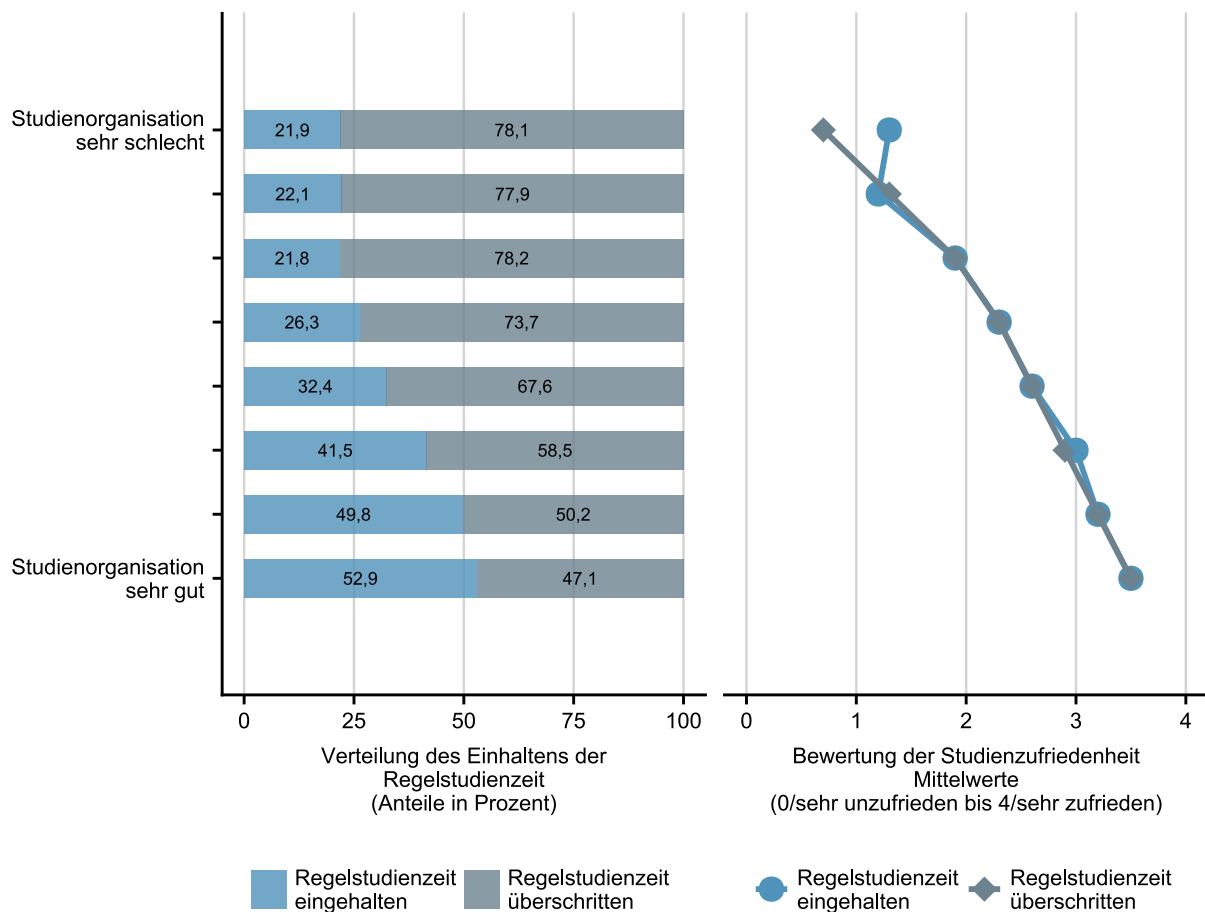
Mittels der in den vorangegangenen Abschnitten besprochenen Regressionsanalysen konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Studienorganisation und der Regelstudienzeit nachgewiesen werden. Je Beurteilungsstufe erhöht die bewertete Güte der Studienorganisation die Wahrscheinlichkeit, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, um etwa zwölf Prozentpunkte (Uni: 13 %). Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass die Studienorganisation an Universitäten eine zentrale Einflussgröße für die Ausprägung der allgemeinen Studienzufriedenheit darstellt. Je Beurteilungsstufe erhöht sich mit positiveren Bewertungen der Studienorganisation – unter Kontrolle zahlreicher weiterer Merkmale – die allgemeine Studienzufriedenheit um 0,4 Skalenpunkte (FH: 0,3).

Die Studienorganisation stellt eine organisationale Verlaufsbedingung dar. Ihre Entwicklung liegt zeitlich vor dem Studienerfolg, der sich gegen Studienende summativ – etwa über die geglückte Einhaltung der Regelstudienzeit – ergibt. Des Weiteren stellt sie einen Aspekt dar, der bei der Ableitung eines generischen Urteils, wie der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt, abgerufen, eingeschätzt und anteilig in das Gesamturteil übernommen wird. In dieser Hinsicht ist sie daher zeitlich und kausal als Ausgangsgröße zu betrachten, die auf die Merkmale Einhaltung der Regelstudienzeit und allgemeine Studienzufriedenheit wirkt. In Abbildung 60 ist sie aufgrund dessen als die Größe eingesetzt worden, von deren Ausprägung die anderen beiden dargestellten Merkmale abhängen. Um die Zusammenhänge differenziert darstellen zu können, wurde der quasimetrische Indexwert »Studienorganisation«, der sich aus einer Reihe von Einzelbewertungen ergibt, in acht äquidistante Kategorien überführt, die der Strukturierung der Abbildung dienen. Auf diese Weise lässt sich gut erkennen, dass sich mit steigender Güte der Studienorganisation, einerseits der Anteil der Personen erhöht, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, und andererseits die Höhe der

Studienzufriedenheit ansteigt. Die Bewertung der Studienzufriedenheit ist hier als Mittelwert angegeben, der seinerseits in zwei Gruppen differenziert dargestellt wurde. Die blauen grafischen Elemente geben die Werte der Personen wieder, die die Regelstudienzeit eingehalten haben, die grauen den Mittelwert der Gruppe, welche die Regelstudienzeit nicht eingehalten hat. In der Gruppe der Personen, die die Studienorganisation als sehr schlecht einstufen und die zudem die Regelstudienzeit nicht einhalten konnten, liegt die insgesamt niedrigste mittlere Studienzufriedenheit vor.

Des Weiteren lässt sich anhand dieser Darstellung festhalten, dass auch bei optimaler Ausprägung der Studienorganisation der Anteil der Personen, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließt, nur etwa 53 Prozent beträgt.

Abbildung 60: Zusammenhang von Studienorganisation, Einhalten der Regelstudienzeit und allgemeiner Studienzufriedenheit (NRW 2016)



Basis: nur NRW 2016



## 8.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Verlauf der Analysen wurde festgestellt, dass die Höhe der Studienzufriedenheit nach Hochschultyp variiert, wobei Fachhochschulabsolvent\*innen eine im Mittel höhere Zufriedenheit mit dem Studium angeben als Universitätsabsolvent\*innen. In einem weiteren Analyseschritt wurde sodann festgestellt, dass die Zufriedenheit mit dem Studium bei Absolvent\*innen von technischen Fächern höher ausfällt als etwa bei Absolvent\*innen von geisteswissenschaftlichen Studiengängen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Unterschiede zwischen den Hochschultypen auf das eingegrenzte Studienangebot von Fachhochschulen mit ihrem Fokus auf eher technisch orientierte Studienfächer zurückzuführen sind. Dies mag insbesondere bei retrospektiven Einschätzungen der Studienzufriedenheit der Fall sein, die häufig aus der Perspektive von Berufstätigen erfolgt, welche die möglichen Arbeitsmarkterträge ihres Studiums bei ihren Bewertungen gegebenenfalls mitberücksichtigen.

Bei der Betrachtung der Indexwerte, mittels derer Qualitätsaspekte von Hochschulbildung erfasst werden sollen, sollte beachtet werden, dass Merkmale eher negativ bewertet werden, von denen angenommen werden kann, dass sie von einer Vielzahl der Absolvent\*innen im Studienverlauf nicht wahrgenommen wurden. Im Rahmen eines kognitiven Pretests (auf dessen Inhalte hier nur kurz Bezug genommen werden soll) hat der Autor ermittelt, dass bei diesen Bewertungsvorgängen die Kognition der folgenden Prozedur gleicht: a) dem Abruf von Erinnerungen, b) der Feststellung, dass ein Angebot nicht vorhanden war, und c) einer hypothetischen Konstruktion, die sich in etwa wie folgt zusammenfassen ließe: »Es wäre gut gewesen, hätte es das Angebot gegeben, daher ist es als schlecht zu beurteilen, dass es dieses Angebot nicht gab«. Allerdings konnten auch Probanden beobachtet werden, die erklärten, eine mittlere Kategorie ausgewählt zu haben, weil sie keine Aussage zu einem Gegenstand machen konnten. Werte, die somit häufig »Ausweichnennungen« auf einer mittleren Kategorie enthalten, sollten im Optimalfall nicht in Bewertungen, insbesondere in Indexwerte, eingeschlossen werden. Daher wurde unter anderem ein Item zur Berufsberatung ausgeschlossen, weil dies häufig seitens der Absolvent\*innen entsprechend des oben dargestellten Kognitionsschemas nur indirekt bewertet wurde. Weitere Ausschlüsse von Items erfolgten aufgrund ähnlicher methodischer oder inhaltlicher Erwägungen. Es muss daher kritisch angemerkt werden, dass die auf diese Weise getroffene Auswahl gegebenenfalls Optimierungspotenziale unberücksichtigt lässt.

Andererseits wurde durch die alternative Strukturierung der Indexwerte offenbar, dass Studienorganisation und strukturelle Lehrqualität als sehr wichtige Faktoren für die Studienzufriedenheit gelten können. Des Weiteren wurde deutlich, dass der Praxisbezug auch für Universitätsabsolvent\*innen von nicht geringer Bedeutung ist und einen ähnlich starken Zusammenhang zur Gesamtzufriedenheit aufweist wie der Indexwert für die personelle Lehrqualität.

Auf Basis dieser Erkenntnisse könnte vermutet werden, dass sich die retrospektiven generischen Urteile der Absolvent\*innen eher auf organisationale Aspekte des Studiums beziehen als auf Verhaltensbeschreibungen, die sich auf Einzelpersonen beziehen – etwa zu Sprechstunden oder Klausurbesprechungen. Allerdings sollte bei der Interpretation der Ergebnisse stets bedacht werden, dass die Beurteilung übergeordneter Gegebenheiten im Rahmen einer pauschalen Beurteilung generell leichter erfolgen kann als ein Urteil, was sich aus einer

Mittelung vieler Einzelereignisse (etwa zahlreicher Lehrveranstaltungen) über den gesamten Studienzeitraum hinweg ergibt.

Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und Studienbedingungen sind deshalb kritisch zu hinterfragen, da diese Beurteilungen jeweilig retrospektiv erfolgen. Die zeitliche Abfolge, die das KOAB-Analysemodell unterstellt, kann somit nicht als gesichert gelten. So könnte eine retrospektive Bewertung der Studienorganisation gerade deshalb negativ ausfallen, weil die Regelstudienzeit nicht eingehalten werden konnte. Allerdings ist ein solches Antwortverhalten nur zu erwarten, wenn die Absolvent\*innen diesen Zusammenhang zumindest als plausibel annehmen.

### 8.3 Evaluationsfunktionale Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer evaluationsfunktionalen Betrachtung zusammengefasst. Zunächst werden die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der potenziellen Legitimationsfunktion der erarbeiteten Resultate. Schließlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Entwicklungspotenziale besprochen.

#### Erkenntnisse:

Entsprechend den Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wurde die Beurteilung der Studienbedingungen und deren Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt untersucht. Absolvent\*innen eines technisch/naturwissenschaftlichen Studiengangs sind häufiger mit ihrem Studium zufrieden als Absolvent\*innen geisteswissenschaftlicher Studiengänge.

Die Zufriedenheit mit dem Studium steht vor allem mit der Organisation der Studienabläufe und der strukturellen Lehrqualität in Verbindung. Dabei wird die Studienorganisation von Fachhochschulabsolvent\*innen besser bewertet als von Universitätsabsolvent\*innen. Hingegen verhält es sich bei der strukturellen Lehrqualität entgegengesetzt. Die Faktoren Praxisrelevanz und personelle Lehrqualität sind ebenfalls von Bedeutung für die allgemeine Studienzufriedenheit, jedoch sind die Zusammenhänge hier schwächer. Beide Indexwerte werden von Fachhochschulabsolvent\*innen besser bewertet als von Universitätsabsolvent\*innen.

Zudem wurden die Größen »*Studienzufriedenheit*«, »*Studienorganisation*« und »*Einhaltung der Regelstudienzeit*« untersucht. Es konnte ein schwacher Zusammenhang zwischen der Einhaltung der Regelstudienzeit und der Studienzufriedenheit für Universitätsabsolvent\*innen nachgewiesen werden. Ein entsprechender Effekt konnte jedoch nicht für Fachhochschulabsolvent\*innen ermittelt werden. Darüber hinaus konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Studienorganisation und der allgemeinen Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Ausgehend vom Analysemodell lag daher der Schluss nahe, dass sich eine gute Studienorganisation positiv auf die Zufriedenheit mit dem Studium auswirkt und zugleich ein zügiges Studium begünstigt. Eine entsprechende Analyse zeigte auf, dass die Studienorganisation in Zusammenhang mit der Einhaltung der Regelstudienzeit einerseits und mit der allgemeinen Studienzufriedenheit andererseits steht. Wie bereits im Kapitel »*Regelstudienzeit*« angesprochen, ist nicht gesichert, dass die Einhaltung der Regelstudienzeit einen eigenständigen Wert in der Lebenswirklichkeit der Studierenden bzw. Absolvent\*innen darstellt. Der bestenfalls

schwache Zusammenhang zwischen den Größen »Einhaltung der Regelstudienzeit« und »Studienzufriedenheit« lässt daran zweifeln. Ein zentrales Ergebnis ist daher, dass bei optimal bewerteter Studienorganisation der Anteil an Personen, die die Regelstudienzeit einhalten, nur bei einem Maximalwert von 53 Prozent liegt.

### **Legitimation:**

Auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann festgehalten werden, dass mehrere Stakeholdergruppen von Maßnahmen profitieren, die der Verbesserung organisationaler Studienbedingungen dienen. Zu nennen sind einerseits die Klienten (Studierende und Absolvent\*innen), für die entsprechende Optimierungen einen direkten Ertrag hinsichtlich eines friktionsfreieren Studienverlaufs bedeuten, andererseits die das Hochschulsystem durch Steuermittel finanzierende Bevölkerung, die durch kürzer ausfallende Studienzeiten entlastet wird.

### **Entwicklung:**

Die Daten der drei Vollerhebungen in NRW in den Prüfungsjahrgängen 2011, 2014 und 2016 könnten für die Identifikation von Best-practice-Beispielen im Bereich der Studienorganisation auf unterschiedlichen Organisationsstufen (Studiengang, Fachbereich, Hochschule) genutzt werden. Es erscheint sinnvoll, die quantitativen Daten als Ausgangspunkt für entsprechende qualitative Detailbetrachtungen zu nutzen. So wäre es hinsichtlich einer Analyse der Studienbedingungen von hohem Wert, die offenen Antwortformate zu etwaigen Verbesserungsvorschlägen anonymisiert – und ohne Hochschulbezug – auszuwerten.

***Das folgende Kapitel wurde als Exkurs eingefügt. Es basiert auf einer anderen Fallbasis und wurde von Tim Plasa erstellt.***

## 9 G8/G9

*Tim Plasa*

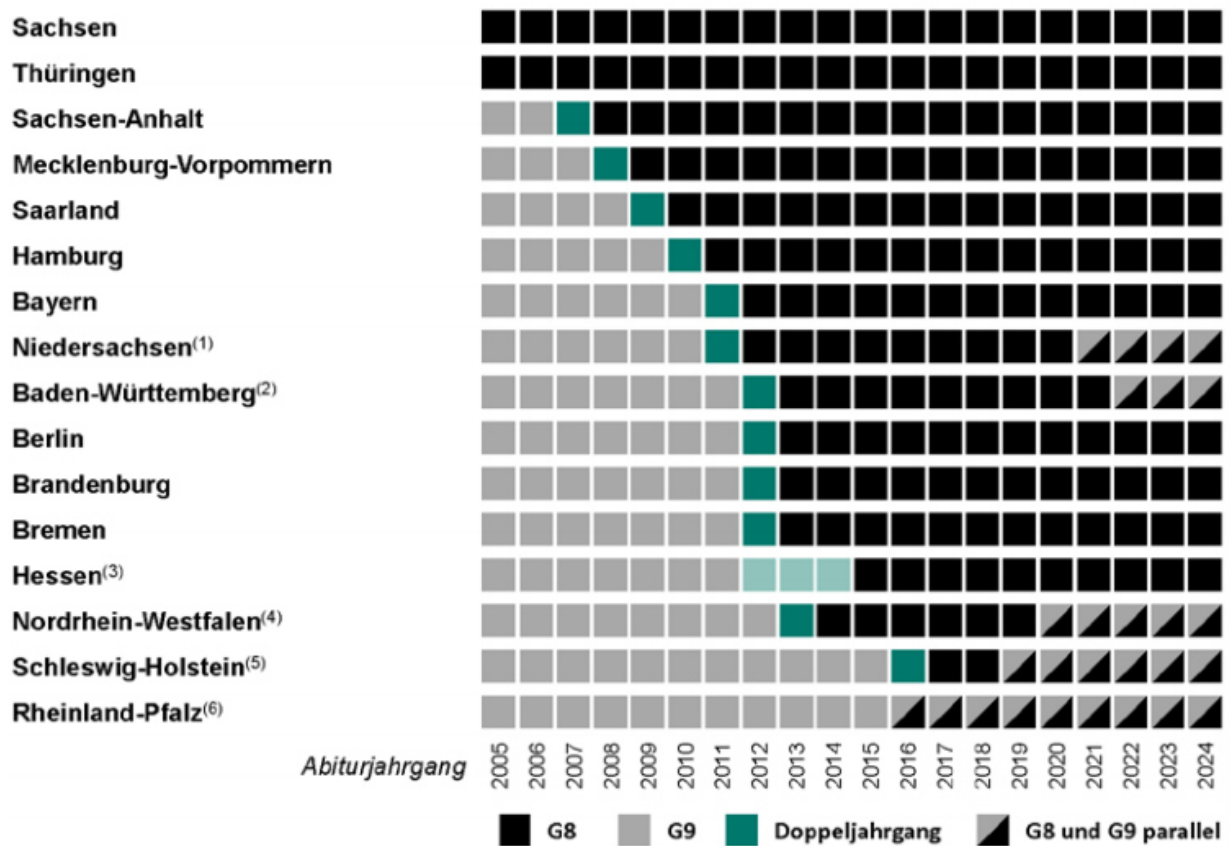
Im Zeitraum von 2001 bis 2007 gab es in beinahe allen Bundesländern Gesetzesnovellen, die die Zahl der Schuljahre zum Erlangen des Abiturs von 13 auf 12 Jahre reduzierten (Klemm, 2014; Kühn et al., 2013; Anger et al., 2014). Abbildung 61 gibt Auskunft darüber, in welchen Jahren jeweils eine Einführung stattgefunden hat.

Auch in NRW wurde lange über die Einführung von G8 sowie die mögliche Kehrtwende zurück zu G9 debattiert. Dabei wurde die Diskussion in den letzten zwei Jahrzehnten durch unterschiedliche Argumente und Positionen geprägt. Obwohl es im Wesentlichen einen Konsens zur Einführung des G8-Systems im Jahr 2005 unter der rot-grünen Landesregierung gegeben hat, scheint die praktische Realisierung des neuen gymnasialen Bildungsweges keine ultimative Akzeptanz erfahren zu haben. Zahlreiche Schulen wollten weiterhin das G9-System fortführen oder zu diesem zurückkehren. Insbesondere viele Eltern äußerten sich besorgt über die zu hohe Belastung ihrer Kinder vor dem Hintergrund der verkürzten Lernzeit, was insbesondere seit 2015 in zahlreiche Bürgeraktivitäten mündete (siehe beispielsweise Wößmann et al., 2014).

Die beiden Parteien CDU und FDP haben im Koalitionsvertrag mit einer sogenannten »Leitentscheidung für G9« auf die oben skizzierten Entwicklungen reagiert. Sollte eine Schule nicht aktiv für die Beibehaltung von G8 votieren, soll diese zum Schuljahr 2019/2020 zu G9 in den alten Modus zurückwechseln. Diese Art der Regelung soll Schulen insbesondere dabei helfen, sich nicht in endlosen Diskussionen über die bevorzugte Ausrichtung zu verstricken. Die G8-Option ist geblieben, da es auch eine große Gruppe von Befürwortern des G8-Systems gibt, dass insbesondere etabliert wurde, um das Alter der Schulabgänger zu reduzieren, das im internationalen Vergleich in Deutschland überdurchschnittlich hoch ist. Zudem kann die Zahl der Rentenbeitragsjahre durch einen früheren Arbeitsmarkteintritt gestärkt werden. Die aktuelle Situation ist also dergestalt zu beschreiben, dass die Schulen sich nun einmalig für eines der beiden Systeme entscheiden können.

Vor dem Hintergrund dieser Optionen liegt es nahe, sich bei den Graduierten anzusehen, ob es positive oder negative Effekte gibt, die mit den beiden Gymnasialzweigen einhergehen. Dies ist sowohl aus soziologischer Perspektive interessant als auch eine Entscheidungsgrundlage im obigen Abwägungsprozess.

Abbildung 61: Bundeslandregelungen zur Gymnasialschulzeit nach Huebener und Marcus (2015)



<sup>(1)</sup> Niedersachsen: Rückkehr zu G9 mit ersten G9-Abiturienten in 2021. Option auf G8 für leistungsstarke Schüler.  
<sup>(2)</sup> Baden-Württemberg: Rückkehr zu G9 an 44 Gymnasien, mit ersten G9-Abiturienten in 2022.  
<sup>(3)</sup> Hessen hat die Reform über den Zeitraum von 3 Jahren implementiert, mit ersten G8-Abiturienten in 2012.  
<sup>(4)</sup> Nordrhein-Westfalen: Rückkehr zu G9 an 13 Gymnasien, mit ersten G9-Abiturienten in 2020.  
<sup>(5)</sup> Schleswig Holstein bietet an 11 ausgewählten Gymnasien ausschließlich wieder G9 an und an 4 weiteren Gymnasien Wahlfreiheit, mit ersten G9-Abiturienten in 2019.  
<sup>(6)</sup> Rheinland-Pfalz bietet an 19 ausgewählten Gymnasien G8 an, mit ersten G8-Abiturienten in 2016.

Grundsätzlich sind zwei parallel wirkende, unterschiedliche Mechanismen denkbar:

- a) Personen, die das G8-System durchlaufen haben, sind im Vergleich zu Personen des anderen Systems jünger und möglicherweise karriere- oder leistungsorientierter, insbesondere falls sie oder ihre Eltern sich bewusst für den verkürzten Weg (z. B. durch die Wahl der Schule) entschieden haben. Zudem sind sie eventuell eine höhere Leistungsanforderung gewohnt, da in Teilen des G8-Systems eine höhere Stundenzahl – teilweise auf freiwilliger Basis – eingefordert wird. Aus dieser Betrachtungsperspektive heraus ergibt sich die Hypothese, dass diese Personen auch im Studium leistungsbereiter sind, respektive höhere Workloads einfacher verarbeiten können, da sie stärker daran gewohnt sind. Dementsprechend wären eine häufigere Einhaltung der Regelstudienzeit oder bessere Abschlussnoten zu erwarten.
- b) Personen, die das G9-System durchlaufen haben, hatten mehr Zeit für ihre persönliche Entfaltung und grundsätzlich mehr Raum zur Entwicklung ihrer individuellen Kompetenzen.

Durch die Möglichkeit, Wissen ein Jahr länger zu erwerben, wäre es denkbar, dass der Übergang in das Studium einfacher verläuft und bereits mehr Grundlagenwissen zur Verfügung steht, um die Studienanforderungen zu erfüllen. In diesem Fall würde man also eher davon ausgehen, dass der Weg des G9-Systems zu besseren Noten führt. Gleichwohl bestehen die entgegengesetzten Möglichkeiten, dass einerseits engagierte Studierende in Bezug auf den internationalen Vergleich das Jahr durch besonderes Engagement wieder aufholen wollen, andererseits aber eventuell diese Personen auch ein langsames Lernen (bezogen auf den Lernstoff) im Vergleich zu den G8-Betroffenen gewohnt sind.

Hinzu kommt ein möglicher Effekt, dass durch die für bestimmte Familien mögliche Wahl zwischen G8 und G9 der Einfluss der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder zunimmt bzw. durch diese Möglichkeit der Differenzierung sichtbar wird.

Bisherige Forschungen verglichen Leistungsunterschiede auf Basis von Tests und konnten keine großen Unterschiede konstatieren (Böhm-Kasper und Weishaupt, 2002; Baumert und Watermann, 2000).

Besonders spannend für die Forschung war der erste Vergleich des Abitur-Doppeljahrgangs: Je nach Bundesländern ergaben sich unterschiedliche Ergebnisse, was Notenvergleiche anging. In einigen gab es kaum Unterschiede, in anderen schnitten mal G8-Schüler\*innen und mal G9-Schüler\*innen besser ab. Für manche Analysen gab es auch Abhängigkeiten vom betrachteten Fach, wobei insbesondere die Fächer Mathematik und Deutsch Gegenstand weiterer Untersuchungen waren. In NRW speziell zeigten sich in den Analysen kaum Unterschiede zwischen den Noten.

Bei den nun folgenden Analysen sollte beachtet werden, dass bei Durchlaufen des damals neu angelegten G8-Zweiges zeitlich in der Regel das Masterstudium noch nicht vollständig durchlaufen worden sein kann. Daher rekrutieren sich die Fälle des G8-Zweiges vor allem aus Bachelorabsolvent\*innen. Um bei den Analysen geringeren Verzerrungen zu unterliegen, werden daher nur Bachelorgraduierte mit einbezogen. Trotz dieser Restriktion muss man sich bewusst sein, dass man aktuell gerade an einer Art Zeitreihenbeginn steht, der das quasi-experimentelle Setting der Schuljahresverkürzung abbildet. Erst in den kommenden Jahren wird sich das Bild klarer gestalten, wenn nicht nur die erste Welle der Graduierten aus dem G8-System Gegenstand der Evaluation ist.

zeigt die Verteilung der Befragten in der Stichprobe. Im Vergleich zum Raum außerhalb Nordrhein-Westfalens ist der Anteil von Personen mit G9-Hintergrund deutlich höher. Im Folgenden werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nur noch Befragte aus NRW dargestellt. In der Abbildung 63 erkennt man für die Befragten aus NRW, dass G8-Abgänger\*innen zu einem höheren Anteil an Universitäten zu finden sind. Dies hängt vor allem mit dem Alter zusammen, da an Fachhochschulen auch ein hoher Anteil Dualstudierender vorzufinden ist, der bereits Beschäftigungen nachgeht und nicht unmittelbar nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung zu studieren beginnt.

Abbildung 62: Verteilung der Grundgesamtheit mit Angaben auf die Frage, ob sie das G8- oder G9-System durchlaufen haben, N = 17064

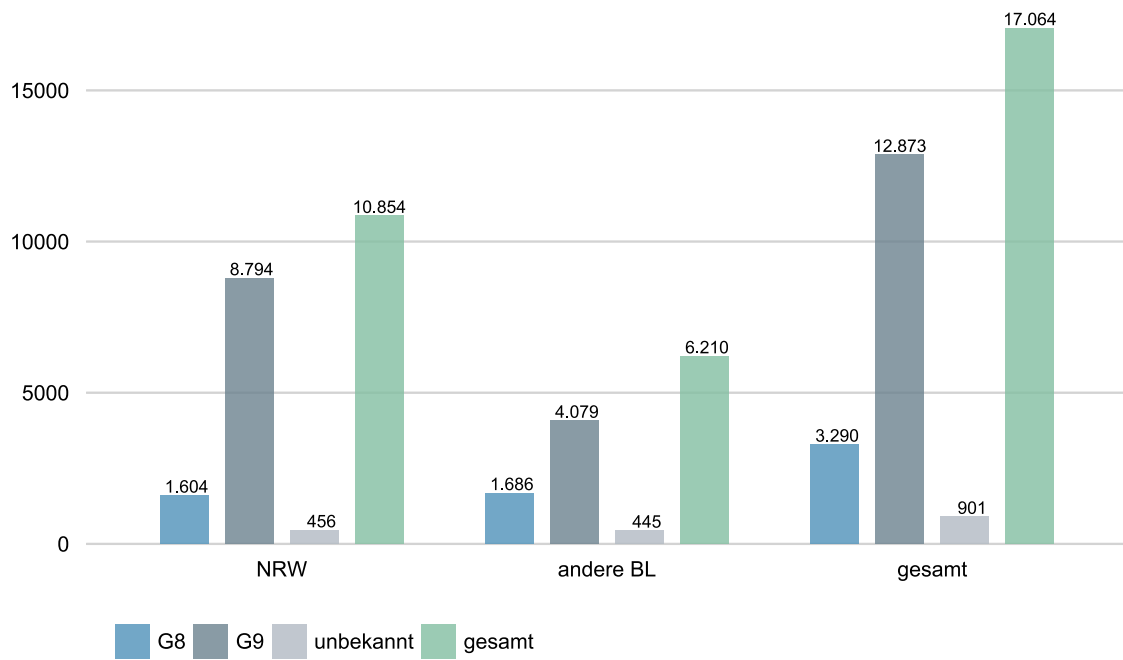
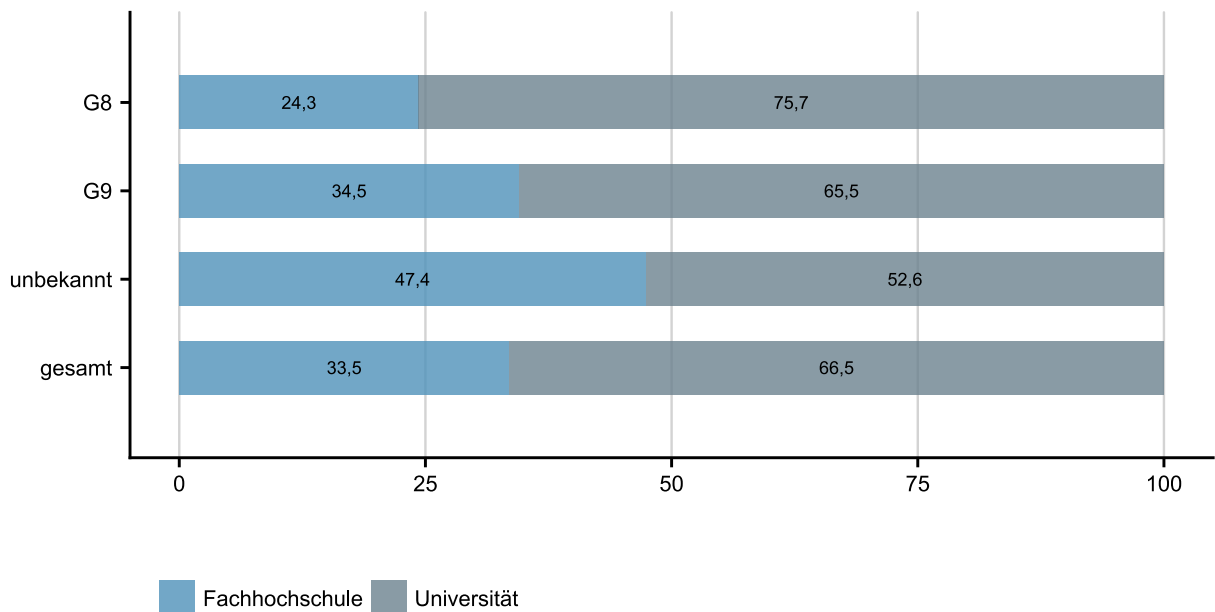


Abbildung 63: Verteilung der Grundgesamtheit mit Angaben zu G8 und G9 nach Hochschultyp, nur NRW, N = 10854



Sieht man sich zunächst die Regelstudienzeit in Abbildung 64 an, erkennt man sehr große

Unterschiede zwischen den beiden Systemen. Wie oben erwähnt, muss berücksichtigt werden, dass ein Teil der Schulen in NRW erst verzögert das G8-System eingeführt hat und daher ein unbekannter Anteil von Studierenden noch nicht die Regelstudienzeit überschritten haben kann. Dennoch zeigt sich eine deutliche Tendenz, dass Personen aus dem G8-System das Studium schneller absolvieren. Dies zeigt sich auch am höheren Anteil von Studierenden, die das Studium sogar in einer verkürzten Zeit schaffen. Im Vergleich zu anderen Bundesländern (Abbildung 65) scheint dieser Effekt in NRW stärker ausgeprägt zu sein. Dennoch muss in den Folgejahren beobachtet werden, inwieweit sich die Effekte durch die zeitversetzte Einführung des G8-Systems (und vice versa auch die kommende Relaxation in das alte G9-System) reduzieren. Schaut man sich genauer an, was während des Bachelorstudiums bei beiden Gruppen geschieht, so sieht man einen vergleichbaren Teil von Personen, die einen Auslandsaufenthalt beginnen (Abbildung 66) und eine – auf Basis der längeren Regelstudienzeit und zusätzlicher Zeit zur beruflichen Orientierung – erwartungsgemäß stärkere Aufnahme von Praktika (Abbildung 67) bei den ehemaligen Schülern\*innen des G9-Systems. Die Mobilitätsquote ins Ausland liegt für Befragte aus beiden Systemen bei knapp unter 22 Prozent. Bei der Aufnahme von Praktika fällt dagegen der Unterschied mit etwa vier Prozent sehr hoch aus. Allerdings gibt es auch hier einen korrelierenden Effekt zum Alter der Befragten, da mehr Personen aus dem G9-System älter sind bzw. länger studieren und damit mehr Zeit für Praktika hatten bzw. berufsbedingt teilweise affiner zu Praktikaaufnahmen sind.



Abbildung 64: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Einhaltung der Regelstudienzeit des Bachelorstudiums, nur NRW, N = 10469

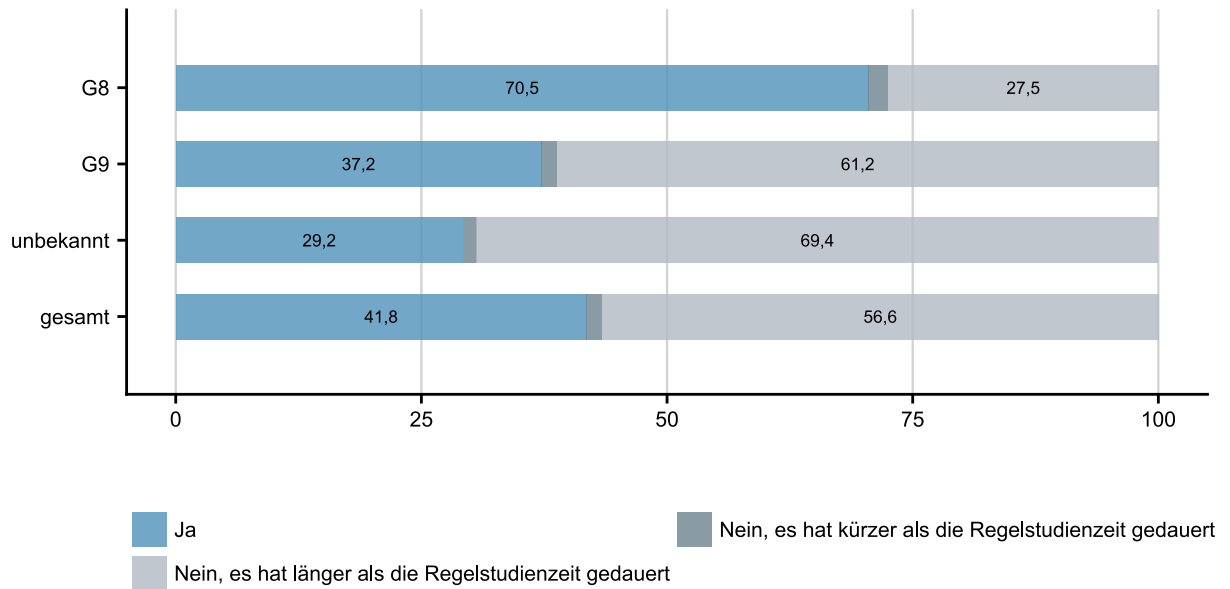
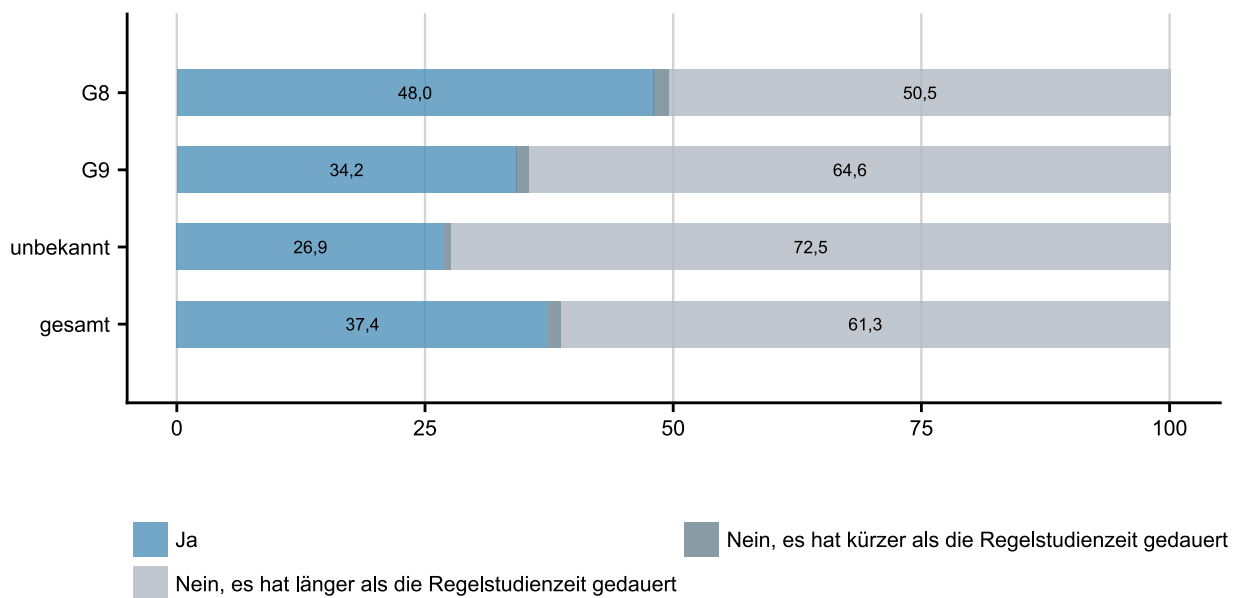
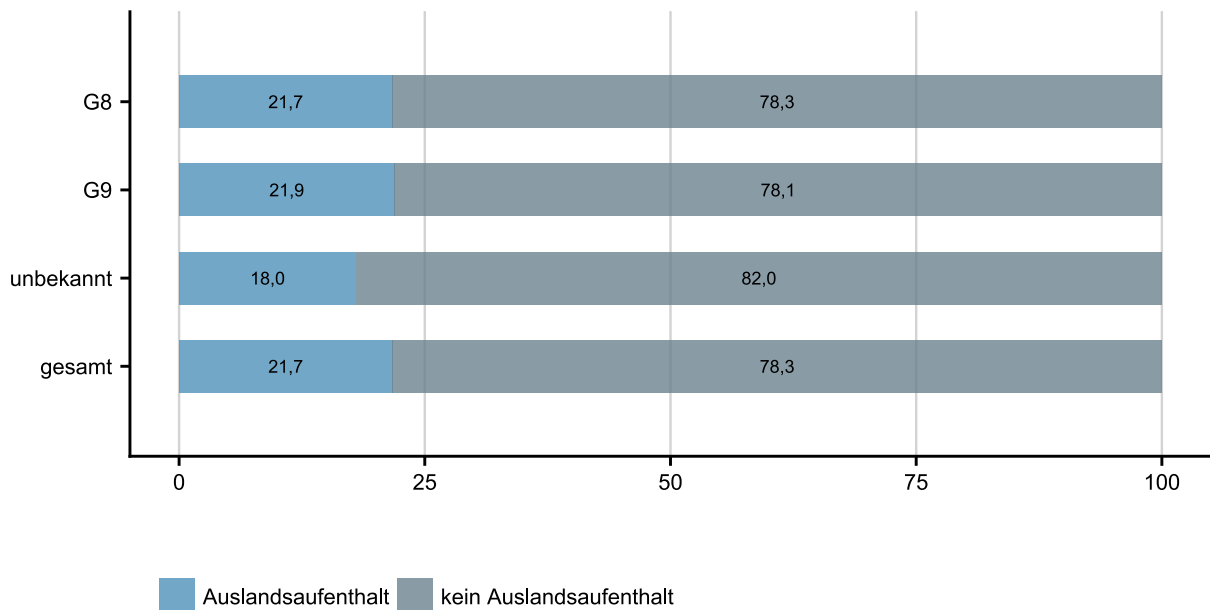


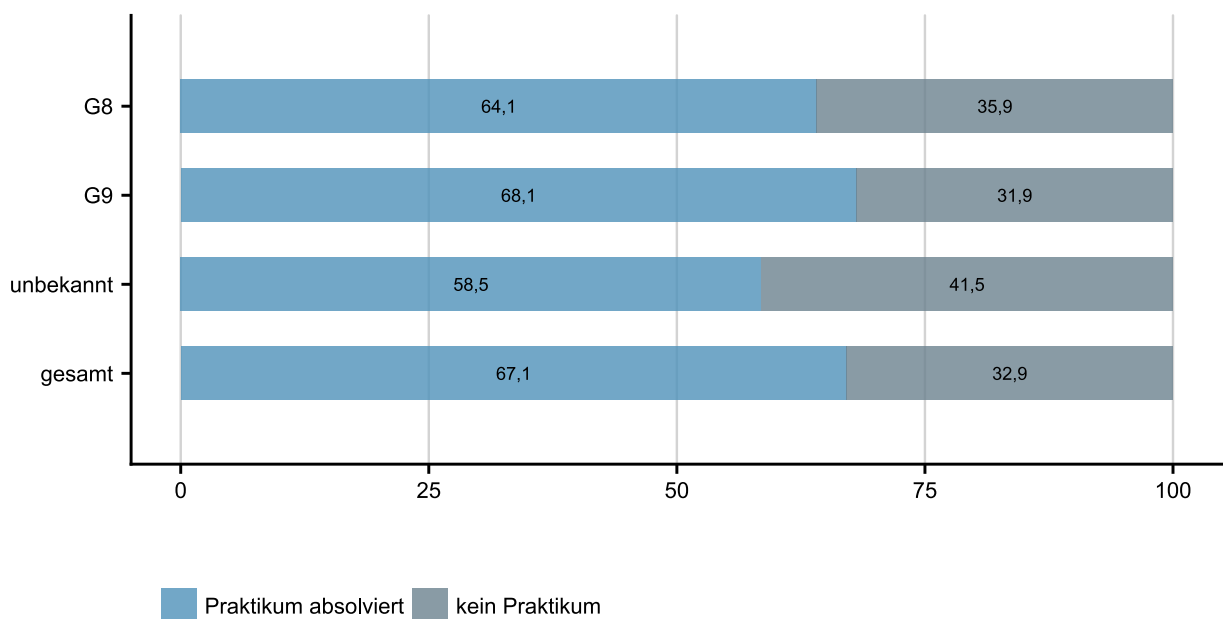
Abbildung 65: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Einhaltung der Regelstudienzeit des Bachelorstudiums, nur Befragte aus Hochschule außerhalb Nordrhein-Westfalens, N = 6086



**Abbildung 66: Verteilung der Antworten auf die Frage nach Durchführung eines Auslandsaufenthaltes (Praktika, Studienaufenthalte, Projektbezogene Aufenthalte), nur NRW, N = 10579**



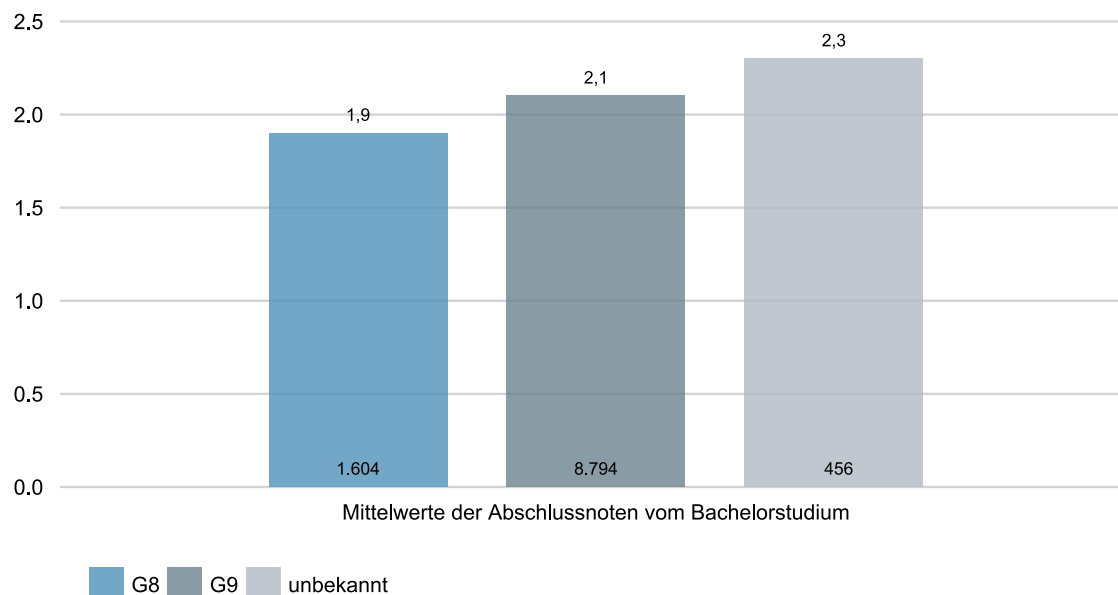
**Abbildung 67: Verteilung der Antworten auf die Frage nach Durchführung eines Praktikums (sowohl Pflicht- als auch freiwillige Praktika), nur NRW, N = 10541**



Bezogen auf die beiden oben erwähnten Hypothesen liegt auch ein Vergleich der Abschlussnoten beider Gruppen nahe. Der Mittelwert der Notenverteilungen wird in Abbildung 68 dargestellt. Es zeigt sich eine signifikante Abweichung dahingehend, dass Schüler\*innen aus dem G8-System eine um etwa 0,2 Einheiten bessere Note im Bachelorabschlusszeugnis

aufweisen. Dieser Unterschied korreliert teilweise mit der oben erwähnten Regelstudienzeit, da Personen mit längerer Studiendauer in der Regel auch etwas schlechtere Noten im Zeugnis aufweisen.

**Abbildung 68: Verteilung der durchschnittlichen Abschlussnote des Bachelorstudiums, nur NRW, N = 10854**



Eine klassische Frage der moderneren Absolventenforschung ist die nach dem Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium. Die Übergangsquoten für beide Gruppen sind in Abbildung 69 dargestellt. Es lässt sich eine um fast neun Prozent höhere Übergangsquote für Personen mit G8-Hintergrund gegenüber der G9-Gruppe konstatieren. Es deutet sich die Tendenz an, dass Personen aus dem G8-System dem »kompletten« Studienweg besonders affin gegenüberstehen. Dabei ist bemerkenswert, dass dieser Unterschied offenbar auch von einem bereits früher stärker determinierten Planungshintergrund herrührt. Wie Abbildung 70 zeigt, weiß bereits ein signifikant höherer Anteil von Studierenden vor dem Bachelorstudium, dass ein Masterstudium mit zum eigenen, persönlichen Studienplan gehört.

Abbildung 69: Verteilung der Antworten auf die Frage, ob ein Masterstudium nach dem Bachelorabschluss aufgenommen wurde, nur NRW, N = 10840

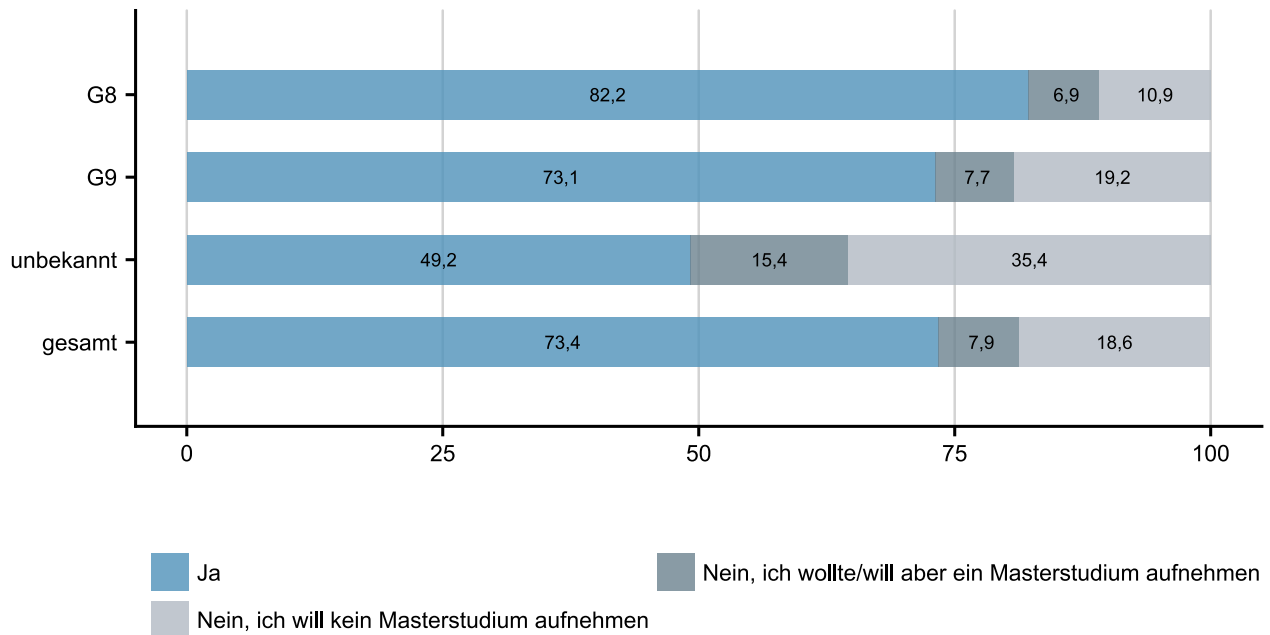
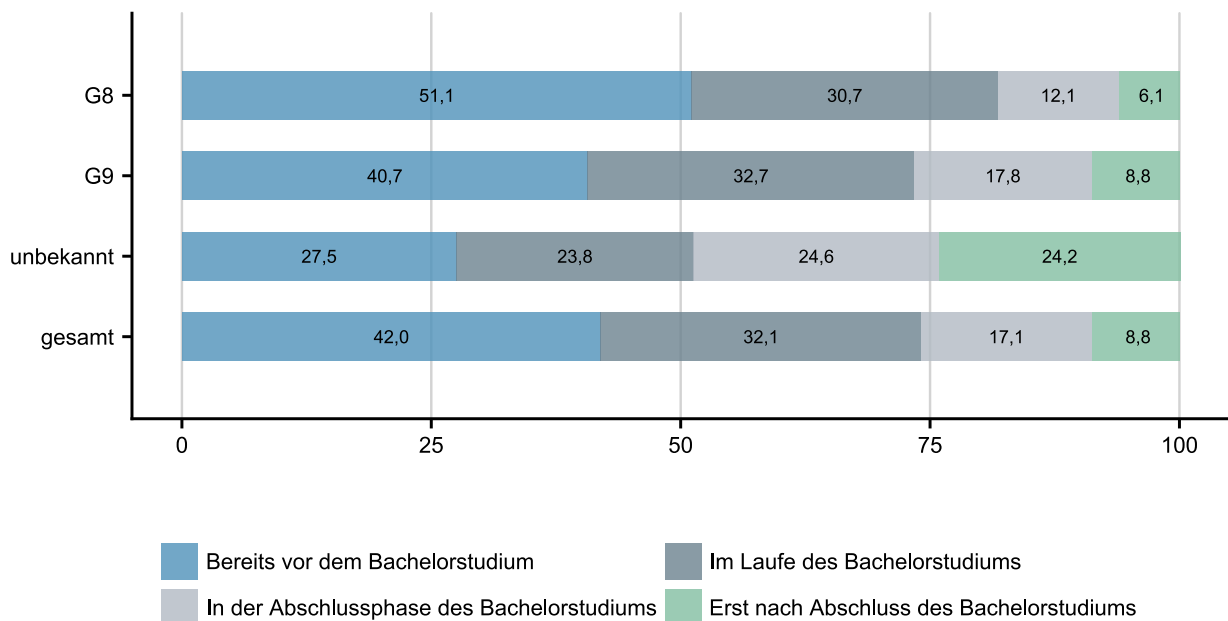


Abbildung 70: Verteilung der Antworten auf die Frage, wann der Entschluss für bzw. gegen die Aufnahme eines Masterstudiums nach dem Bachelorabschluss getroffen wurde, nur NRW, N = 7897



Die Selbsteinschätzung der Kompetenzen ist bei beiden Gruppen äußerst ähnlich ausgeprägt (ohne Abbildung), nur im Bereich der Fachkompetenz nehmen sich die Personen aus dem G8-System kompetenter wahr. Hier liegt ein Mittelwert von 2,10 (G8) gegenüber 2,20 (G9) vor,

wobei sich die Skala von 1 (sehr kompetent) bis 5 (gar nicht kompetent) erstreckt. Grundsätzlich sehen sich beide Gruppen in gleichem Maße als studierfähig an, was auch andere Studien bestätigen (z. B. Kühn, 2014).

Das Verlassen der Hochschule nach dem Bachelorabschluss ist, wie oben gesehen, sehr selten. Nach wie vor trauen nur wenige dem Bachelor als berufsqualifizierendem Abschluss. Schaut man sich etwas allgemeiner an, wer von den Befragten sich einer regulären Beschäftigung widmet, auch parallel zum Masterstudium, so ergibt sich Abbildung 71. Es zeigt sich, dass Personen aus dem G9-System in der Regel bereits mehr in der Arbeitswelt aktiv sind. Dies liegt sicherlich zum Teil am höheren Alter, wodurch die Wahrscheinlichkeit einer Tätigkeit steigt. Gleichzeitig ist dies jedoch auch ein Indikator dafür, dass die Befragten aus dem G8-System sich zu einem nicht unerheblichen Teil stärker auf das Studium konzentrieren können, da sie in geringerem Maße nebenbei arbeiten.

Abbildung 71: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der aktuellen Tätigkeit, nur NRW, N = 8997

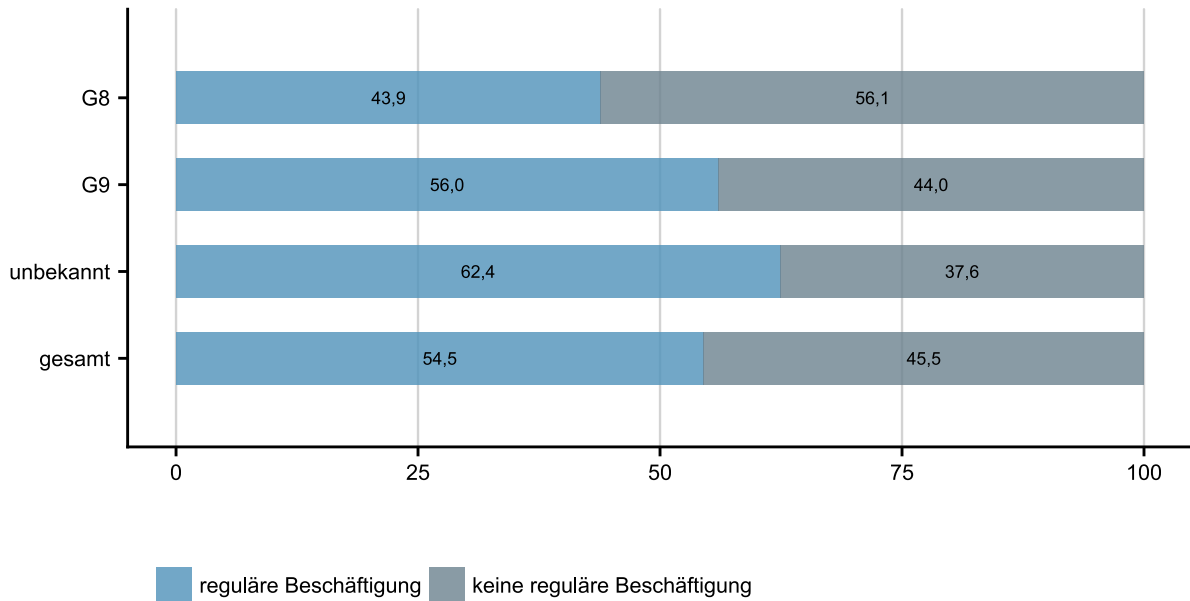
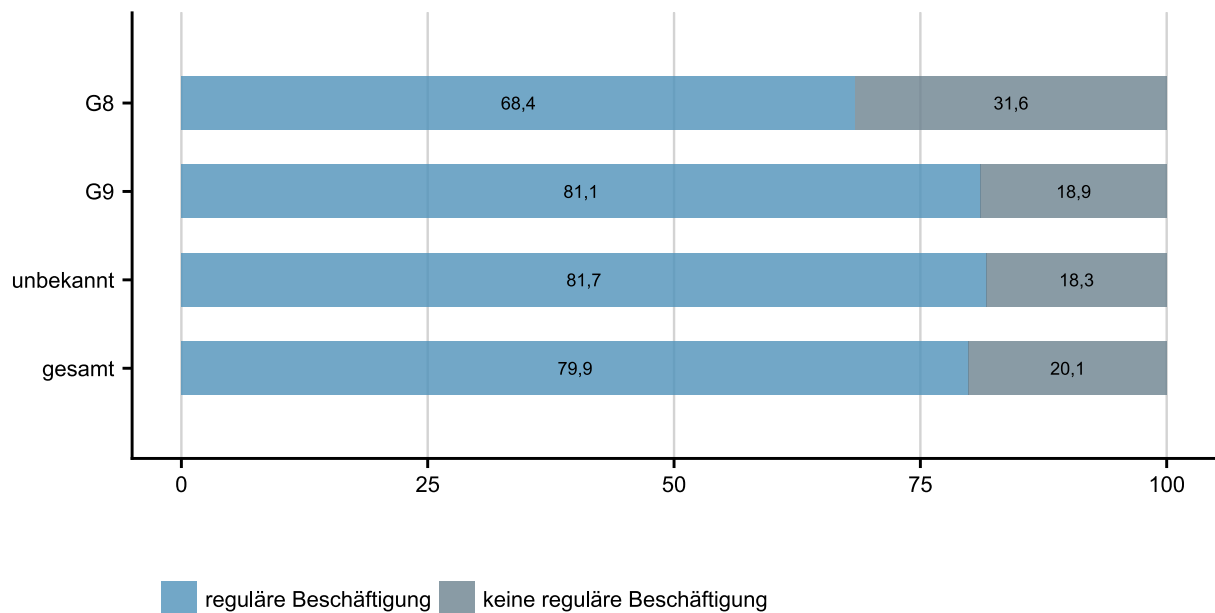


Abbildung 72: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der aktuellen Tätigkeit ohne Befragte, die aktuell studieren, nur NRW, N = 2440



Auch wenn man diese Zahlen auf Befragte reduziert, die nicht weiterstudieren (Abbildung 72), bleibt dieser Unterschied in der Größenordnung bestehen.

Ein möglicher Indikator für Studienzufriedenheit ist die Bereitschaft, das gleiche Studium bzw. den gleichen Studiengang noch einmal zu studieren. Hier ergeben sich kaum Unterschiede zwischen dem G8- und dem G9-System (siehe Abbildung 73). Zu erkennen ist für diesen

Indikator, dass für Personen des G8-Systems eine ganz leicht höhere Zufriedenheit vorhanden ist. Dieser geringe Unterschied korreliert teilweise mit den Studiendauern, da eine Überschreitung der Regelstudienzeit auch mit einer höheren Unzufriedenheit einhergeht.

**Abbildung 73: Verteilung der Antworten auf die Frage, ob man Studienentscheidungen wiederholen würde, Skala 0 (gar nicht wahrscheinlich) bis 4 (sehr wahrscheinlich), nur NRW, N = 9220**

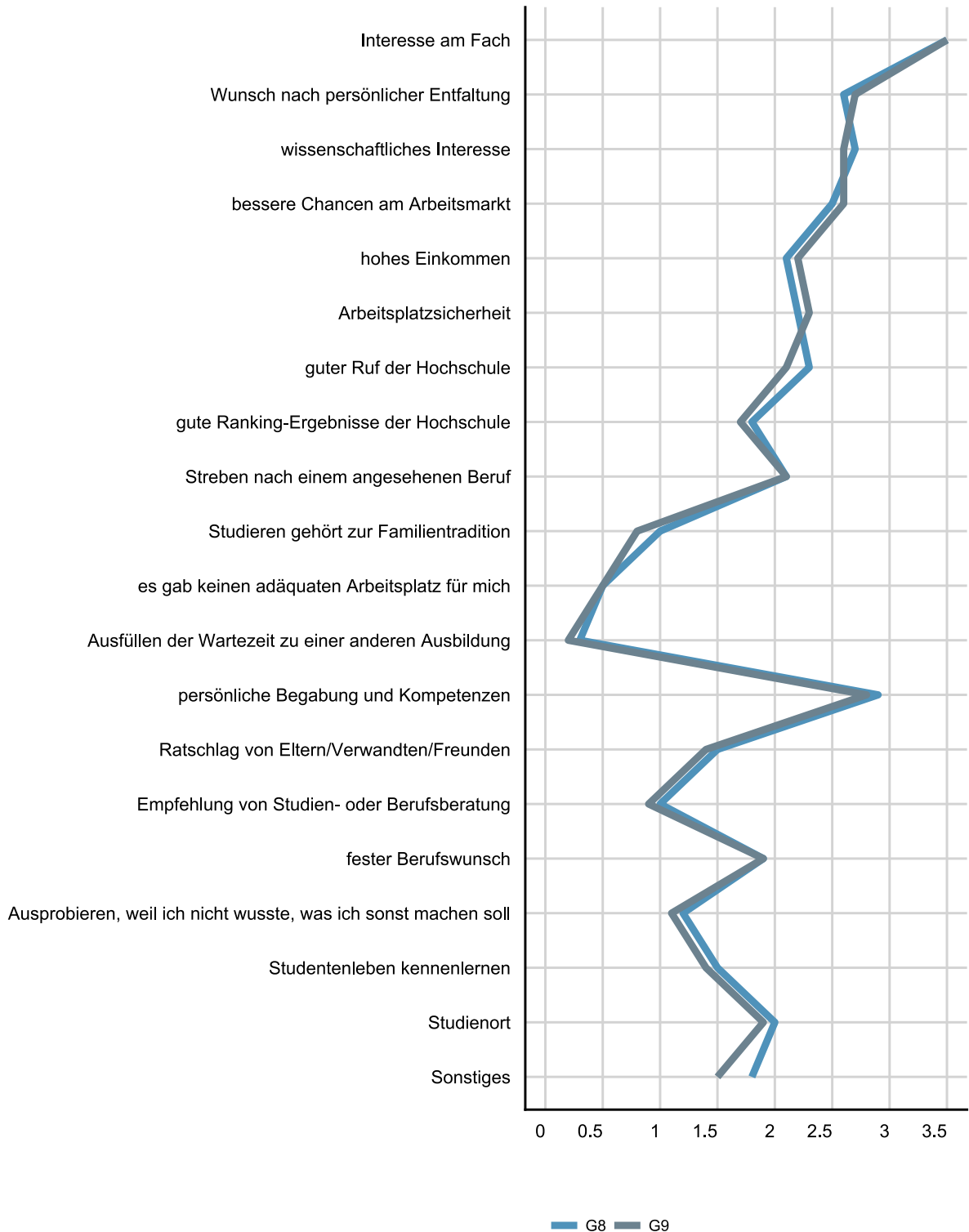
		Bereitschaft, denselben Studiengang zu wählen	Bereitschaft, dieselbe Hochschule zu wählen	Bereitschaft, wieder zu studieren
G8	Mittelwert	3.1	3.0	3.7
	Standardabweichung	1.3	1.1	0.8
G9	Mittelwert	3.0	2.9	3.6
	Standardabweichung	1.3	1.2	0.9
unbekannt	Mittelwert	2.8	2.8	3.4
	Standardabweichung	1.3	1.3	1.0
gesamt	Mittelwert	3.0	2.9	3.6
	Standardabweichung	1.3	1.2	0.9

Nicht zuletzt lohnt auch ein Blick auf die Motivation, das Bachelorstudium überhaupt aufgenommen zu haben – speziell vor dem Hintergrund, ob das »Turboabitur« besonders für den schnellen Aufbau einer Karriere geeignet ist oder zumindest karriereorientiertere Studierende mit sich bringt. Laut einer Analyse des Doppelabiturjahrgangs in Sachsen-Anhalt ergaben sich für die Motivation (und auch die Studienabbruchswahrscheinlichkeit) keine Unterschiede zwischen G8 und G9 (Meyer und Thomsen, 2014). Allenfalls wurden die Absolventen\*innen des G8-Systems als extrovertierter wahrgenommen (Dahmann und Anger, 2014).

Wie man in Abbildung 74 sieht, ergibt sich grundsätzlich erst mal ein sehr ähnliches Bild der Motivationslage, das Studium begonnen zu haben. Insbesondere in den extrinsischen Motiven wie »hohes Einkommen« oder »bessere Chancen am Arbeitsmarkt« lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellen. Einzig im Bereich der Studienwahl zeigt sich ein höherer Einfluss von externen Ratschlägen, der Familientradition und Rankingergebnissen für die G8-Gruppe.

Die Relevanz des Studiums ist für Personen des G8-Systems dabei etwas höher angesiedelt. Wie Abbildung 75 zeigt, ist diese Gruppe mehr auf den Lebensbereich des Studiums fokussiert. Auch die Anforderungen des Arbeitsmarktes werden etwas mehr in den Blick genommen. Die stärkere Lern-/Studienorientierung könnte eine Folge der Gewohnheit aus der Schulzeit sein, in welcher bereits höhere Dauern von selbständigem Lernen (Brahm et al., 2013) und weniger verfügbare Freizeit (Milde-Busch et al., 2010) nachgewiesen wurden.

Abbildung 74: Ausprägung der Motivationsitems für die Gruppen G8 und G9, Skala 0 (gar nicht wahrscheinlich) bis 4 (sehr wahrscheinlich), nur NRW, N = 10398





**Abbildung 75: Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Ausprägung von Items zur Relevanz des Studiums, Skala 0 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft voll zu), nur NRW, N = 9765**

		Mein Studium war mir nicht so wichtig wie andere Lebensbereiche	Ich habe für mein Studium immer mehr getan, als von mir verlangt wurde	Ich habe mich in meinem Studium auf bestimmte, mich interessierende Bereiche konzentriert	Ich habe mich in der Gestaltung meines Studiums auf Anforderungen des Arbeitsmarktes konzentriert
G8	Mittelwert	1.1	2.2	2.7	1.5
	Standardabweichung	1.0	1.1	1.0	1.1
G9	Mittelwert	1.3	2.0	2.7	1.4
	Standardabweichung	1.0	1.1	0.9	1.1
unbekannt	Mittelwert	1.2	2.0	2.8	1.5
	Standardabweichung	1.1	1.1	1.0	1.2
gesamt	Mittelwert	1.3	2.0	2.7	1.4
	Standardabweichung	1.0	1.1	1.0	1.1

Insgesamt ergibt sich aus den betrachteten Variablen aktuell das Bild, dass die Studierfähigkeit für Personen aus dem G8-System stärker gegeben ist als für solche aus dem G9-System. Die Studiendauern sind im Schnitt kürzer, die Abschlussnote besser und die Studienzufriedenheit geringfügig höher. In der Selbstwahrnehmung nimmt das Studium im Schnitt einen etwas relevanteren Platz ein. Jedoch muss eingeschränkt werden, dass es sich hierbei um die »erste Welle« der G8-Gruppe handelt und die leistungsschwächeren Personen dieser Kohorte mutmaßlich erst in den nächsten ein bis zwei Jahren als Absolventen\*innen in Erscheinung treten werden. In diesem Sinne wird sich das Bild über Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gymnasialzweigen noch klarifizieren.

## 10 Übergang in ein weiteres Studium

### Zentrale Fragestellung:

Wie gestaltet sich der Übergang von Bachelorabsolvent\*innen in ein weiteres Studium?

Entsprechend der Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wird im Folgenden untersucht, wie sich der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium gestaltet. Dabei soll geklärt werden, ob sich das Masterstudium in der Regel direkt an das Bachelorstudium anschließt oder ob es zu längeren Übergangsphasen kommt.

Des Weiteren wird untersucht, wie sich der Übergang von Bachelorabsolvent\*innen in ein weiteres Studium bei einem Wechsel von Studienfach, Hochschule und/oder Hochschultyp gestaltet. Darüber hinaus werden die Determinanten analysiert, die zu einer Entscheidung für ein weiteres Studium führen. Entsprechend des Untersuchungsplans (siehe Abbildung 7) werden hierbei zahlreiche Merkmale im Rahmen von Regressionsanalysen berücksichtigt, so dass sich ein möglichst erschöpfendes Bild dazu ergibt, welche Einflussgrößen mit dem Übergang in ein weiteres Studium in einem Zusammenhang stehen.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die erarbeiteten Befunde besprochen. Hieran anschließend erfolgen Diskussion und Interpretation der Ergebnisse und sodann eine evaluationsfunktionale Zusammenfassung dieser.

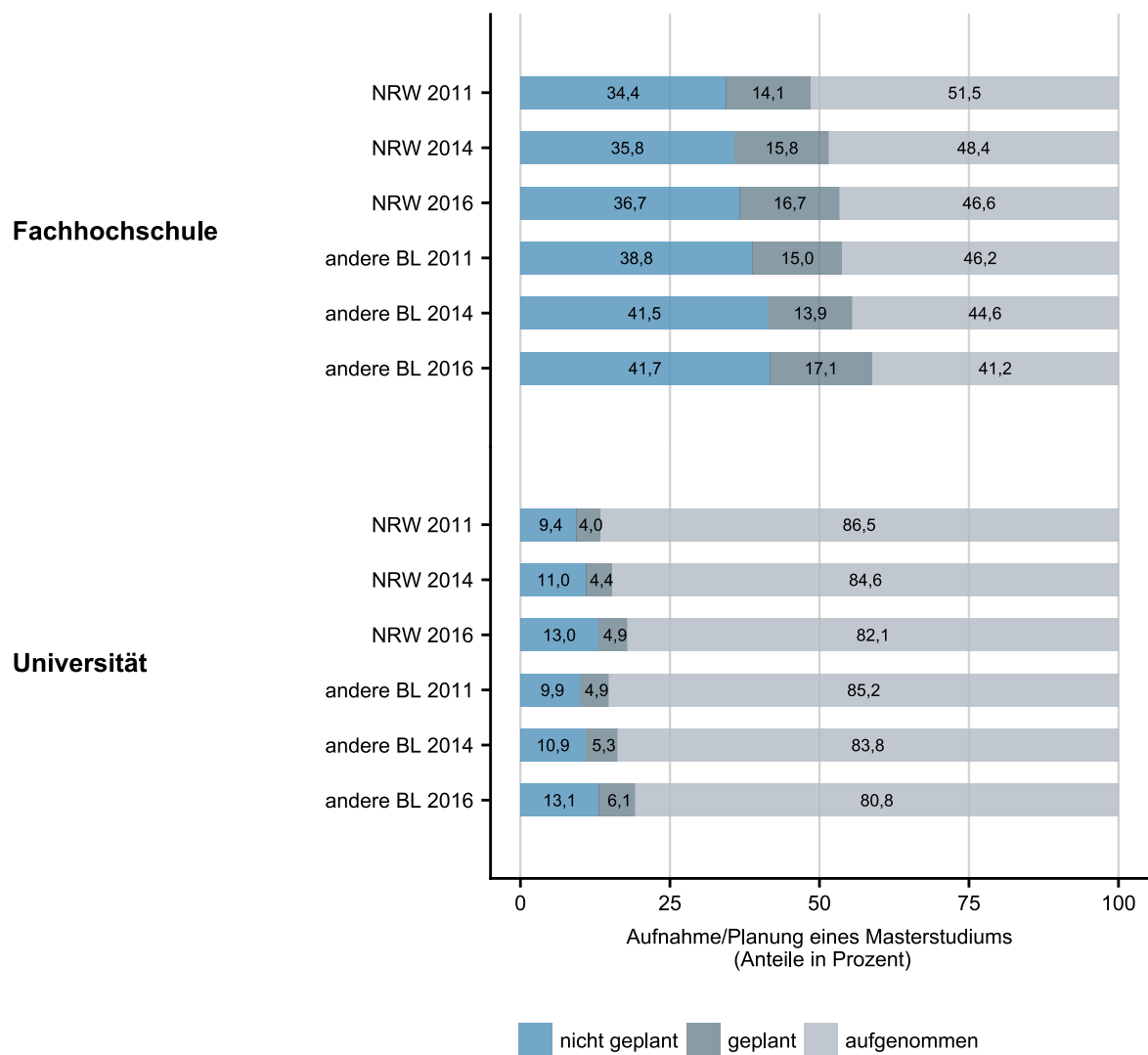
### 10.1 Befunde

In diesem Abschnitt werden zunächst Analysen zum Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium dargestellt. Hierauf folgen Untersuchungen zum Wechsel von Studienfach, Hochschule und/oder Hochschultyp. Im Anschluss werden Ergebnisse logistischer Regressionsrechnungen besprochen, die unter anderem dazu dienen, relevante Einflussgrößen für den Übergang in ein weiteres Studium zu identifizieren. Die identifizierten Determinanten werden sodann eingehender im Rahmen bivariater Analysen betrachtet.

#### 10.1.1 Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium

Etwa 1,5 Jahre nach dem Bachelorabschluss (Prüfungsjahrgang 2016) befinden sich 82 Prozent der nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen und circa 47 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen in einem Masterstudium (Abbildung 76). Etwa 17 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen planten allerdings zum Befragungszeitpunkt die Aufnahme eines weiteren Studiums, wohingegen der Anteil bei den Universitätsabsolvent\*innen – einhergehend mit der höheren Anzahl an Personen, die bereits ein Studium aufgenommen haben – mit etwa fünf Prozentpunkten deutlich niedriger ausfällt. Etwa 47 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen planten allerdings keine Aufnahme eines Masterstudiums und hatten sich somit gegen ein Masterstudium entschieden. Dieser Anteil liegt bei Universitätsabsolvent\*innen nur bei 13 Prozentpunkten.

Abbildung 76: Aufnahme und Planung eines Masterstudiums



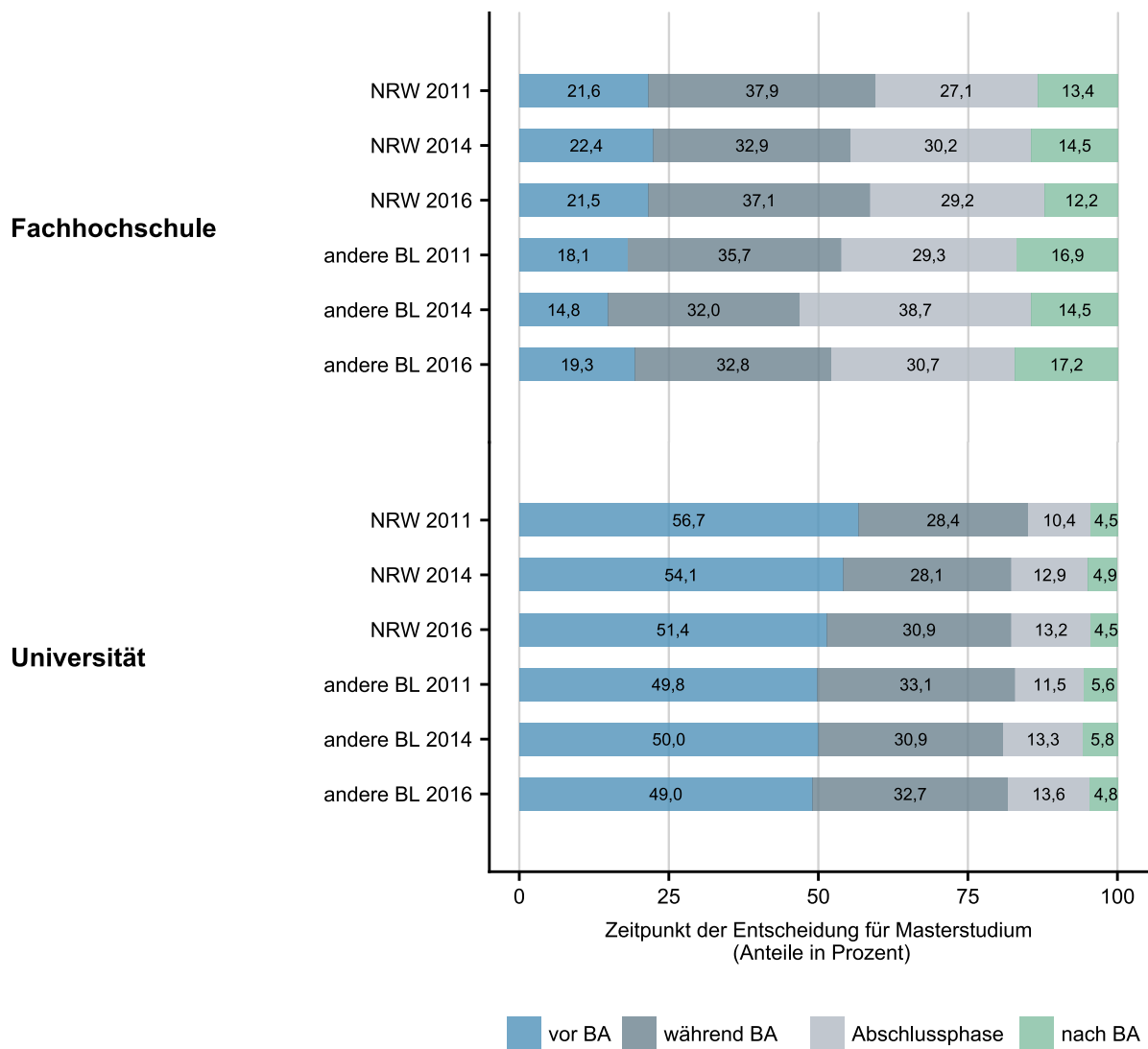
Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Bei der Analyse der Entwicklung über die hier betrachteten Jahrgänge hinweg wird ein allgemeiner Trend erkennbar, der sich unabhängig von Hochschultyp und Region zeigt. Der Anteil der Personen, die ein Masterstudium unmittelbar an ein absolviertes Bachelorstudium anschließen, sinkt kontinuierlich. Waren die nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen, die im Prüfungsjahrgang 2011 ein Bachelorstudium bestanden hatten, bis zum Befragungszeitpunkt (ca. 1,5 Jahre nach Abschluss) noch zu 86,5 Prozent in ein Masterstudium übergegangen, liegt diese Quote für den Prüfungsjahrgang 2016 nur noch bei 82,1 Prozent. An Universitäten in anderen Bundesländern sank diese Quote von 85,2 auf 80,8 Prozent. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Fachhochschulabsolvent\*innen. In NRW sank die Quote von 51,5 Prozent auf 46,6 Prozentpunkte und außerhalb NRWs von 46,2 auf 41,2 Prozent.

Des Weiteren wird hinsichtlich der nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen offenbar, dass mit dem über die Jahrgänge hinweg sinkenden Anteil an Personen, die unmittelbar ein Masterstudium anschließen, vor allem eine Erhöhung des Anteils derer einhergeht, die keine Aufnahme eines Masterstudiums planen (2011: 9,4 %; 2016: 13,0 %), während der Anteil derer, welche die Aufnahme eines Masterstudiums planen, über die Jahrgänge hinweg nur sehr geringfügig ansteigt (2011: 4,0 %; 2016: 4,9 %). Die Entwicklung bei Universitätsabsolvent\*innen in anderen Bundesländern verläuft sehr ähnlich.

Im Falle der Fachhochschulabsolvent\*innen sind diesbezüglich keine Tendenzen erkennbar. Hier geht das Absinken des Anteils derer, die unmittelbar nach Abschluss des in NRW abgeschlossenen Bachelorstudiums ein Masterstudium aufnehmen, mit relativ gleichmäßigen Zunahmen sowohl bei jenen, die keine Aufnahme eines Masterstudiums planen (2011: 34,4 %; 2016: 36,7 %), als auch bei jener Gruppe, die eine Aufnahme plant, einher (2011: 14,1 %; 2016: 16,7 %). Dieses Muster findet sich in ähnlicher Weise auch bei den Fachhochschulabsolvent\*innen anderer Bundesländer wieder.

Abbildung 77: Zeitpunkt der Entscheidung für ein Masterstudium



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | Übergang in ein Masterstudium

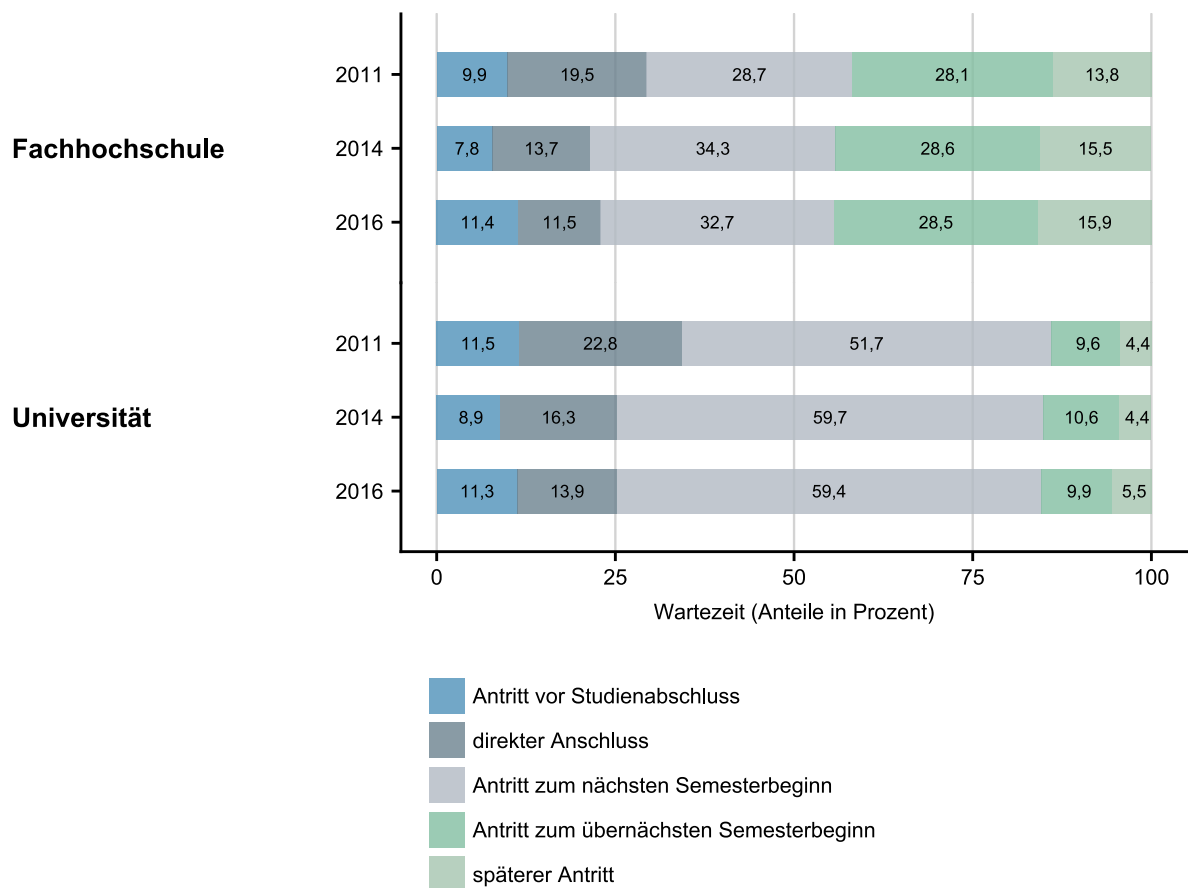
Aufgrund des hohen Anteils an Fachhochschulabsolvent\*innen, die etwa 1,5 Jahre nach Studienabschluss planen, ein weiteres Studium aufzunehmen (Abbildung 76), könnte vermutet werden, dass eine hochschultypische Chronologie der Entscheidungsanbahnung vorliegt. Diese Annahme bestätigt sich, wenn der angegebene Zeitpunkt der Entscheidung für die Aufnahme oder Planung eines Masterstudiums betrachtet wird (Abbildung 77). Während etwa die Hälfte der Universitätsabsolvent\*innen bereits vor Antritt des Bachelorstudiums beschlossen

hatte, sogleich auch ein Masterstudium anzustreben, liegt dieser Anteil bei Fachhochschulabsolvent\*innen nur bei etwas mehr als einem Fünftel. Hier erfolgt die Entscheidung deutlich häufiger in der Abschlussphase des Studiums oder nach dessen Abschluss.

Dennoch kann für die Universitätsabsolvent\*innen beobachtet werden, dass der Anteil der Personen, für die bereits vor Antritt des Bachelorstudiums die Entscheidung zur Aufnahme eines Masterstudium feststand, über die betrachteten Jahrgänge hinweg, insbesondere in Nordrhein-Westfalen, abnimmt (NRW – 2011: 56,7 %; 2016: 51,4 %).

Die Analysen in Abbildung 78 belegen, dass Fachhochschulabsolvent\*innen deutlich häufiger eine längere Übergangsphase benötigen als Universitätsabsolvent\*innen. Ausgehend vom Prüfungsjahrgang 2016 gingen fast 85 Prozent der Universitätsabsolvent\*innen, die ein Masterstudium antraten, spätestens zu dem auf das Abschlusssemester folgenden Semesterbeginn in das weitere Studium über. Diese Quote lag bei Fachhochschulabsolvent\*innen nur bei etwa 56 Prozentpunkten. Bei Betrachtung der Ergebnisse über die Jahrgänge hinweg zeigt sich, dass dieses Muster relativ stabil ist.

**Abbildung 78: Wartezeit zwischen Abschluss des Bachelorstudiums und Beginn des Folgestudiums**



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | Übergang in ein Masterstudium | NRW

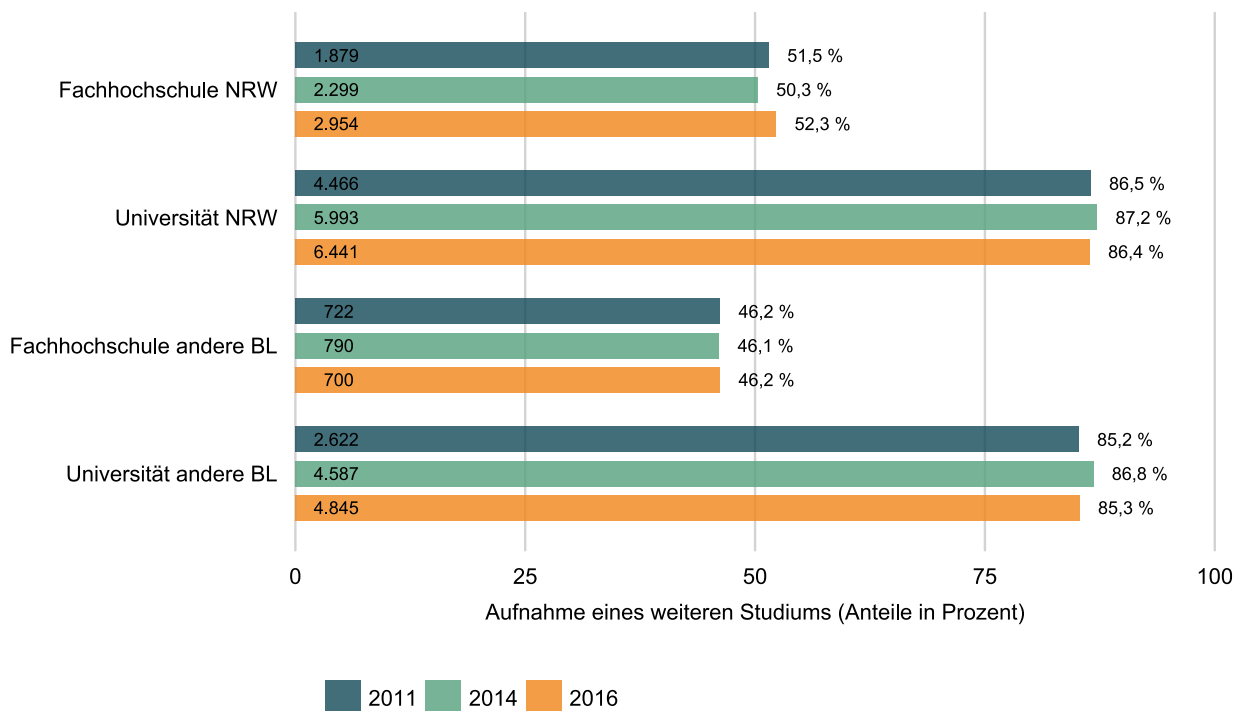
Grundsätzlich wird offenbar, dass etwas mehr als ein Zehntel der in ein Masterstudium übergehenden Bachelorabsolvent\*innen bereits vor dem Abschluss des Bachelorstudiums das Masterstudium antritt, also einen fließenden Übergang zwischen den Studiengängen erlebt. Ein über die Jahrgänge hinweg abnehmender Anteil, der im Prüfungsjahrgang 2016 etwas

mehr als zehn Prozent betrug, startete in dem Monat das Masterstudium, in dem das Bachelorstudium beendet wurde (direkter Anschluss). Der Antritt zum übernächsten Semesterbeginn nach Abschluss des Bachelorstudiums bleibt über die Jahrgänge eher konstant (FH ~ 28 %; Uni: ~ 10 %). Relativ konstant über die Jahrgänge hinweg zeigt sich auch der Anteil der Personen, die das Studium später als zum übernächsten Semesterbeginn antritt. Er lag an Fachhochschulen für den Prüfungsjahrgang 2016 bei etwa 16 Prozent und an Universitäten bei circa sechs Prozentpunkten.

### 10.1.2 Studienfach-, Hochschul- und Hochschultypwechsel

In diesem Berichtsteil wird der Übergang in ein weiteres Studium betrachtet. Dabei handelt es sich zu einem geringen Anteil auch um den Übergang in Studiengänge, die nicht der Abschlussart Master entsprechen.

Abbildung 79: Aufnahme eines weiteren Studiums im Zeitvergleich



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Betrachtet man die Entwicklung des Anteils der Absolvent\*innen, die ein weiteres Studium aufnehmen, über die Prüfungsjahrgänge hinweg<sup>6</sup>, zeigt sich ein eher hohes Maß an Stabilität – sowohl in NRW als auch an Hochschulen in anderen Bundesländern (Abbildung 79). Somit ist der abnehmende Anteil an Personen, die in ein Masterstudium übergehen (Abbildung 76), mutmaßlich mit einem zunehmenden Anteil an Personen verbunden, die ein weiteres Studium antreten, das kein Masterstudium ist. Im Rahmen der KOAB-Befragung lässt sich dies nicht für alle hier betrachteten Jahrgänge prüfen, da die entsprechende Differenzierung erst seit der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2014 erfolgt.

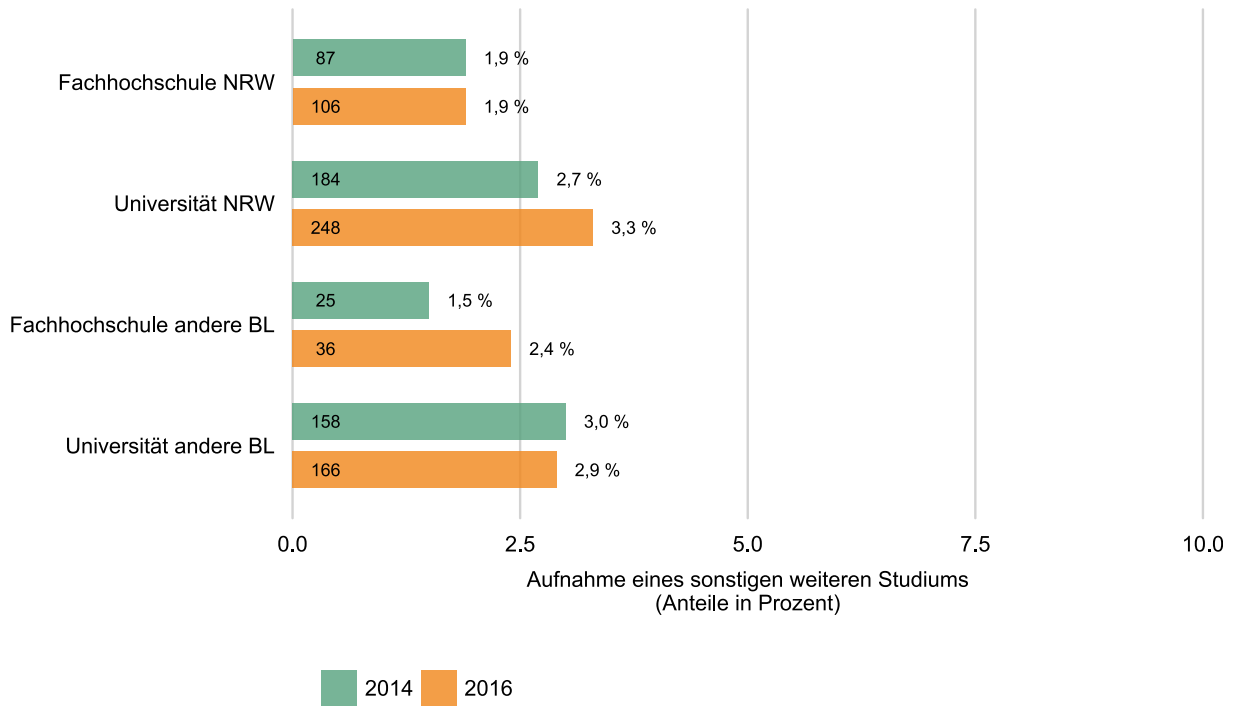
Es kann festgestellt werden, dass der Anteil der nordrhein-westfälischen FH-Bachelorabsolvent\*innen, die ein weiteres Studium aufnahmen, das kein Masterstudium ist, in den Prüfungsjahrgängen 2014 und 2016 bei 1,9 Prozent lag. Hingegen lag dieser Anteil bei den Universitätsabsolvent\*innen im Prüfungsjahrgang 2014 bei 2,7 Prozent und im Prüfungsjahrgang 2016 bei 3,3 Prozentpunkten (Abbildung 80).

Bei der Analyse der Fächergruppen (nicht grafisch dargestellt) wird offenbar, dass sieben Prozent der nordrhein-westfälischen Bachelorabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 eines geistes-/kunstwissenschaftlichen Faches ein weiteres Studium antreten, das kein Masterstudium ist (Uni: 4 %).

<sup>6</sup> Hier muss beachtet werden, dass die Frage zur Aufnahme eines weiteren Studiums, das kein Masterstudium ist, erst seit der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2014 eingesetzt wird.

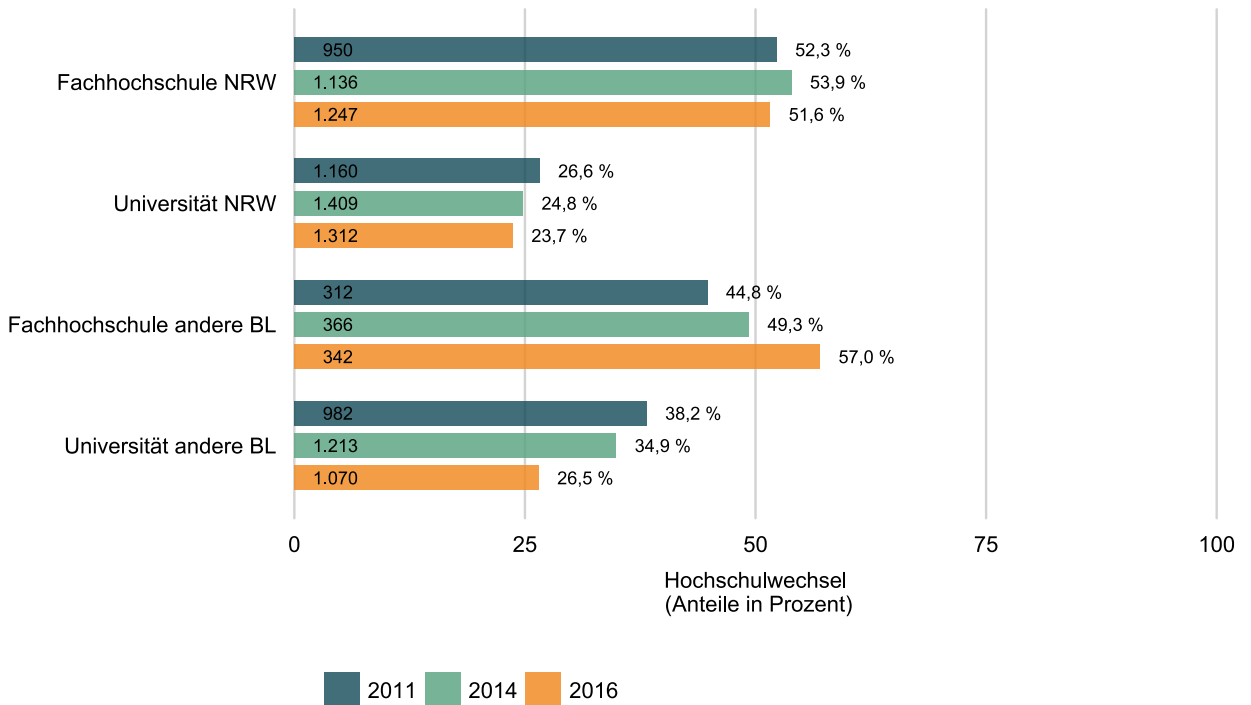


Abbildung 80: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bachelorabschluss, das kein Masterstudium ist



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Abbildung 81: Hochschulwechsel im Zeitvergleich



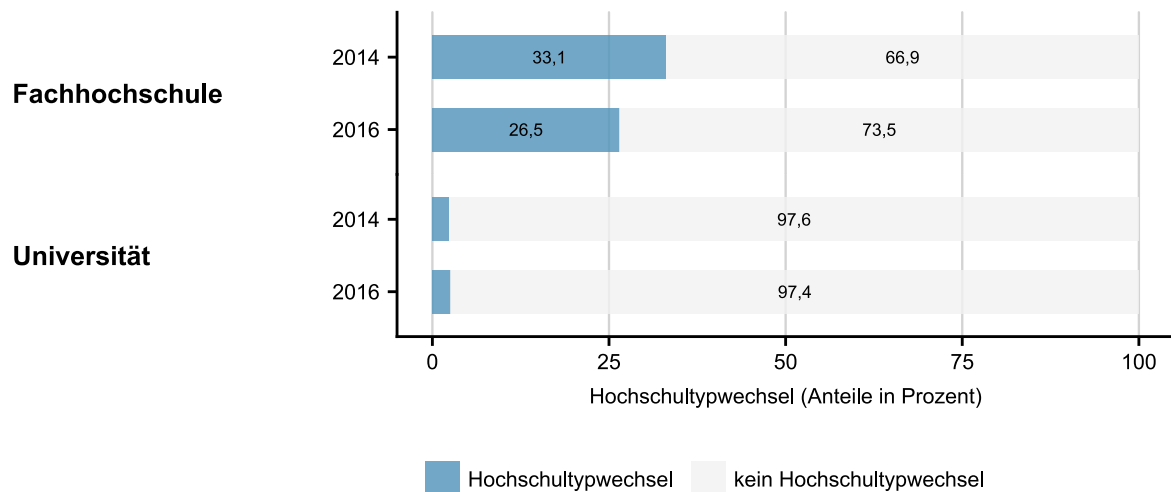
Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen

Bei der Betrachtung dieser Gruppe an Universitäten zeigt sich, dass etwa sieben Prozent der Absolvent\*innen der Fächergruppe Soziale Arbeit/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften in ein weiteres Studium übergehen, welches kein Masterstudium ist.

Im Folgenden wird untersucht, welche Bedingungen mit Wechseln des Studienfachs, der Hochschule und/oder des Hochschultyps einhergehen. Im Rahmen dieser Untersuchungen werden weiterhin ausschließlich Bachelorabsolvent\*innen betrachtet.

Ein Hochschulwechsel nach Abschluss des Bachelorstudiums wird von nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen mehr als doppelt so häufig vorgenommen wie von nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen. Zudem lässt sich feststellen, dass der Hochschulwechsel ausgehend von Universitäten über die hier betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg abnimmt, während er im Falle der Fachhochschulen in NRW eher ein konstantes Niveau hält und an Fachhochschulen anderer Bundesländer ansteigt (Abbildung 81).

**Abbildung 82: Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums**

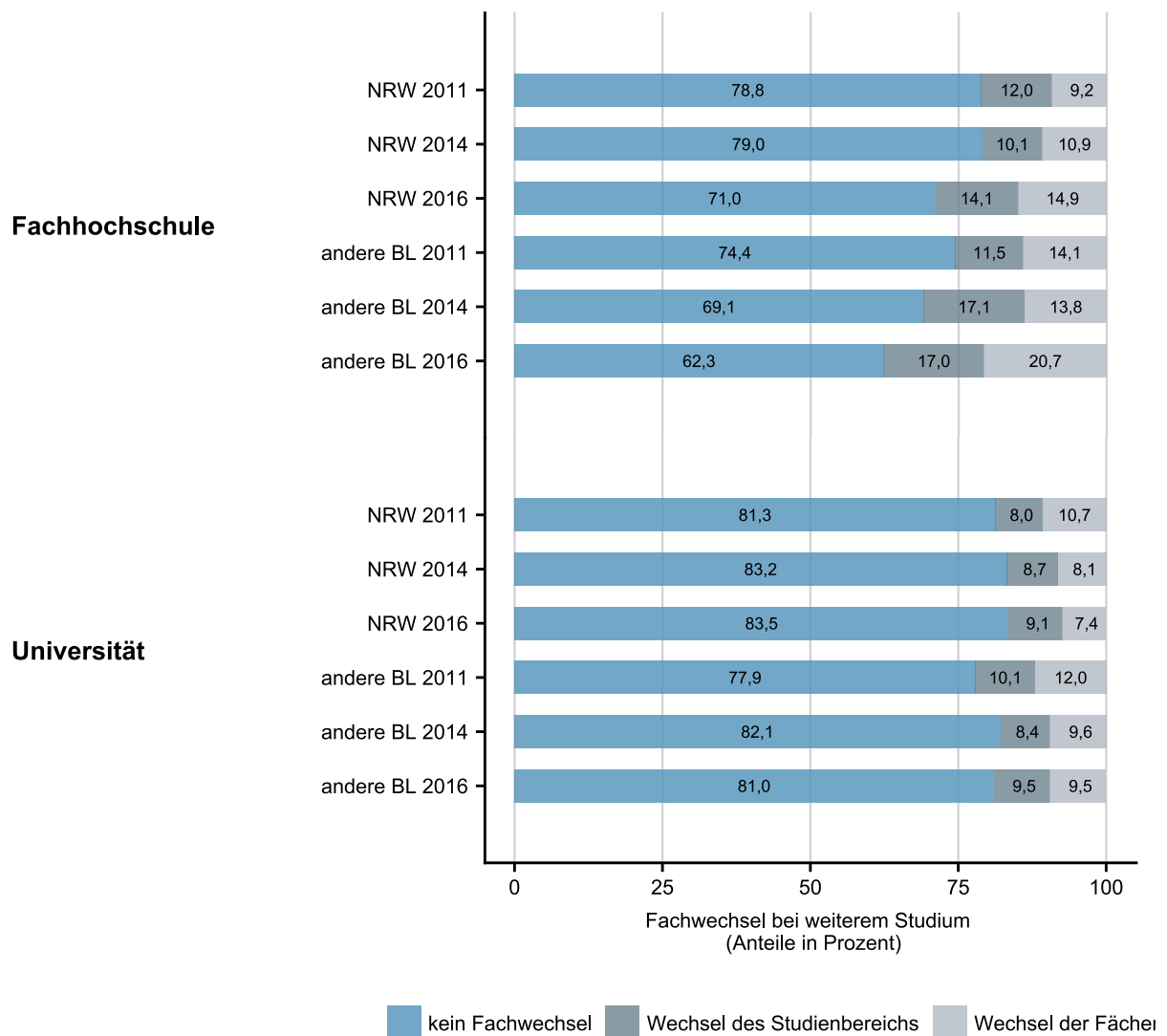


Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | NRW

Ein Wechsel des Hochschultyps trat bei nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 bei nur 2,4 Prozent der Hochschulwechsel auf. Bei FH-Absolvent\*innen liegt der Anteil in etwa zehnmal höher (26 %) (Abbildung 82).

Während bei Fachhochschulabsolvent\*innen über die hier beobachteten Prüfungsjahrgänge hinweg eine Zunahme des Fachwechsels erkennbar ist, ist keine entsprechende Entwicklung bei den Universitätsabsolvent\*innen zu verzeichnen (Abbildung 83). Dieser Befund lässt sich sowohl für Hochschulen in NRW als auch für Hochschulen in anderen Bundesländern feststellen. So hatten die nordrhein-westfälischen FH-Bachelorabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2011 nur zu etwa 21 Prozent einen Fachwechsel bei ihrem Übergang in ein weiteres Studium vorgenommen. Im Prüfungsjahrgang 2016 lag diese Quote bei 29 Prozentpunkten.

Abbildung 83: Wechsel des Hochschulfachs bei der Aufnahme eines weiteren Studiums



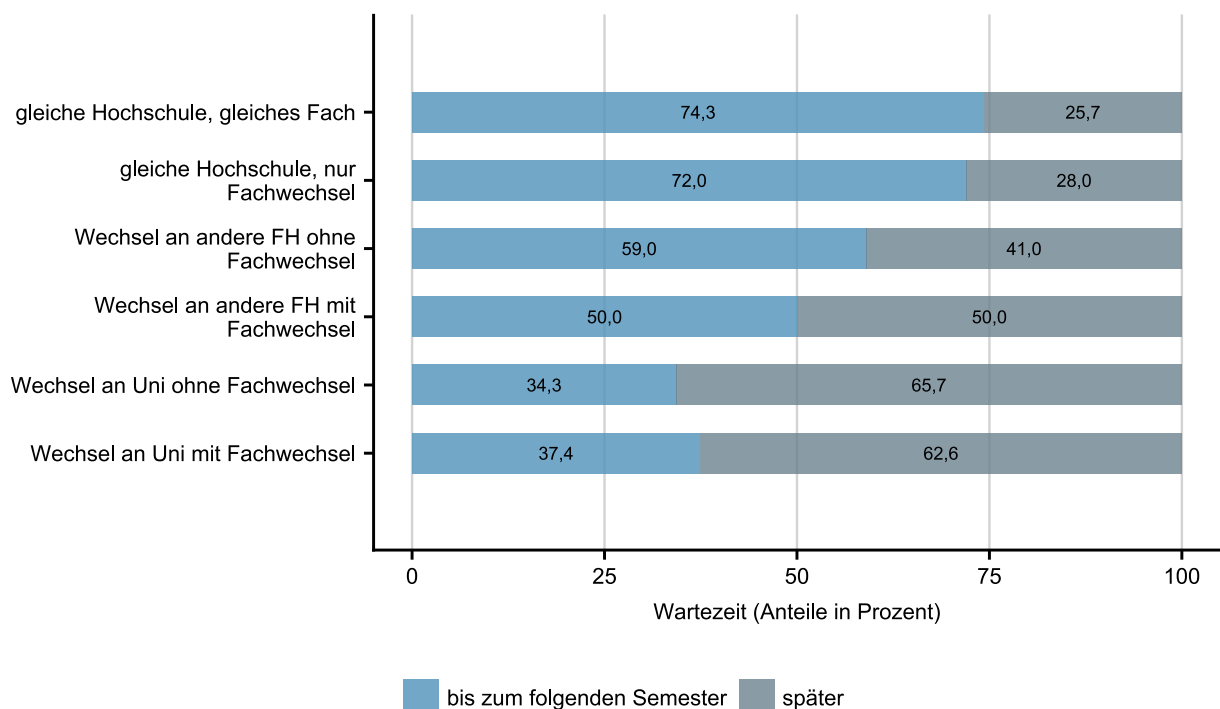
Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen

Für die Analyse des Übergangs in ein weiteres Studium nach Abschluss des Bachelorstudiums, können die folgenden sechs Übergangstypen unterscheiden werden.

- 1. Übergang ohne Wechsel:** Der Abschluss des Bachelorstudiums führt zum Übergang in einen entsprechenden, auf das Bachelorstudium aufbauenden Masterstudiengang, der an der bisherigen Hochschule angeboten wird. Diese Form des Übergangs tritt bezogen auf alle Übergänge am häufigsten auf (FH 43 % und Uni 70 % aller Übergänge, NRW 2016).
- 2. Reiner Fachwechsel:** Das Studium wird an der bisherigen Hochschule fortgesetzt, jedoch wird ein Wechsel des Studienfachs vorgenommen. Diese Form des Übergangs tritt bei etwas mehr als jedem zehnten Übergang auf (FH 11 % und Uni 11 % aller Übergänge, NRW 2016).

3. **Reiner Hochschulwechsel:** Das Studienfach wird beibehalten, das auf den Bachelorabschluss aufbauenden Masterstudium wird allerdings an einer anderen Hochschule fortgesetzt, die dem bisherigen Hochschultyp entspricht. Diese Form des Übergangs tritt an Fachhochschulen etwas seltener auf als an Universitäten (FH 8 % und Uni 11 % aller Übergänge, NRW 2016).
4. **Fach- und Hochschulwechsel:** Das Studienfach und die Hochschule werden gewechselt. Die Hochschule entspricht dabei dem Hochschultyp des Bachelorstudiums. Diese Form des Übergangs tritt an Fachhochschulen und Universitäten ungefähr gleich häufig auf (FH 7 % und Uni 6 % aller Übergänge, NRW 2016).
5. **Hochschultypwechsel ohne Fachwechsel:** Das Studienfach wird beibehalten und das auf den Bachelorabschluss aufbauende Masterstudium wird an einer Hochschule fortgesetzt, die nicht dem Hochschultyp des Bachelorstudiums entspricht. Diese Form des Übergangs tritt nahezu ausschließlich bei Fachhochschulabsolvent\*innen auf (FH 18 % und Uni 0,4 % aller Übergänge, NRW 2016).
6. **Hochschultypwechsel mit Fachwechsel:** Das Studienfach wird gewechselt und das Studium wird an einer Hochschule fortgesetzt, die nicht dem Hochschultyp des Bachelorstudiums entspricht. Diese Form des Übergangs tritt nahezu ausschließlich bei Fachhochschulabsolvent\*innen auf (FH 12 % und Uni 1 % aller Übergänge, NRW 2016).

Abbildung 84: Dauer der Übergangsphase und Übergangstypus (NRW FH, Bachelorabsolvent\*innen)



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | NRW 2016 | Fachhochschulen | ohne Angaben zu sonstigen Hochschultypen

Untersucht man die nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen nach ihrem jeweiligen Wechseltyp und der damit einhergehenden Dauer der Übergangsphase, zeigt sich, dass die Phase, die für einen Fachwechsel an der gleichen Hochschule benötigt wird, in der

Regel gering ausfällt. Ein Wechsel an eine andere Fachhochschule bringt bereits häufig eine längere Übergangsphase mit sich und ein Wechsel von einer Fachhochschule an eine Universität geht mit dem höchsten zeitlichen Aufwand einher (Abbildung 84). So wird ein Fachwechsel an der gleichen Hochschule von etwa drei Vierteln der Absolvent\*innen noch bis zum folgenden Semester bewältigt. Dieser Anteil liegt bei einem Wechsel von einer Fachhochschule an eine Universität nur noch bei etwas mehr als einem Drittel. Dabei ist auffällig, dass der Anteil derer, die ihr Studium zum folgenden Semester antreten, bei erfolgtem Fachwechsel höher ausfällt als ohne Fachwechsel.

### 10.1.3 Subjektive Begründung der Studienverlaufsentscheidung

Den Absolvent\*innen wird im Rahmen der KOAB-Befragung die Möglichkeit gegeben, Gründe anzugeben, die für oder gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums sprechen. Im Prüfungsjahrgang 2016 wurde dieser Fragebogenabschnitt im Rahmen des KOAB-Befragungsschlaglichts<sup>7</sup> erweitert. Unter anderem wurden zusätzlich die Gründe für einen Hochschulwechsel oder den Verbleib an der bisherigen Hochschule erfragt. Darüber hinaus wurden die Befragungsteilnehmer\*innen aufgefordert, die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, mit der sie ein Masterstudium bewältigen können.

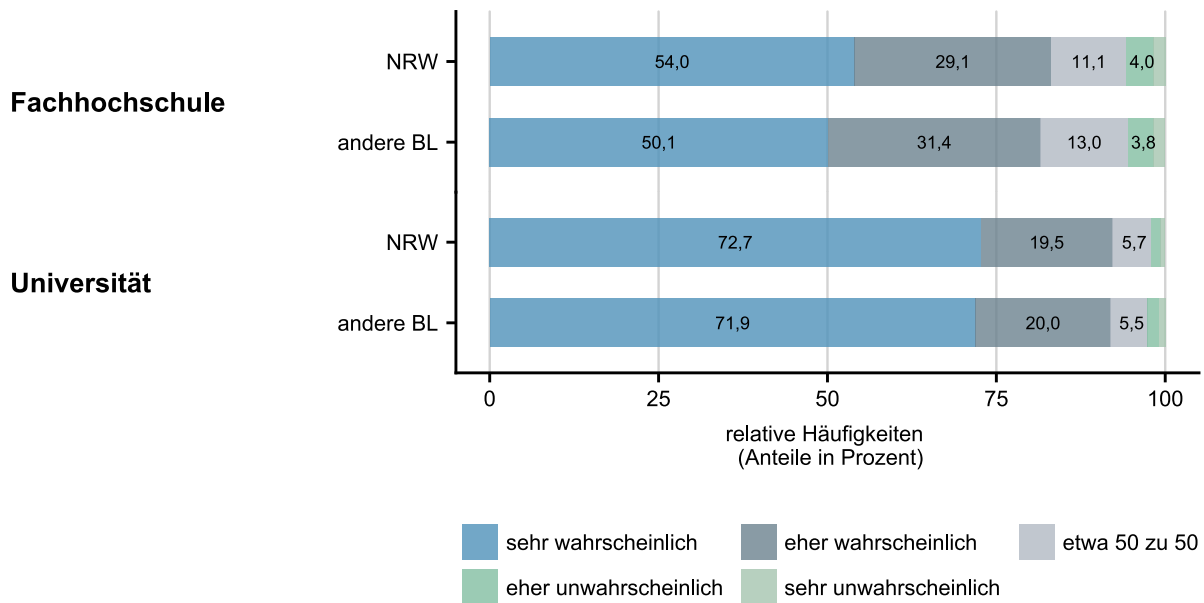
#### 10.1.3.1 Selbsteinschätzung zur Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium zu bewältigen

Bei der Betrachtung der entsprechenden Ergebnisse zeigt sich, dass insbesondere die nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen etwas selbstbewusster sind als jene in anderen Bundesländern. In NRW schätzen etwa 54 Prozent der FH-Absolvent\*innen, dass sie ein Masterstudium sehr wahrscheinlich bewältigen können, hingegen schätzen dies nur etwa 50 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen anderer Bundesländer so ein.

---

<sup>7</sup> Das KOAB-Befragungsschlaglicht stellt einen kleinen Abschnitt des Kerninstruments dar, der in einem festgelegten Rhythmus verändert wird. Es können maximal fünf Fragen und maximal fünf Minuten Befragungszeit für ein Schlaglicht verwendet werden. Auf diese Weise steht das KOAB-Projekt auch externen Forscher\*innen offen. Vorschläge können auf der KOAB-Jahrestagung vorgestellt werden. Die anwesenden Hochschulvertreter\*innen entscheiden über eine gemeinsame Abstimmung per TED-Gerät, welches vorgeschlagene KOAB-Schlaglicht umgesetzt wird. Das Schlaglicht, welches im Rahmen der Befragung der Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 eingesetzt wurde, wurde von Lutz Heidemann (Universität Paderborn) entwickelt.

**Abbildung 85: Selbsteinschätzung, ob ein Masterstudium bewältigt werden könnte (Bachelorabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016)**



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | 2016

Bei einem Vergleich der Hochschultypen lässt sich zudem festhalten, dass die Universitätsabsolvent\*innen eine deutlich positivere Haltung hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit haben als die Fachhochschulabsolvent\*innen. Hier schätzen mehr als 70 Prozent es als sehr wahrscheinlich ein, dass sie ein Masterstudium bewältigen können.

### 10.1.3.2 Gründe, die gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums sprechen

Die Angaben zu den Gründen, die gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums sprechen, unterscheiden sich nur geringfügig zwischen den Hochschultypen (Abbildung 86). Sowohl Fachhochschul- als auch Universitätsbachelorabsolvent\*innen, die kein weiteres Studium antreten möchten, geben vor allem an, Berufserfahrung sammeln zu wollen oder ein Jobangebot erhalten zu haben. Zudem führen sie häufig finanzielle Gründe an. So gaben die entsprechenden Fachhochschulabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 zu 69 Prozent an, Berufserfahrung sammeln zu wollen, wobei der Anteil hinsichtlich der entsprechenden Universitätsabsolvent\*innen bei etwa 64 Prozent lag. Hinsichtlich des Jobangebots liegt die Differenz bei etwa vier Prozent (FH: 48 %; Uni: 52 %) und schmilzt schließlich bei der Anführung finanzieller Gründe auf zwei Prozent zusammen (FH: 40 %; Uni: 42 %).

Mehr als zehn Prozent der Bachelorabsolvent\*innen gibt an, ein weiterführendes Studium nicht in Betracht zu ziehen, da kein passender Studiengang vorhanden sei (FH: 11 %; Uni: 13 %). Eine etwas größere Gruppe führt die familiäre Situation als Grund dafür an, kein weiterführendes Studium anzustreben (FH: 12 %; Uni: 16 %).

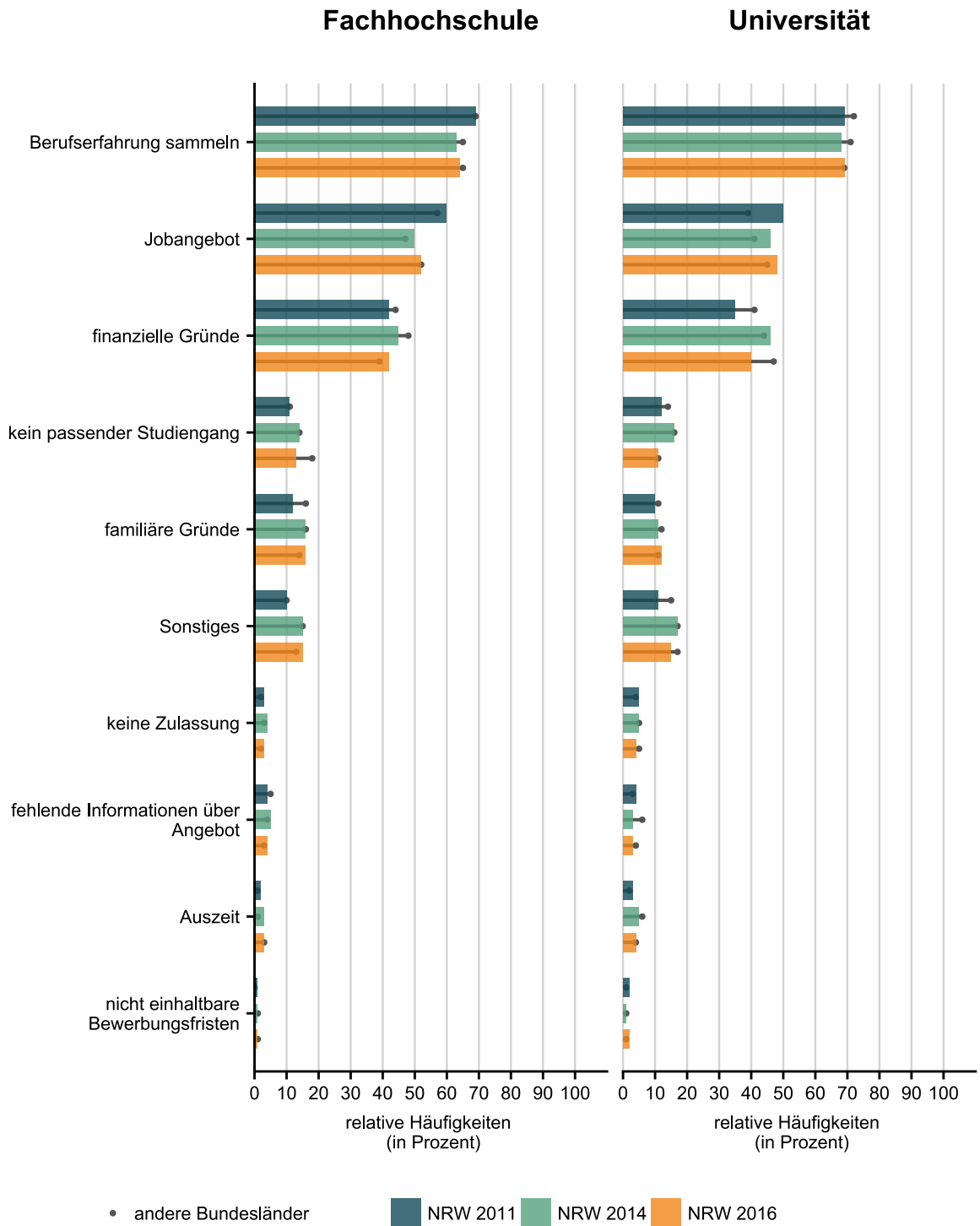
### 10.1.3.3 Gründe für den Verbleib an der Hochschule des Bachelorabschlusses

Bei der Betrachtung der Begründungen für den Verbleib an der Hochschule, an der das Bachelorstudium abgeschlossen wurde, wird deutlich, dass ein Verbleib vor allem mit einer guten Eingebundenheit in Hochschule und Hochschulregion einhergeht (Abbildung 87). Hingegen haben Hinderungsgründe, wie etwa vermutete Probleme bei der Wohnungssuche, vergleichsweise geringes Gewicht. Der Großteil der an der Hochschule Verbleibenden ist der Ansicht, dass der Masterstudiengang an der aktuellen Hochschule für ihre persönliche Situation am besten passt und gibt an, sich an der Hochschule sehr wohl zu fühlen. Hingegen werden Gründe, die sich auf die Zugangskriterien anderer Hochschulen beziehen, im Mittel als unwichtig eingestuft. Mittleres Gewicht haben Begründungen wie der vermutete geringe Nutzen eines Wechsels, die gegebenenfalls damit verbundene Trennung von Familie und Freunden oder auch die Vorliebe für bestimmte Lehrende an der aktuellen Hochschule.

### 10.1.3.4 Begründung des Hochschulwechsels

Dass der gewünschte Masterstudiengang an der Hochschule, an welcher das Bachelorstudium abgeschlossen wurde, nicht angeboten wird, ist ein sehr häufig genannter Grund für einen Hochschulwechsel (FH: 68 %; Uni: 57 %) (Abbildung 88). Ebenfalls wurde die Begründung, eine neue Stadt/eine neue Hochschule kennenlernen zu wollen, recht häufig gewählt (FH: 42 %; Uni: 55 %). Des Weiteren wurden häufiger die bessere Qualität (FH: 22 %; Uni: 25 %), der bessere Ruf (FH: 24 %; Uni: 21 %) und die besseren Studienbedingungen (FH: 17 %; Uni: 23 %) der Zielhochschule als Begründung für einen Hochschulwechsel angegeben.

Abbildung 86: Gründe, die gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums sprechen



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | kein weiteres Studium aufgenommen



Abbildung 87: Gründe für den Verbleib an der Hochschule (Bachelorabsolvent\*innen NRW 2016)



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen | 2016

Abbildung 88: Gründe für den Hochschulwechsel (NRW-Bachelorabsolvent\*innen – Prüfungsjahrgang 2016 – im weiteren Studium)

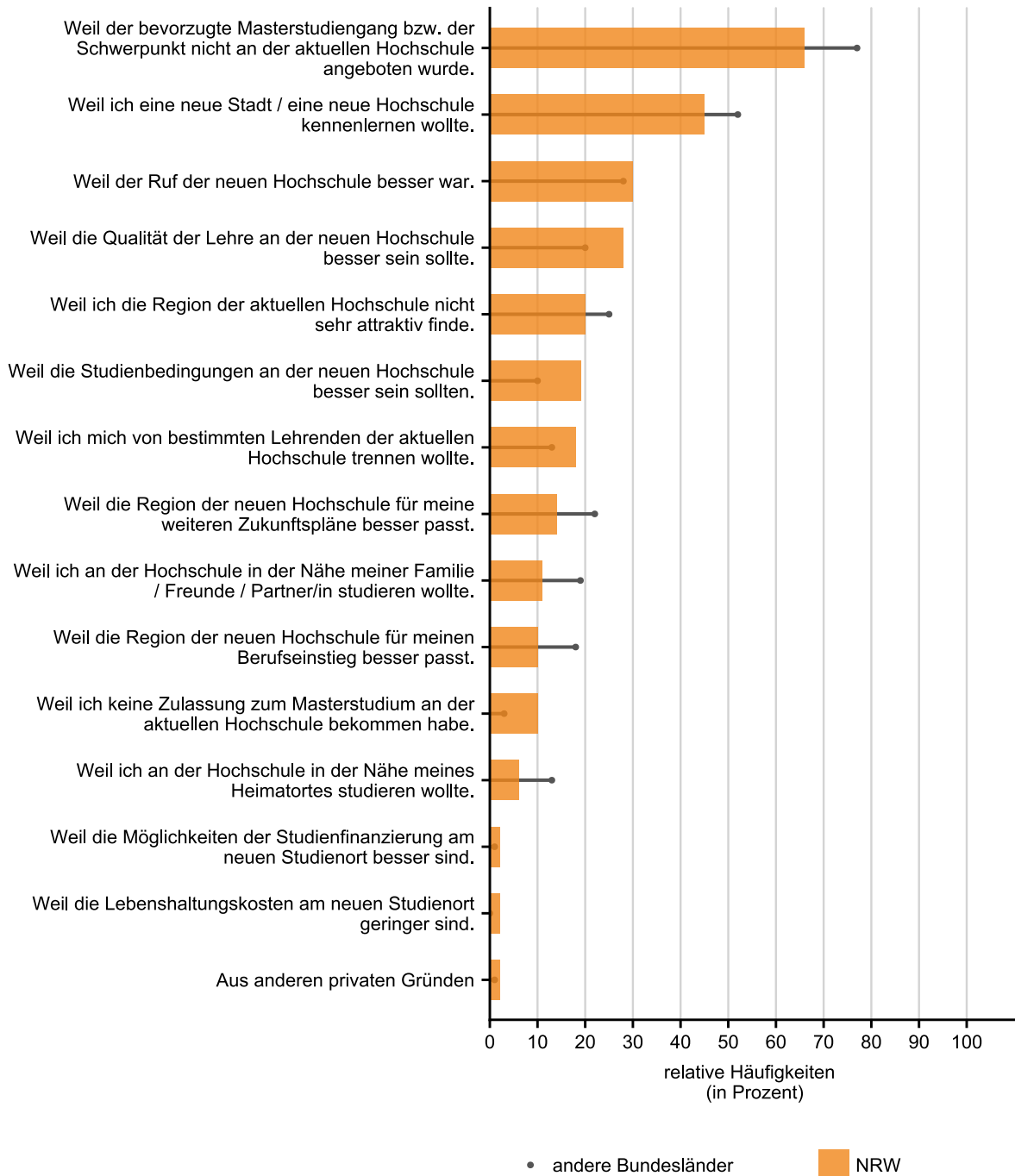


Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen | 2016

### 10.1.3.5 Gründe für den Wechsel von Fachhochschule zur Universität

Im Folgenden wird die Gruppe der nordrhein-westfälischen Bachelorabsolvent\*innen beleuchtet, die nach ihrem Abschluss an einer Fachhochschule für das weitere Studium an eine Universität wechselte.

Abbildung 89: Gründe für den Wechsel von einer nordrhein-westfälischen Fachhochschule an eine Universität

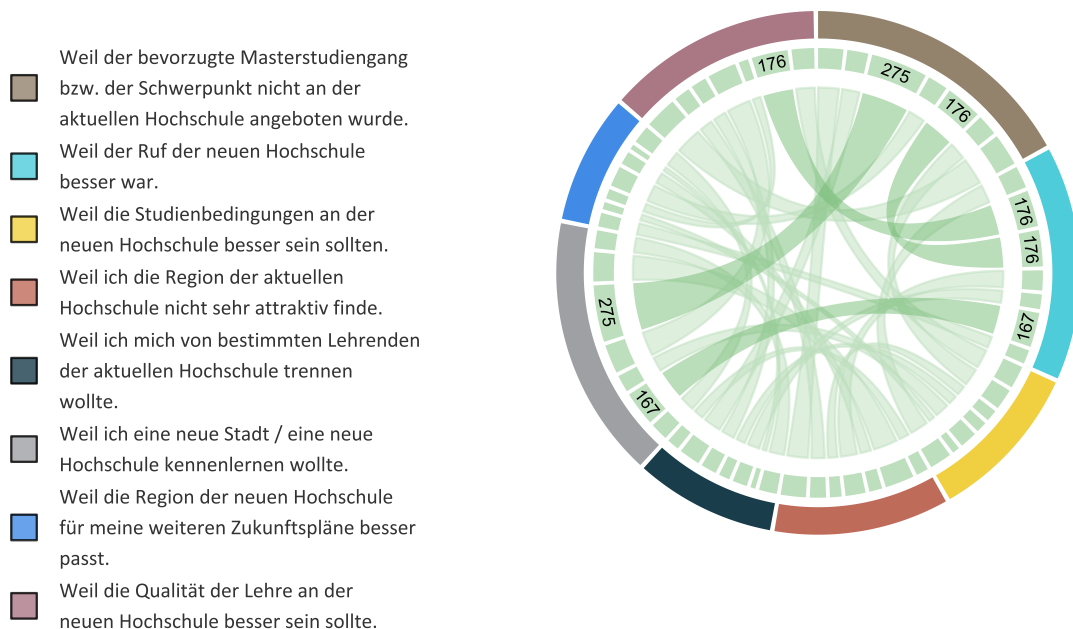


Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen | Hochschulwechsel von Fachhochschule zu Universität

In dieser Gruppe wird der Hochschulwechsel von 66 Prozent der Personen unter anderem darauf zurückgeführt, dass der anvisierte Masterstudiengang bzw. Schwerpunkt nicht an der Hochschule angeboten wird, an dem der Bachelorabschluss erworben wurde (Abbildung 89). Darüber hinaus geben etwa 45 Prozent an, dass sie eine neue Stadt kennenlernen wollten und 20 Prozent, dass sie die Region der aktuellen Hochschule nicht attraktiv finden. Jeweilig mehr als ein Viertel erklärte, dass Gründe für den Hochschulwechsel der bessere Ruf (30 %) und die höhere Qualität der Lehre (28 %) an der neuen Hochschule seien. Die Ergebnisse zum Einfluss von Ruf und Qualität der Lehre an der Zielhochschule fallen somit deutlicher aus als in der Gesamtpopulation der Fachhochschulabsolvent\*innen.

Um die Interdependenzen zwischen diesen Mehrfachnennungen herausarbeiten zu können, wurde ein Chord-Diagramm entwickelt (Abbildung 90). Die verwendeten Daten wurden insofern aufbereitet, als nur Kategorien in die Auswertung eingespeist wurden, die jeweilig von 15 Prozent der Befragten angewählt wurden. Die Angaben im Diagramm geben die Fallzahlen wieder. So haben etwa 275 Personen sowohl angegeben, dass der von ihnen bevorzugte Masterstudiengang an der Hochschule, an der sie den Bachelorabschluss erworben hatten, nicht angeboten wurde, als auch, dass sie eine neue Stadt kennenlernen wollten. Des Weiteren wird offenbar, dass der Ruf der neuen Hochschule (von 30 % gewählt) Interdependenzen aufweist mit der eingeschätzten besseren Qualität der neuen Hochschule, dem Wunsch, eine neue Stadt kennenzulernen und dem eingeschränkten Angebot an Masterstudiengängen an der Hochschule des Bachelorabschlusses.

Abbildung 90: Interdependenzen von Gründen für den Hochschulwechsel FH → Uni (Schwellwert 15 %)

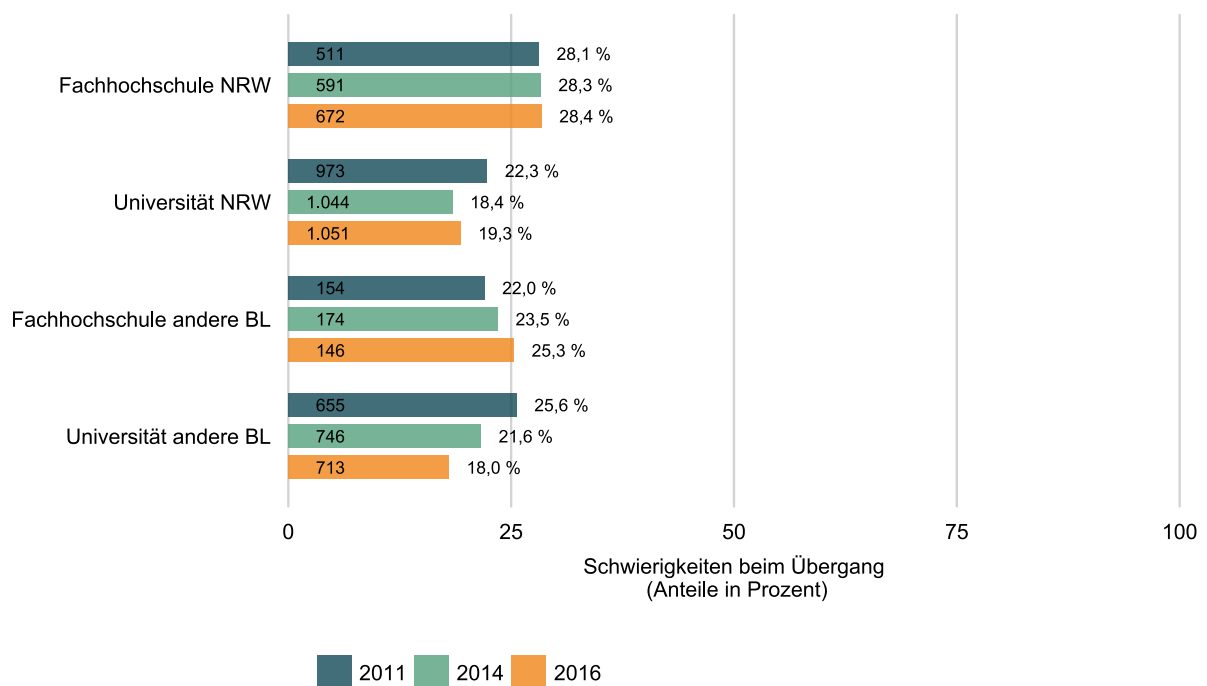


### 10.1.4 Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium

Im Laufe der KOAB-Befragung wird den Absolvent\*innen die Möglichkeit gegeben, über Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium zu berichten. Im Folgenden werden diese Angaben analysiert.

Etwa 28 Prozent der nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen, die in ein anderes Studium übergegangen sind, berichten von Schwierigkeiten (Abbildung 91). Dieser Wert ist über die hier betrachteten Jahrgänge hinweg relativ konstant. Betrachtet man nur die Fachhochschulabsolvent\*innen, die an eine Universität wechseln, erhöht sich der Wert auf 48 Prozent. Universitätsabsolvent\*innen berichten deutlich seltener von Übergangsschwierigkeiten (2016: 19,3 %).

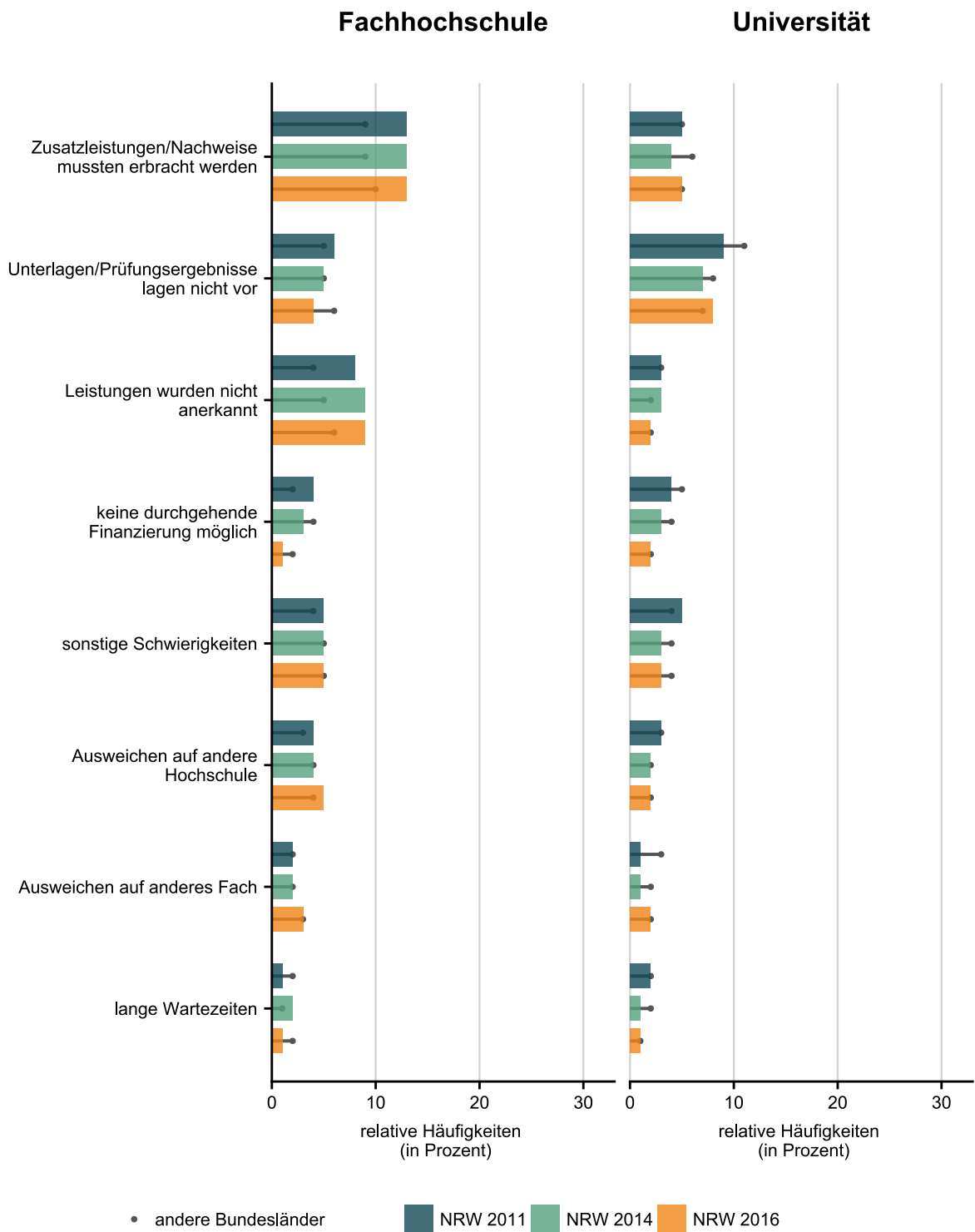
Abbildung 91: Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen

Etwa acht Prozent der Universitätsabsolvent\*innen, erklärten dass bei ihrem Übergang in ein weiteres Studium Unterlagen/Prüfungsergebnisse nicht vorlagen (FH: 4 %) (Abbildung 92). Hingegen gaben 13 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen, die in ein weiteres Studium übergegangen waren, an, dass ihnen die Erbringung von Zusatzleistungen/Nachweisen Schwierigkeiten bereitet habe, und etwa neun Prozent beklagten, dass Leistungen nicht anerkannt wurden. Die Problematik, dass keine durchgehende Finanzierung möglich ist, unterliegt hochschultypübergreifend einem Trend zur Abnahme. Hatten etwa vier Prozent der Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2011 diesen Grund angegeben, finden sich bei den Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 nur noch ein bis zwei Prozent, die dies als Schwierigkeit einschätzten. Insbesondere von Fachhochschulabsolvent\*innen wird das Ausweichen auf eine andere Hochschule häufiger als Problem benannt (NRW 2016: 5 %).

Abbildung 92: Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen

Abbildung 93: Interdependenzen bei Schwierigkeiten ein weiteres Studium aufzunehmen (FH)

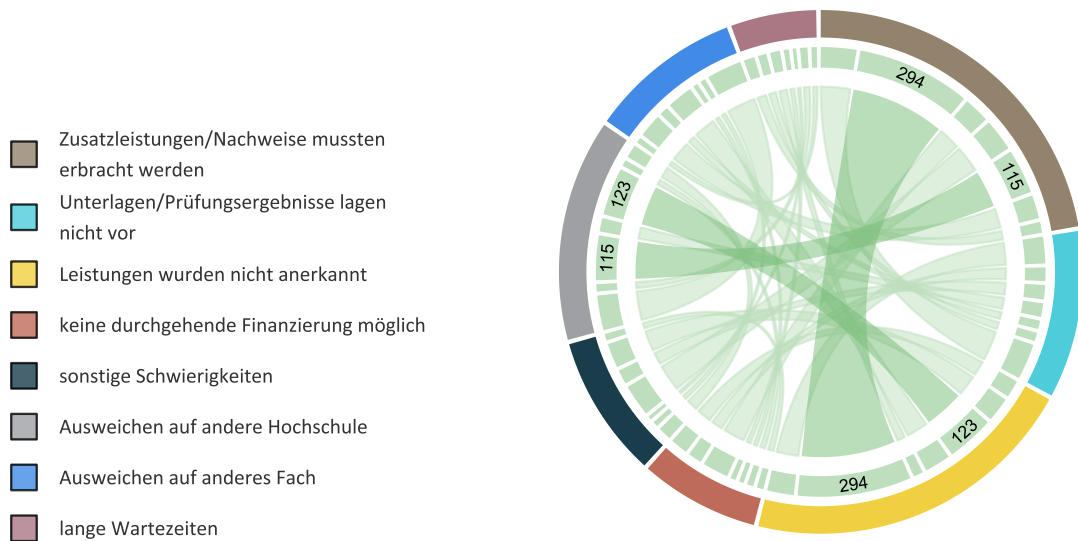
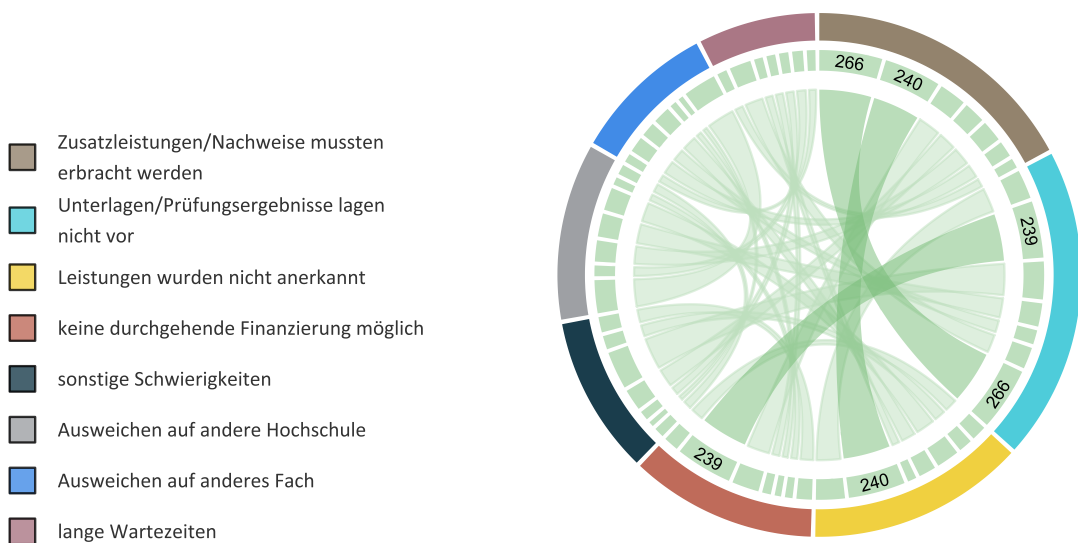


Abbildung 94: Interdependenzen bei Schwierigkeiten ein weiteres Studium aufzunehmen (Uni)



Bei der Untersuchung der Interdependenzen der angegebenen Schwierigkeitsformen werden hochschultypische Muster erkennbar. So zeigen sich bei den Fachhochschulabsolvent\*innen Interdependenzen zwischen den Problematiken, dass Leistungen nicht anerkannt wurden und

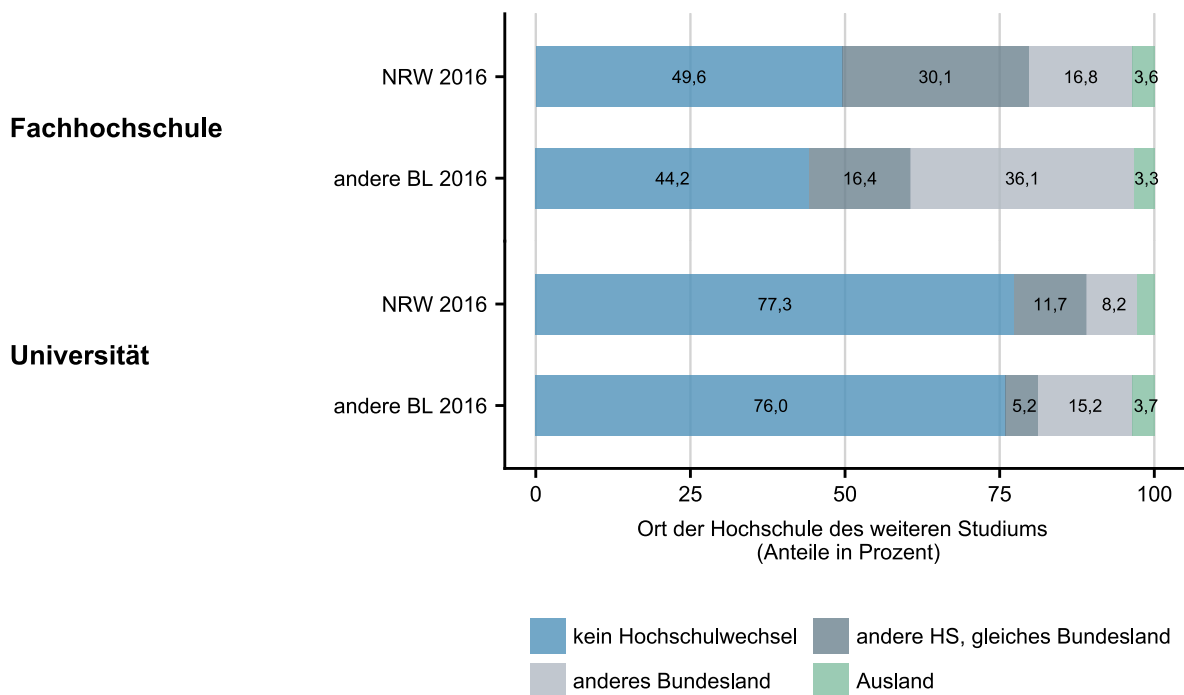
Zusatzleistungen erbracht werden mussten. Des Weiteren zeigen sich Interdependenzen zwischen dem Ausweichen auf eine andere Hochschule und der Notwendigkeit, Zusatzleistungen zu erbringen, sowie der Schwierigkeit, dass Leistungen nicht anerkannt wurden (Abbildung 93). Hingegen zeigen sich bei den Universitätsabsolvent\*innen Interdependenzen zwischen dem Umstand, dass Unterlagen/Prüfungsleistungen nicht vorlagen, und dem Umstand, dass keine durchgehende Finanzierung möglich ist, sowie dem Bedarf, Zusatzleistungen/Nachweise erbringen zu müssen; was wiederum in Interdependenz zu der Schwierigkeit steht, dass Leistungen nicht anerkannt wurden (Abbildung 94).

### 10.1.5 Regionale Mobilität bei Antritt eines weiteren Studiums

In diesem Abschnitt wird der Einfluss des Hochschulwechsels auf die regionale Mobilität betrachtet. Dabei wird untersucht, für welche Studienorte sich die Hochschulwechsler\*innen entschieden haben.

In Nordrhein-Westfalen verblieben im Prüfungsjahrgang 2016 etwa die Hälfte der Fachhochschulabsolvent\*innen an der Hochschule, an der sie ihren Bachelorabschluss erwarben (Abbildung 95). Etwas weniger als ein Drittel wechselte an eine Hochschule innerhalb Nordrhein-Westfalens und rund 17 Prozent wechselten an eine Hochschule in einem anderen Bundesland. Der Anteil der Personen, die an eine Hochschule im Ausland wechselte, liegt bei 3,6 Prozent.

Abbildung 95: Hochschulwechsel nach dem Bachelorabschluss und Mobilität



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | weiteres Studium aufgenommen

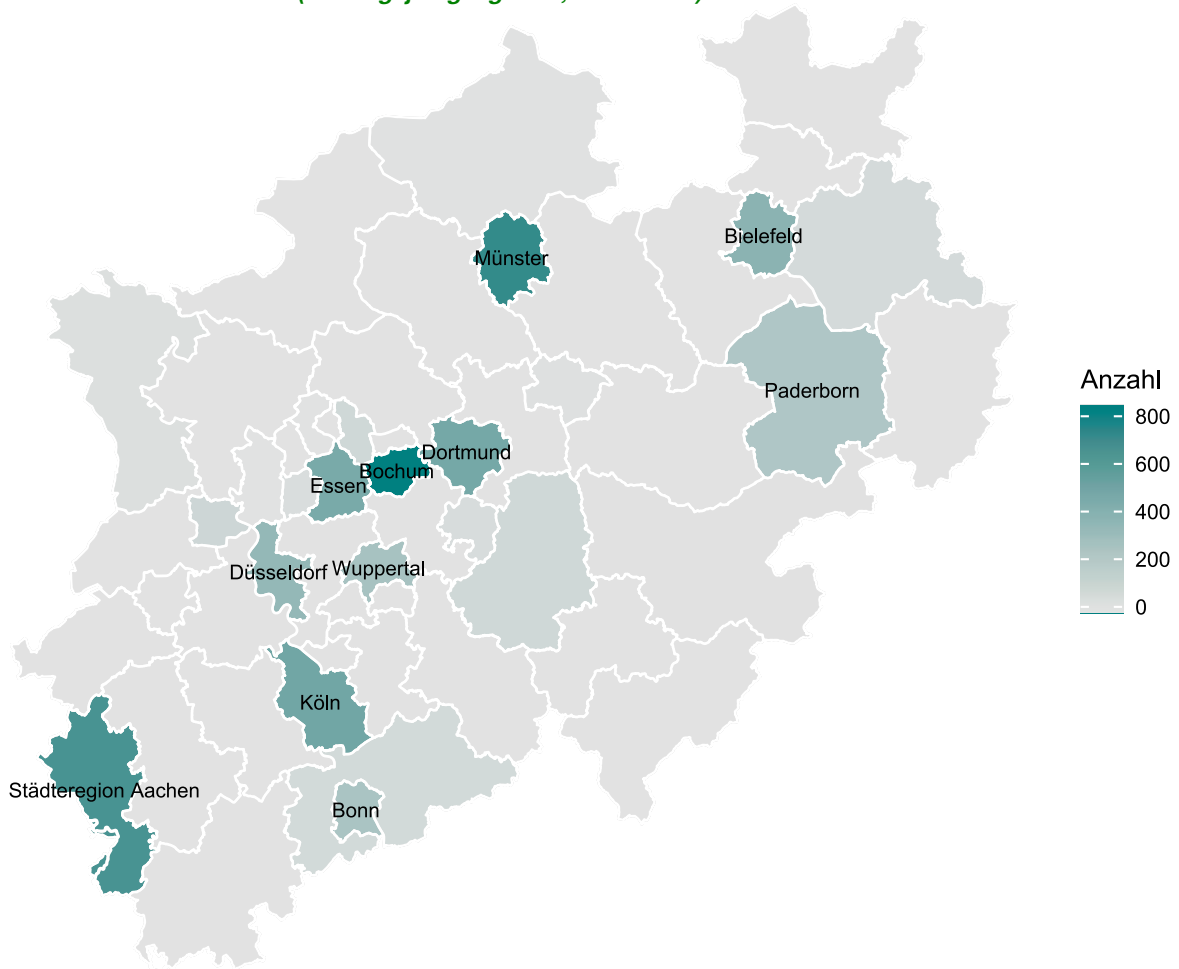
Mehr als drei Viertel der nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen verbleibt an der Hochschule, an der der Bachelorstudiengang abgeschlossen wurde. Einen Hochschulwechsel



innerhalb Nordrhein-Westfalens nehmen 11,7 Prozent und einen Wechsel an eine Hochschule in einem anderen Bundesland 8,2 Prozent vor. Ein geringer Anteil von 3,3 Prozent wechselt an eine Hochschule im Ausland. Der Anteil der Personen, die für das weitere Studium eine Hochschule in einem anderen Bundesland wählt, ist in NRW nur in etwa halb so groß wie in anderen Bundesländern (FH – NRW: –17 %; andere BL: –36 %; Uni – NRW: –8 %; andere BL: –15 %)

Im Folgenden werden die Regionen untersucht, die von Hochschulwechslern häufig gewählt werden. Dabei erfolgt zunächst eine Betrachtung der Mobilität innerhalb Nordrhein-Westfalens und sodann eine Untersuchung der Zielorte außerhalb NRWs.

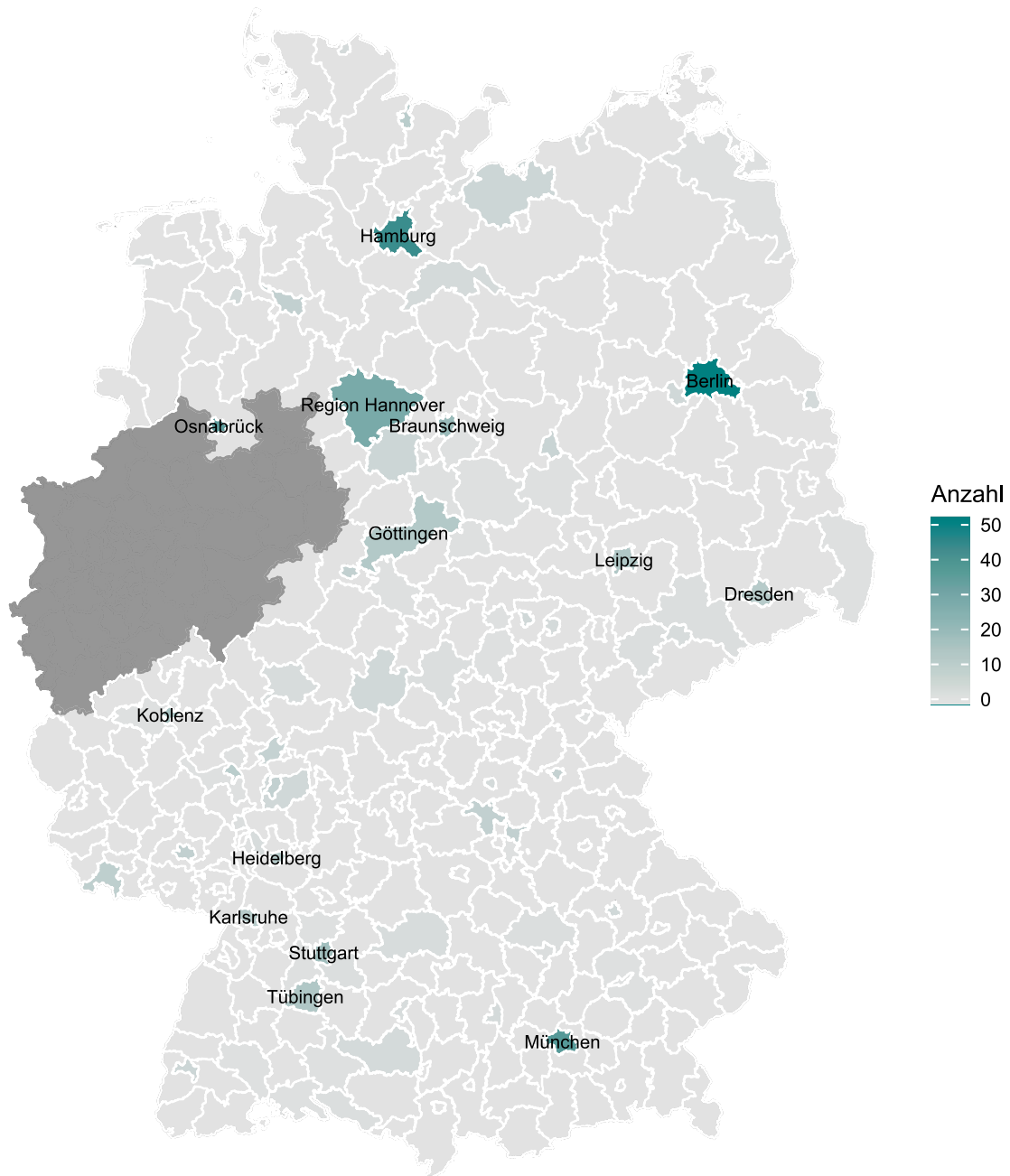
**Abbildung 96: Zielorte nordrhein-westfälischer Bachelorabsolvent\*innen nach Hochschulwechsel für ein weiteres Studium innerhalb NRWs (Prüfungsjahrgang 2016; Landkreise)**



Basis: nur Bachelorstudierende mit weiterem aufgenommenem Studium | NRW 2016  
Filter: Labels werden ab 2% angezeigt | N = 5737

Etwas mehr als 14 Prozent der Hochschulwechsel innerhalb Nordrhein-Westfalens führen die Absolvent\*innen nach Bochum, gefolgt von Münster (12,8 %) und der Städteregion Aachen (11,6 %) (Abbildung 96). Es folgen die Städte Köln, Dortmund und Essen mit jeweilig etwas mehr als acht Prozent.

Abbildung 97: Nordrhein-westfälische Bachelorabsolvent\*innen mit Hochschulwechsel bei Aufnahme eines weiteren Studiums außerhalb NRWs (Prüfungsjahrgang 2016; Landkreise und kreisfreie Städte)



Basis: nur Bachelorstudierende mit weiterem aufgenommenem Studium | NRW 2016  
 Filter: Labels werden ab 2% angezeigt | N = 585

Die Ziele außerhalb Nordrhein-Westfalens stellen vor allem Metropolen dar. Gemessen am Anteil derer, die außerhalb NRWs ihr Hochschulstudium fortsetzten, belegt Berlin den ersten Platz (8,7 %, n = 51), gefolgt von Hamburg (7,5 %, n = 44) und München (6,5 %, n = 38). Auch geografisch naheliegende Regionen wie Osnabrück (6,2 %, n = 36) oder die Region Hannover (5 %, n = 29) werden von nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen für ein weiteres Studium gewählt (Abbildung 97).

### 10.1.6 Multivariate Betrachtung der Aufnahme eines weiteren Studiums

In Form eines Stufendiagramms sind in Abbildung 98 die Ergebnisse der durchgeführten Regressionsrechnungen dargestellt. Je Hochschultyp wurde eine logistische Regressionsrechnung vorgenommen. Für die Visualisierung wurde das Ergebnis des Modells verwendet, welches die höchste Anzahl an Indikatoren berücksichtigt und damit das höchste Ausmaß an interner Kontrolle liefert (für detaillierte Informationen siehe Anhang D).

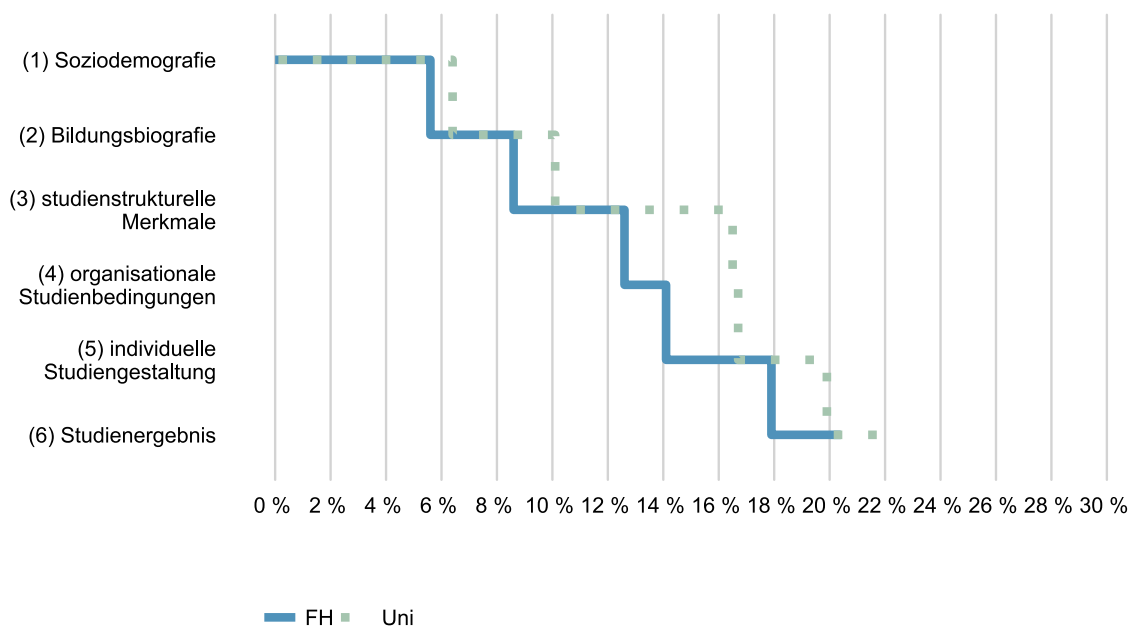
Die Visualisierung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Länge einer Stufe die Stärke anzeigt, mit der die benannten Merkmalsbündel den Übergang in ein weiteres Studium beeinflussen.

Mittels der logistischen Regressionsrechnungen können etwa 20 bis 22 Prozent der Entwicklungen innerhalb des Übergangs in ein weiteres Studium erklärt werden.

Es zeigt sich, dass soziodemografische und – insbesondere im Falle von Universitätsabsolvent\*innen – studienstrukturelle Merkmale von Bedeutung für den Übergang in ein weiteres Studium sind. Für Fachhochschulabsolvent\*innen sind darüber hinaus Merkmale der individuellen Studiengestaltung von einer hervorgehobenen Bedeutung.

Im Folgenden werden die Merkmale dargestellt, die als relevant für den Übergang in ein wei-

**Abbildung 98: Logistische Regression – Aufnahme eines weiteren Studiums – Anteil erklärter Varianz**



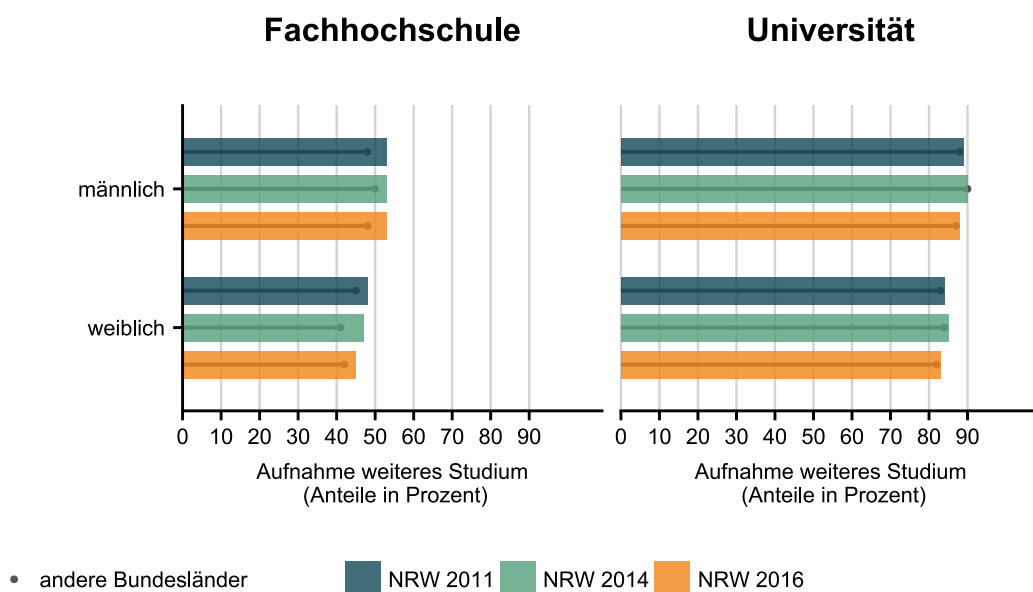
Basis: nur NRW 2016

teres Studium beurteilt wurden. Die Beurteilung erfolgt anhand zweier Evaluationskriterien. Zum einen wurde für das Merkmal mittels der Regressionsrechnung ein signifikanter Einfluss ( $p < 0,05$ ) auf die Aufnahme eines weiteren Studiums festgestellt. Zum anderen erhöht oder verringert das Merkmal die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen, laut Ergebnis der Regressionsrechnung um mindestens fünf Prozent. Um eine möglichst präzise Auswahl vornehmen zu können, wurde das Regressionsmodell herangezogen, welches das höchste Maß interner Kontrolle aufweist.

### 10.1.7 Soziodemografische Merkmale

Frauen nehmen etwas seltener ein weiteres Studium auf als Männer. Der Effekt zeigt sich an Fachhochschulen deutlicher als an Universitäten (Abbildung 99). Die Regressionsanalysen weisen an Fachhochschulen eine um etwa sieben Prozent und an Universitäten eine um etwa drei Prozent geminderte Wahrscheinlichkeit zum Übergang in ein weiteres Studium für Frauen aus.

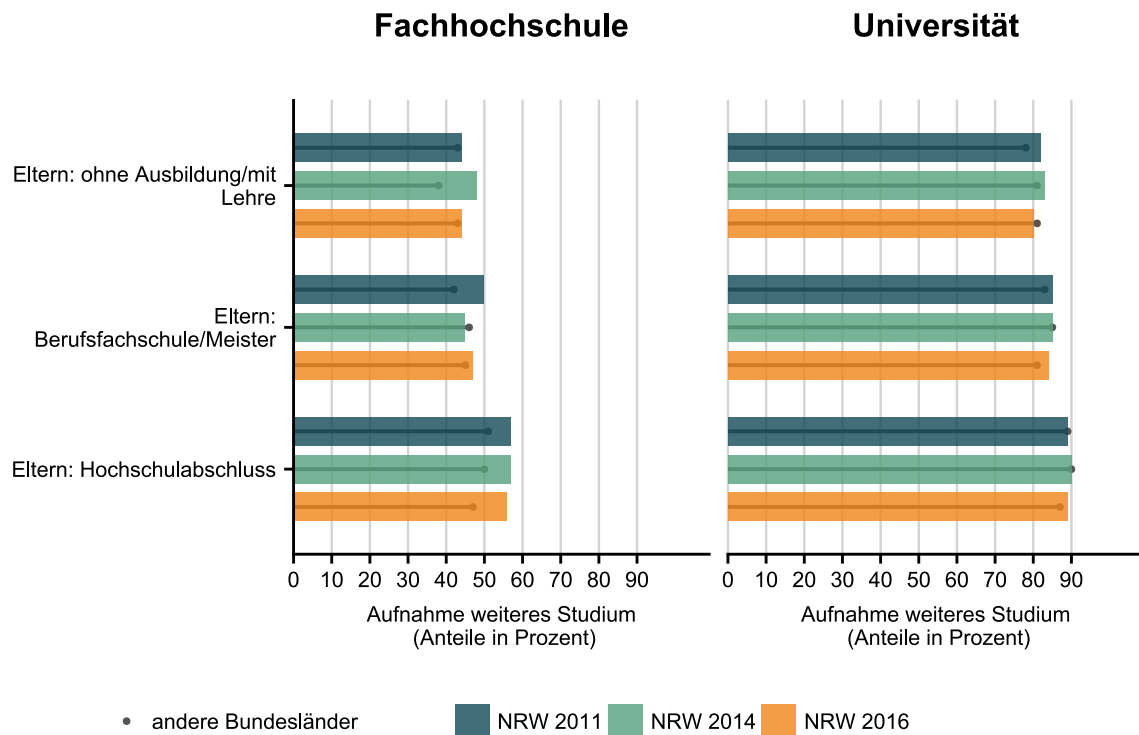
Abbildung 99: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Geschlecht



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Die Bildungsherkunft wirkt sich ebenfalls an beiden Hochschultypen auf die Wahrscheinlichkeit aus, ein weiteres Studium nach dem Bachelorabschluss anzutreten (Abbildung 100). Dabei steigt diese Wahrscheinlichkeit für Fachhochschulabsolvent\*innen, die einem akademischen Elternhaus entstammen, um 6,6 Prozentpunkte, wohingegen die Steigerung an Universitäten für die gleiche Personengruppe nur 3,8 Prozent beträgt.

Abbildung 100: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Absolvent\*innen, die vor dem Studienantritt sozialversicherungspflichtig vollzeitbeschäftigt waren, nehmen seltener ein weiteres Studium auf. Dieser Effekt erweist sich im Rahmen der Regressionsrechnung bei Fachhochschulabsolvent\*innen als signifikant. Die damit einhergehende Verringerung der Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen, beträgt etwa fünf Prozentpunkte.

### 10.1.8 Bildungsbiografie

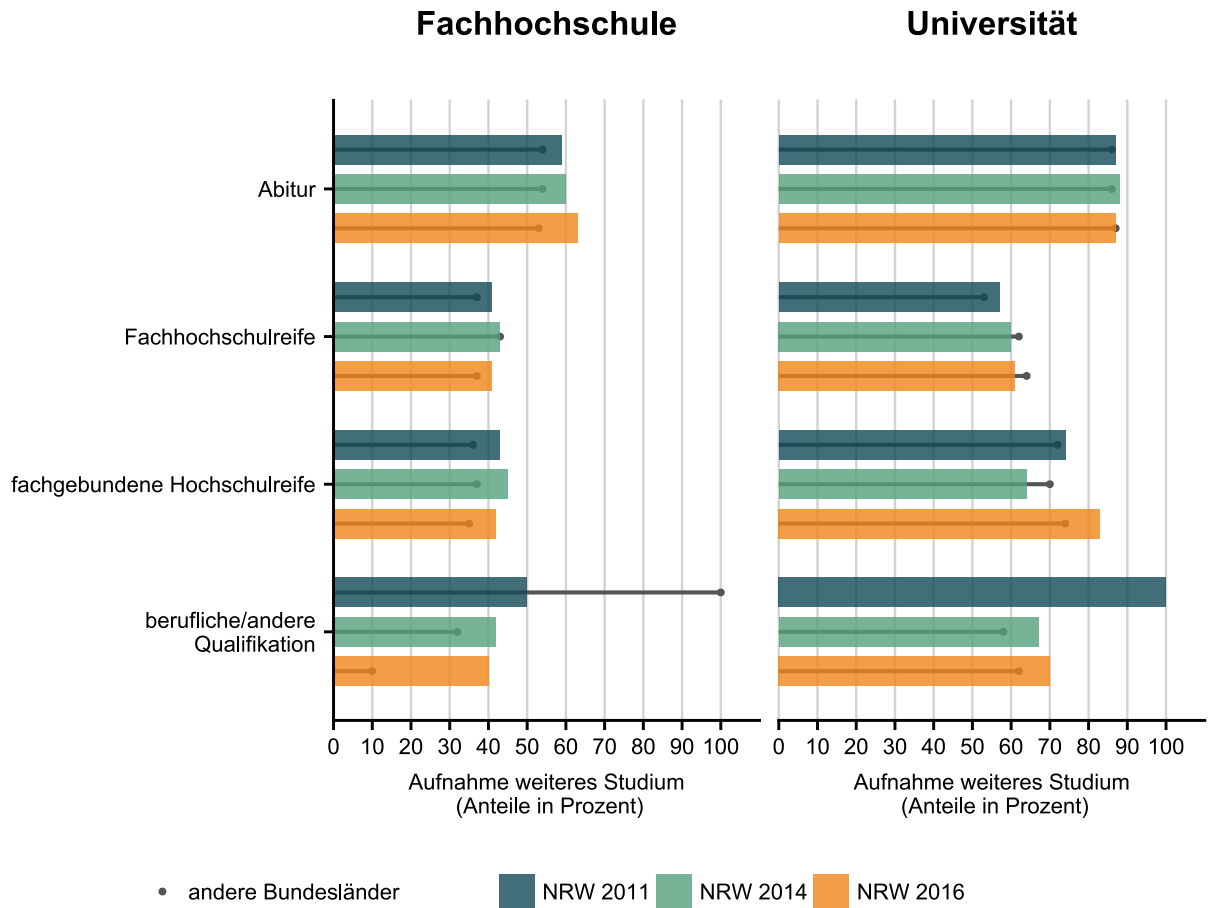
Zwischen der Aufnahme eines weiteren Studiums und der Art der Hochschulzugangsberechtigung besteht ebenfalls ein Zusammenhang. Absolvent\*innen, die die allgemeine Hochschulreife (Abitur) erworben haben, nehmen häufiger ein weiteres Studium auf als Absolvent\*innen, die ihr Bachelorstudium auf Basis einer Fachhochschulreife, fachgebundenen Hochschulreife oder beruflichen Qualifikation angetreten haben. Dieser Zusammenhang zeigt sich über alle Untersuchungsgruppen hinweg. Im Rahmen der Regressionsrechnungen zeigt er sich aber nur bei Fachhochschulabsolvent\*innen als signifikant.

Personen, die eine Berufsausbildung vor Studienantritt erworben haben, nehmen nach dem Abschluss des Bachelorstudiums seltener ein weiteres Studium auf, als Absolvent\*innen, die keine Berufsausbildung absolviert haben (Abbildung 102).

Dabei mindert die Berufsausbildung vor dem Studium laut Regressionsanalyse die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen, im Falle von

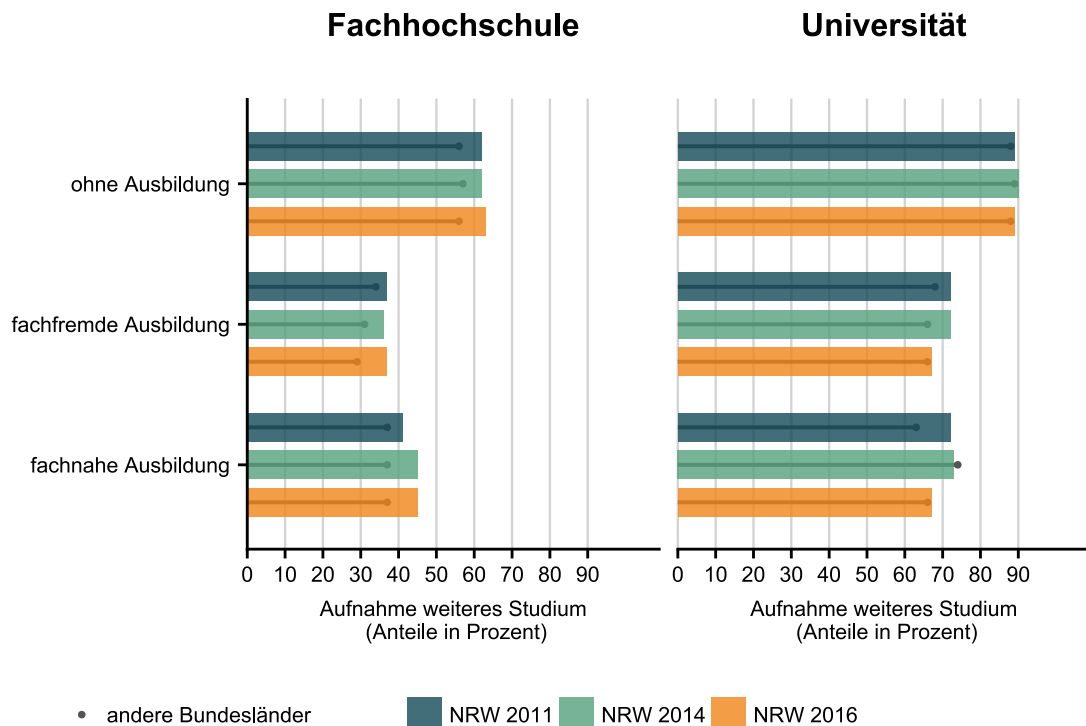
Fachhochschulabsolvent\*innen um etwa acht Prozentpunkte. Im Falle von Universitätsabsolvent\*innen beträgt die Minderung der Wahrscheinlichkeit in etwa sechs bis sieben Prozent.

Abbildung 101: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Art der Hochschulzugangsberechtigung



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Abbildung 102: Übergang in ein weiteres Studium nach Ausbildung vor Studienantritt



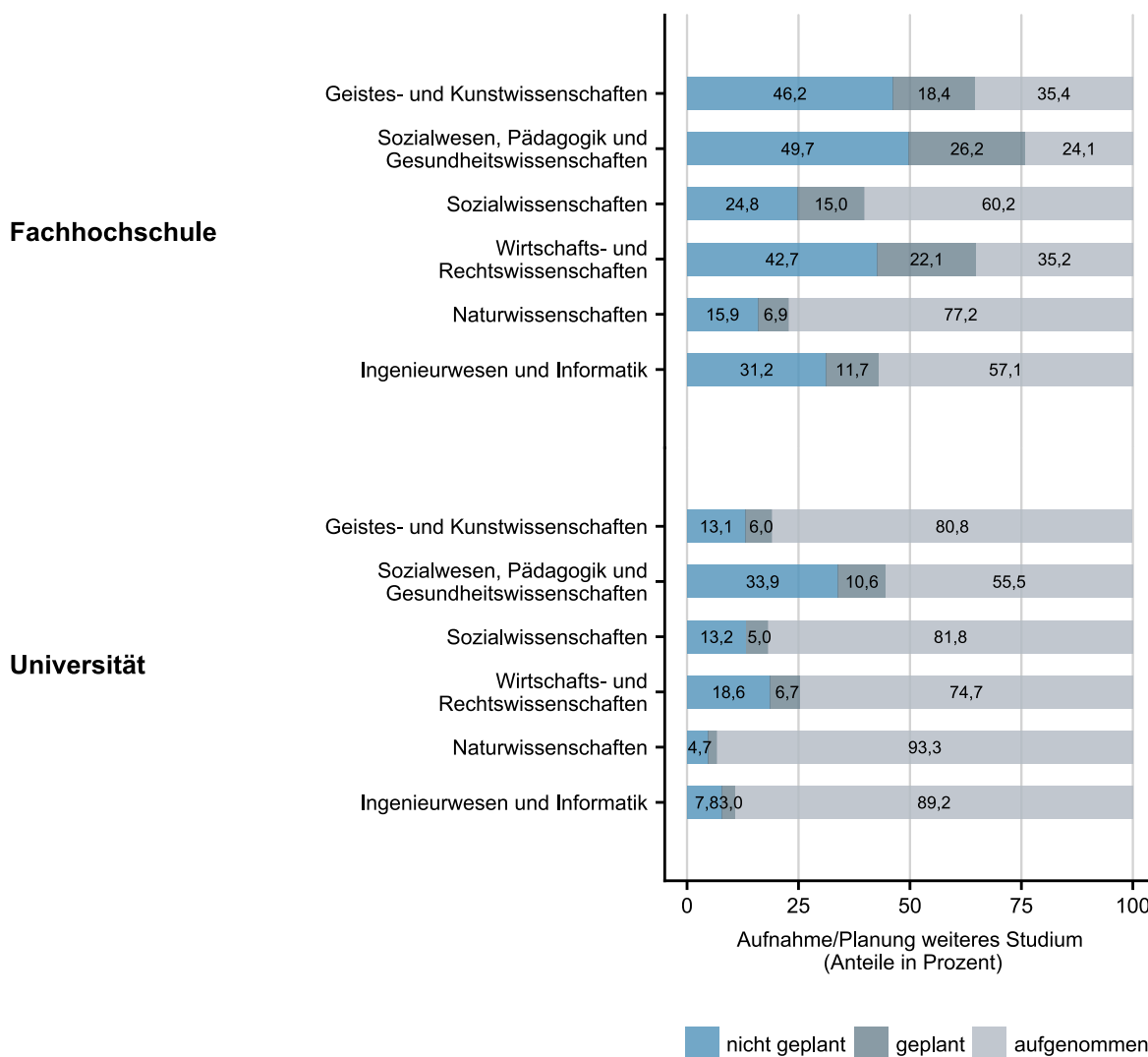
Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

### 10.1.9 Studienstrukturelle Merkmale

Bei der Untersuchung nach Fachgruppen zeigt sich, dass Absolvent\*innen der Naturwissenschaften 1,5 Jahre nach Abschluss an beiden Hochschultypen am häufigsten ein weiteres Studium aufgenommen haben (FH: 77 %; Uni: 93 %). Die Absolvent\*innen der Fachgruppe »Soziale Arbeit/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften« hingegen haben, sowohl an Fachhochschule als auch an Universitäten, am seltensten ein weiteres Studium aufgenommen (FH: 24 %; Uni: 56 %).

Zieht man die Regressionsrechnungen heran, zeigt sich ebenfalls, dass die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium anzutreten, an Fachhochschulen in einem starken Zusammenhang zur Fachgruppe steht. So steigt etwa die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen, für Bachelorabsolvent\*innen eines naturwissenschaftlichen Studiengangs gegenüber einem geistes- oder kunstwissenschaftlichen Studiengang um 40,3 Prozent. Für Ingenieur\*innen/Informatiker\*innen beträgt die Steigerung 22,3 und für Sozialwissenschaftler\*innen 17 Prozentpunkte.

Abbildung 103: Aufnahme und Planung eines weiteren Studiums



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen | NRW 2016

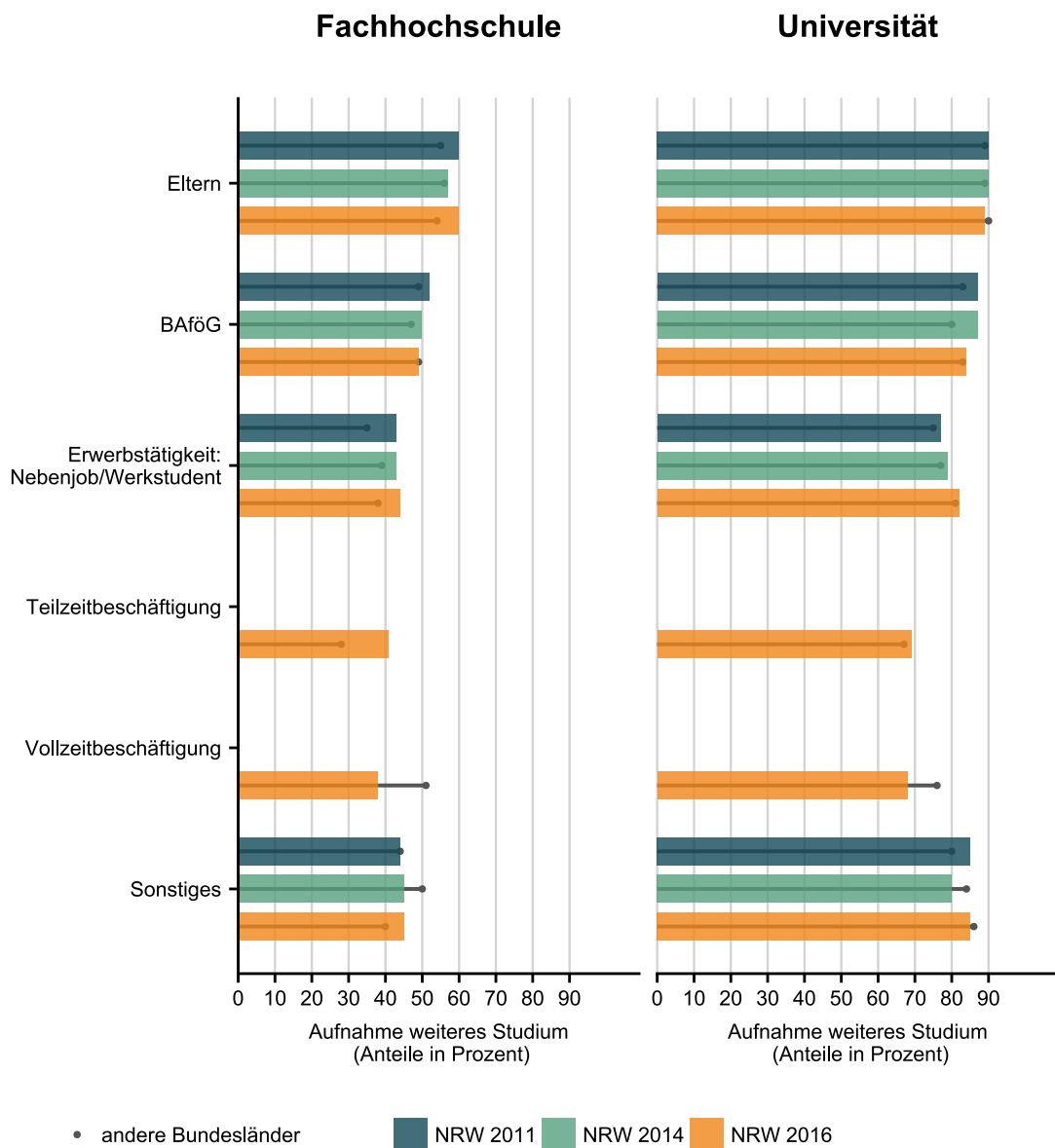
### 10.1.10 Individuelle Studiengestaltung

Insbesondere die Finanzierung des Studiums über eine Vollzeitbeschäftigung wirkt sich auf die Wahrscheinlichkeit aus, ein weiteres Studium aufzunehmen. Zwar ist die Fallzahl gering, doch werden die Effekte dieser Beschäftigungsform als signifikant ausgewiesen. Die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen, sinkt bei Vorliegen einer Vollzeitbeschäftigung im Studienverlauf für Fachhochschulabsolvent\*innen um 8,3 Prozent und für Universitätsabsolvent\*innen um 15,6 Prozentpunkte.

Für die Ausprägungen Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung stehen nur Daten ab dem Prüfungsjahrgang 2016 zur Verfügung, daher enthält das Diagramm für die vorherigen Jahrgänge keine Balken.



Abbildung 104: Übergang in ein weiteres Studium und Studienfinanzierung



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Eine Hilfskraftstelle wirkt sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit aus, nach dem Bachelorstudium ein weiteres Studium anzutreten (Abbildung 105). Dies gilt insbesondere für Fachhochschulabsolvent\*innen, bei denen die Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme eines weiteren Studiums bei Vorliegen von Erfahrungen als Hilfskraft um etwa zehn Prozentpunkte ansteigt. Hingegen wirkt diese Form der akademischen Integration nur in geringerem Maß an Universitäten (6,3 %)

Abbildung 105: Übergang in ein weiteres Studium nach Hilfskraftstelle

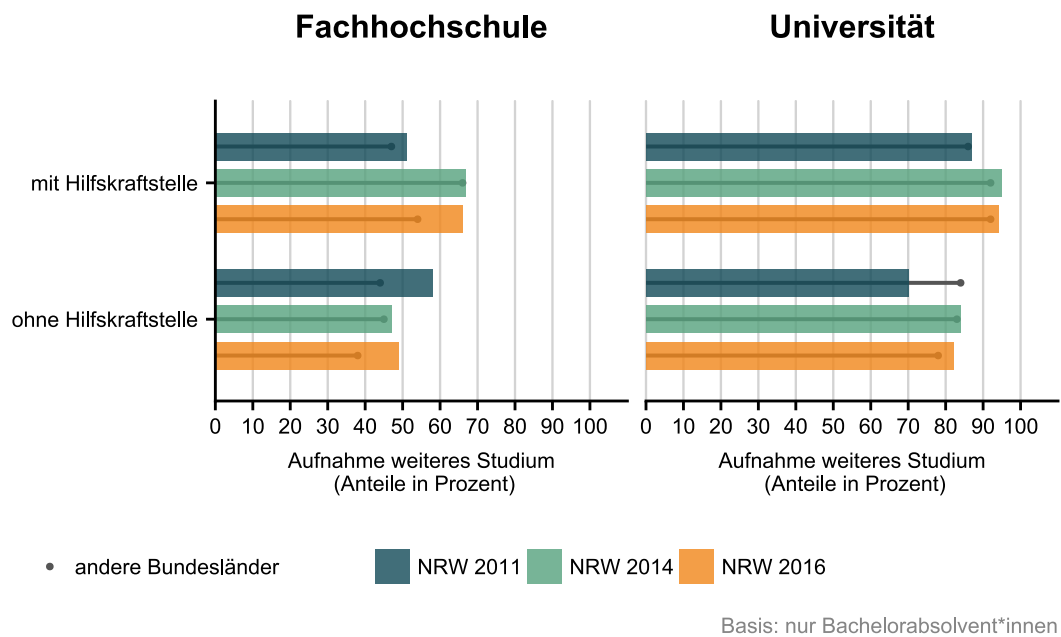
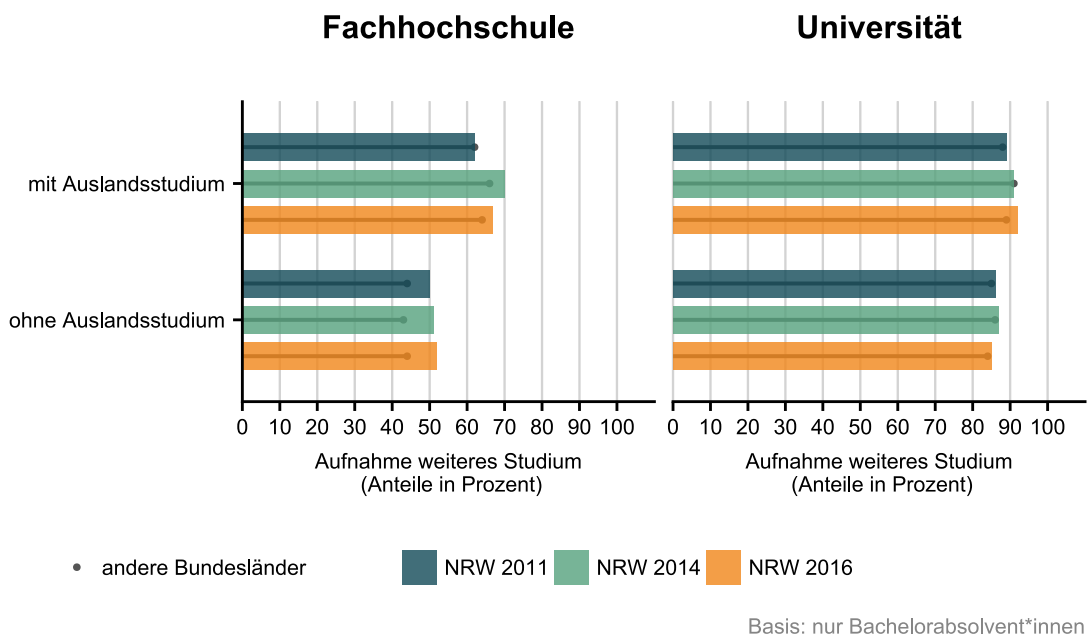


Abbildung 106: Übergang in ein weiteres Studium nach Auslandsstudium

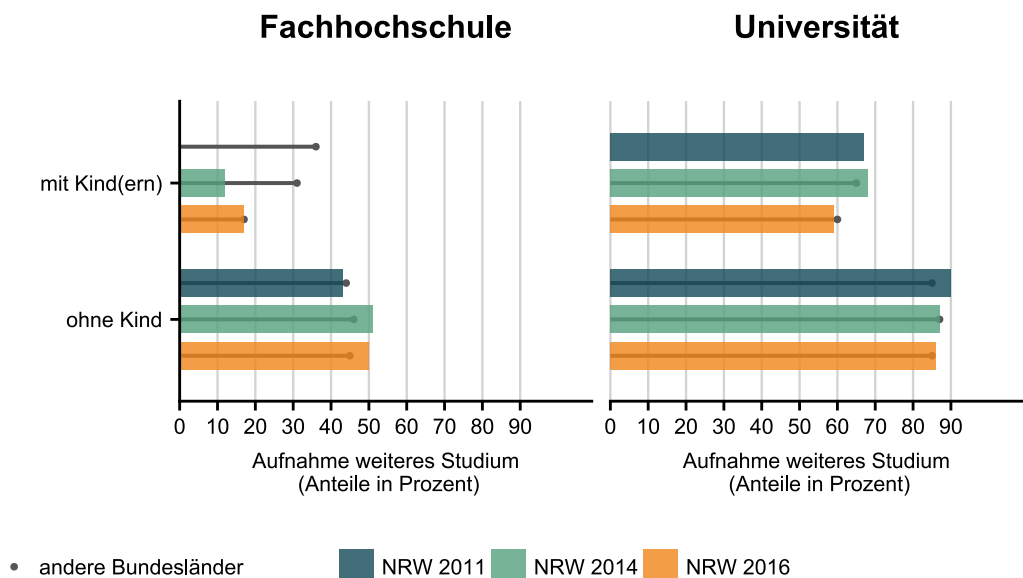


Das Vorliegen von Studienerfahrung im Ausland steht in einem Zusammenhang zur Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium nach dem Bachelorstudium aufzunehmen (Abbildung 106). Zieht man die Regressionsanalysen zu Rate, zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit für Fachhochschulabsolvent\*innen um etwa neun Prozentpunkte ansteigt, ein weiteres

Studium aufzunehmen, wenn sie einen Teil ihres Erststudiums im Ausland erbracht haben (Uni: +5,4 %).

Einen signifikanten negativen Einfluss auf die Aufnahme eines weiteren Studiums hat der Beginn der Elternschaft im Studienverlauf (Abbildung 107). Allerdings konnten hier in der Gruppe der Personen, deren Elternschaft im Studienverlauf begann, im Prüfungsjahrgang 2016 an Universitäten n = 54 und an Fachhochschulen n = 44 Personen befragt werden. Trotz dieser geringen Fallzahlen konnte im Rahmen des Regressionsmodells ein signifikanter Effekt für die Aufnahmewahrscheinlichkeit eines weiteren Studiums von Fachhochschulabsolvent\*innen festgestellt werden (-23 %).

Abbildung 107: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Beginn der Elternschaft im Studienverlauf



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

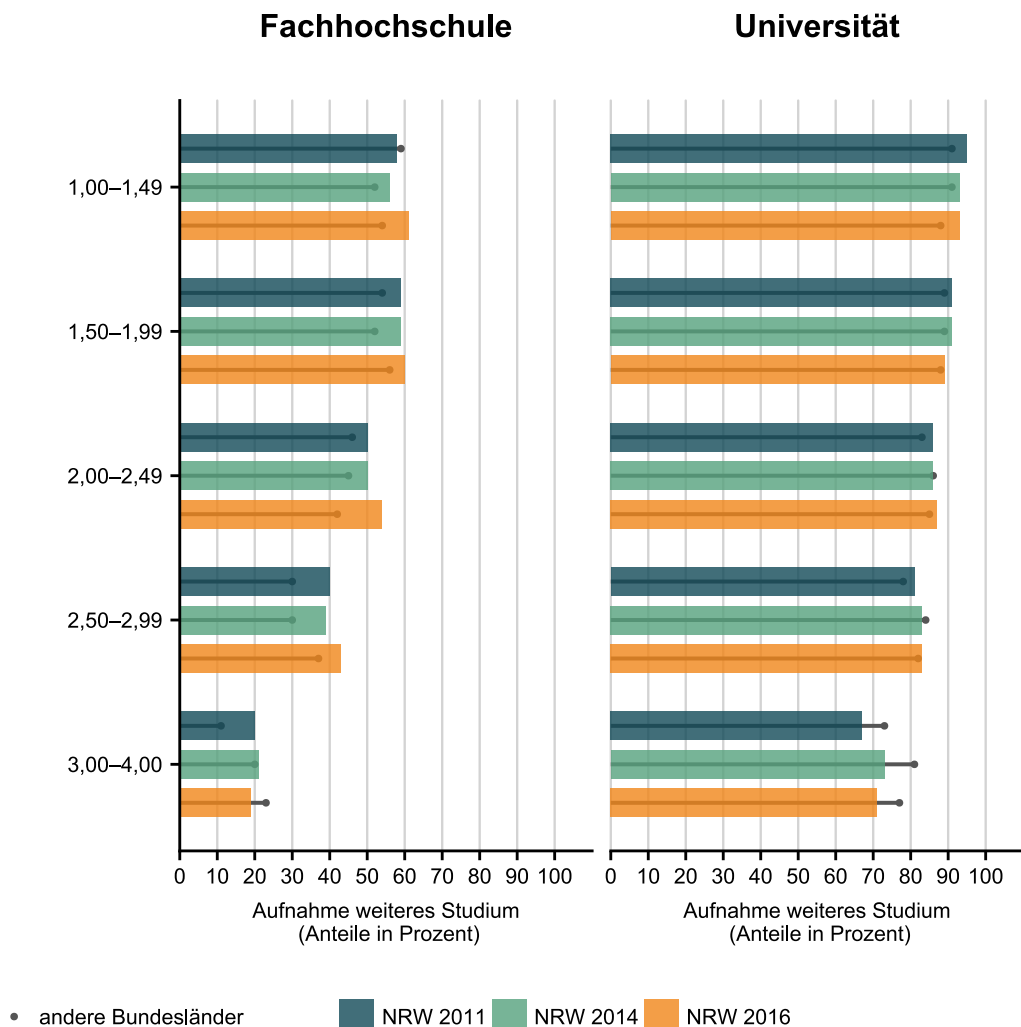
### 10.1.11 Studienergebnis

Die Examensnote steht in einem positiven Zusammenhang mit der Aufnahme eines weiteren Studiums, wie Abbildung 108 entnommen werden kann. Dieser Zusammenhang führt insbesondere in der Population der Fachhochschulabsolvent\*innen zu Effekten. Nordrhein-westfälische Fachhochschulabsolvent\*innen, die im Prüfungsjahrgang 2016 ihr Studium mit einer Note im Bereich 3,00 bis 4,00 abschlossen, nahmen nur in etwa 19 Prozent der Fälle ein weiteres Studium auf. Jene, die ihr Studium mit einer Note im Bereich zwischen 1,00 und 1,49 abschlossen, nahmen zu 61 % ein weiteres Studium auf. Nordrhein-westfälische Bachelorabsolvent\*innen von Universitäten, die ihr Studium mit einer solchen Note abschlossen, traten zu 93 % ein weiteres Studium an. Jene, die mit einer Note zwischen 3,00 und 4,00 abschlossen begannen in 71 % der Fälle ein weiteres Studium.

Die Einhaltung der Regelstudienzeit weist ebenfalls einen Zusammenhang mit der Aufnahme eines weiteren Studiums auf. Die nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen des

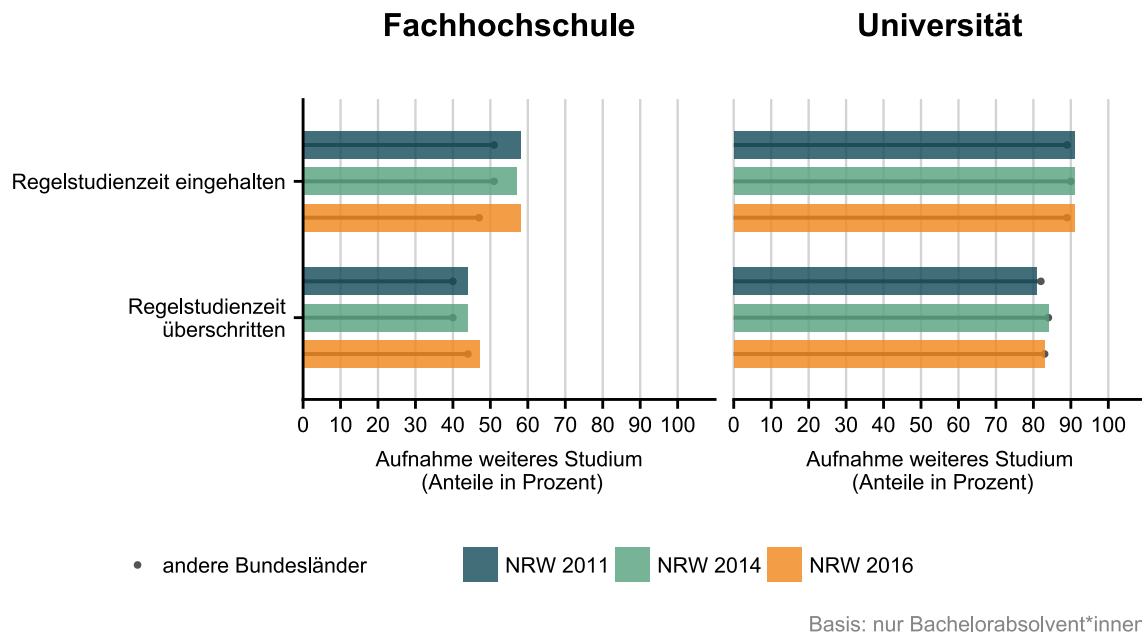
Prüfungsjahrgangs 2016, welche die Regelstudienzeit eingehalten haben, gingen zu 58 % in ein weiteres Studium über – jene, welche die Regelstudienzeit überschritten hatten, nur zu 47 % Prozent. Nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen, die die Regelstudienzeit einhielten, traten in 91 % der Fälle ein weiteres Studium an – jene, die die Regelstudienzeit überschritten hatten, nur in 83 % der Fälle. Unter Kontrolle weiterer Merkmale im Rahmen der Regressionsmodelle bleibt dieser Zusammenhang signifikant. Die Einhaltung der Regelstudienzeit erhöht bei Fachhochschulabsolvent\*innen die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Studium aufzunehmen, um etwa neun Prozentpunkte, im Falle von Universitätsabsolvent\*innen um 5,5 Prozent.

Abbildung 108: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Höhe der Examensnote



Basis: nur Bachelorabsolvent\*innen

Abbildung 109: Aufnahme eines weiteren Studiums und Einhaltung der Regelstudienzeit



## 10.2 Diskussion der Ergebnisse

Festgestellt wurde, dass der Anteil der Personen, die im Anschluss an ihr Bachelorstudium ein Masterstudium aufnehmen, über die betrachteten Jahrgänge hinweg kontinuierlich abgenommen hat. Zugleich wurde deutlich, dass ein ansteigender Anteil von Bachelorabsolvent\*innen ein weiteres Studium aufnimmt, welches kein Masterstudium ist. Bei einer Analyse nach Fächergruppen wurde bezüglich dieser Personengruppe offenbar, dass hier Häufungen in den Fächergruppen Geistes-/Kunstwissenschaften an Fachhochschulen und Soziale Arbeit/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften an Universitäten vorliegen. Aufgrund dieser Ergebnisse könnte angenommen werden, dass ein geringer, aber dennoch zunehmender Teil der Bachelorabsolvent\*innen eine Adjustierung der Berufsorientierung anhand von Überlegungen hinsichtlich der Arbeitsmarkterträge vornimmt, die mit bestimmten Studienfächern verbunden sind. Dies würde bedeuten, dass ein weiteres Bachelorstudium in einem Bereich angestrebt würde, der hinsichtlich der Karrierechancen als förderlicher eingeschätzt wird.

Kritisch anzumerken ist, dass die gemessenen Entwicklungen in einem niedrigen Prozentbereich liegen. Zudem ist es zu Fragebogenänderungen im Zeitverlauf gekommen, die einerseits ermöglichten, die oben dargestellte Entwicklung differenzierter zu erfassen, die aber andererseits zu leichten Inkongruenzen zwischen den Indikatoren im Zeitverlauf führen können. Allerdings muss festgehalten werden, dass der wichtigste Indikator – die Aufnahme eines Masterstudiums nach dem Bachelorstudium – bei den nordrhein-westfälischen Landesbefragungen in identischer Form über alle hier betrachteten Befragungsjahrgänge hinweg eingesetzt wurde. Wie gezeigt werden konnte, liegt eine hochschultypische Chronologie der Entscheidungsanbahnung vor. Universitätsabsolvent\*innen haben sich sehr viel häufiger bereits vor dem

Bachelorstudium für ein weiterführendes Masterstudium entschieden als Fachhochschulabsolvent\*innen. Fachhochschulabsolvent\*innen treffen häufig erst zur Zeit des Abschlusses oder nach Abschluss des Bachelorstudiums die Entscheidung für ein weiterführendes Studium. Insgesamt nehmen deutlich weniger Fachhochschulabsolvent\*innen ein weiterführendes Studium auf als Universitätsabsolvent\*innen. Es ließe sich daher feststellen, dass die Fachhochschulabsolvent\*innen bereits mit einer geringer ausgeprägten Bildungsaspiration das Bachelorstudium antreten und häufig erst allmählich ein Interesse an einem weiteren Studium entwickeln. Für den Fall der Universitäten könnte zusammengefasst werden, dass die Absolvent\*innen ihr Studium in der Regel bereits mit einer recht hoch ausgeprägten Bildungsaspiration angetreten haben und – entweder durch Selbstselektion in und/oder die Sozialisation durch eine bestimmte Fachkultur – in »Ausnahmefällen« das Studium bereits mit einem Bachelorabschluss beenden. Diese These könnte über die Erkenntnisse des KOAB-Befragungsschlaglichts gestützt werden, denen zufolge Universitätsabsolvent\*innen deutlich häufiger als Fachhochschulabsolvent\*innen der Ansicht sind, dass sie ein Masterstudium erfolgreich absolvieren würden.

Bei der Kontrastierung von Fachhochschul- und Universitätsabsolvent\*innen muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Studiendauern in Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen in zahlreichen Fällen länger ausfallen als an Universitäten, da oftmals über eine siebensemestrigem Studiendauer das Niveau der FH-Diplomstudiengänge erhalten wurde (Alesi und Neumeyer 2017, S. 70). In diesem Sinne könnte die Wahrnehmung, auf welchem Abschlussniveau eine ausreichende Vorbereitung für die sich anschließende berufliche Praxis erreicht ist, sehr stark zwischen den Dozierendenschaften der beiden Hochschultypen differieren, was auch mit entsprechenden Empfehlungen gegenüber den Studierenden bzw. Absolvent\*innen einhergehen mag. Dies könnte seinerseits zu sehr unterschiedlichen Ansichten in den Studiendenschaften führen, was der Inhalt eines Masterstudiums ist und welche Leistungen womöglich in dessen Rahmen zu erbringen sind.

Die Untersuchung der Übergangsphasen vom Bachelorabschluss zum Antritt des Masterstudiums zeigte auf, dass diese bei Fachhochschulabsolvent\*innen häufiger länger ausfallen als bei Universitätsabsolvent\*innen. Des Weiteren wurde dargelegt, dass etwas mehr als ein Viertel der Fachhochschulabsolvent\*innen beim Übergang in ein Masterstudium auch einen Wechsel des Hochschultyps bewältigen muss und diese Art des Wechsels sehr häufig mit längeren Übergangsphasen zusammenfällt. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass etwa die Hälfte der Personen, die von einer Fachhochschule an eine Universität wechseln, von Problemen beim Übergang berichtet. Bei einer Analyse der Interdependenzen der angegebenen Übergangsschwierigkeiten wurde zudem deutlich, dass die Nichtanerkennung von Leistungen in Beziehung zu der Erbringung von Zusatzleistungen und Nachweisen steht. Andererseits verweist die Gruppe der Personen, die von einer Fachhochschule an eine Universität wechselt, bei den Angaben der Gründe für diesen Wechsel etwas stärker auf den Ruf der Hochschule und die dort als besser eingeschätzte Qualität der Lehre als die Gesamtpopulation der FH-Absolvent\*innen. Aufgrund dieser Ergebnisse könnte angenommen werden, dass die längere Übergangsphase dieser Gruppe im Wesentlichen mit der Anpassung an eine neue, positiv wahrgenommene Lehr-Lern-Umgebung zusammenfällt, die bei gelungener Anpassungsleistung zu einem höher bewerteten Status hinsichtlich des erworbenen Abschlusses führt – also eine gewünschte soziale Mobilität ermöglicht. Allerdings könnte auch die gegenteilige Position

vertreten werden. So könnten in den Übergangsfriktionen Hinweise auf eine strukturelle Benachteiligung bestimmter Gruppen im Kontext des universitären Lehrbetriebs vermutet werden, die dazu führen, dass Fachhochschulabsolvent\*innen in einem geringeren Maße ein weiteres Studium anstreben als Universitätsabsolvent\*innen.

Hinsichtlich der regionalen Mobilität im Zuge eines Hochschulwechsels konnte festgestellt werden, dass nur etwa halb so viele Personen nach ihrem Bachelorabschluss an einer nordrhein-westfälischen Hochschule in ein anderes Bundesland wechseln, als dies bei den zum Vergleich herangezogenen Personen der Fall ist, die ihren Bachelorabschluss in einem anderen Bundesland (etwa Niedersachsen) erwarben und im Zuge des Hochschulwechsels dieses Bundesland verließen. Dieser Vergleich ist sicherlich in vielerlei Hinsicht kritisch zu hinterfragen. Etwa hinsichtlich der Größe des Bundeslandes, in dem die jeweiligen Vergleichshochschulen liegen, und bezüglich der Grenzregionen des jeweiligen Bundeslandes. In NRW können diesbezüglich – insbesondere im Hinblick auf die Metropolregion des Ruhrgebiets – strukturelle Besonderheiten angenommen werden, die sich auch in der Analyse der Zielorte der innerhalb Nordrhein-Westfalens verlaufenden Mobilität bei einem Hochschulwechsel regional abbilden. In diesem Kontext könnten etwa die Städte Bochum, Essen und Dortmund in Verbindung zueinander betrachtet werden. Hochschulwechsel lassen sich in dieser Region wahrscheinlich ohne einen Wechsel des Wohnortes leichter vollziehen als in vielen anderen Regionen. Trotz dieser Kritik muss konstatiert werden, dass die beobachteten Effekte so hoch ausfallen, dass sie trotz etwaiger Unwägbarkeiten hinsichtlich der Validität der Vergleichsebenen als relativ robust eingeschätzt werden können.

Die multivariaten Untersuchungen zu den Faktoren, die mit der Aufnahme eines weiteren Studiums in Zusammenhang stehen, weisen insbesondere für soziodemografische und studienstrukturelle Merkmale ein höheres Maß an Varianzaufklärung aus. Eine hinlänglich bekannte Einflussgröße ist die Studienfachgruppe bzw. das Studienfach. So wird etwa von Bachelorabsolvent\*innen eines naturwissenschaftlichen Studiums relativ häufig und von Absolvent\*innen der Studienfachgruppe Sozial-/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften relativ selten ein weiteres Studium angetreten. Dies mag mit der durch die Absolvent\*innen wahrgenommenen Notwendigkeit eines weiteren Studiums in Verbindung stehen. Diese könnte für die Studierenden über die Fachkultur offenbar werden, die von Dozierenden dargestellt und/oder durch studienstrukturelle Merkmale wie das (Nicht-)Vorhandensein konsekutiver Studienangebote ersichtlich wird.

Die Effekte der soziodemografischen Merkmale lassen sich schwerer zusammenfassen. Hier wirken Geschlecht, Bildungsherkunft, Beschäftigungsbiografie und Alter zusammen. Zudem könnten die Einflussfaktoren der Bildungsbiografie und einige Merkmale der individuellen Studiengestaltungen, wie etwa der Beginn der Elternschaft im Studienverlauf und die Art der Studienfinanzierung, zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden, welches sich aus einer bestimmten Perspektive als eine Summe von (wahrgenommenen) Hindernissen auffassen ließe. Demgegenüber stehen Merkmale der individuellen Studiengestaltung, die sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit auswirken können, ein weiteres Studium anzutreten, wie die Tätigkeit als Hilfskraft und ein erfolgreiches Auslandsstudium. Und nicht zuletzt wirkt sich der Studienerfolg in Form der Examensnote und der Studiendauer auf die Aufnahme eines weiteren Studiums aus. Trotz dieser Fülle an Untersuchungsmerkmalen kann im Rahmen der Regressionsanalysen nur etwa ein Fünftel der Varianz in der Aufnahme eines weiteren Studiums erklärt werden.

Daher sollte bei Folgeuntersuchungen geprüft werden, ob bislang alle möglichen Merkmale berücksichtigt wurden. Folgt man den Grundaussagen des KOAB-Analyse-Modells, stellt sich die Frage, warum der wahrgenommene Kompetenzerwerb bzw. die darüber erhobenen spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht systematischer in Bezug auf den Übergang in ein weiteres Studium erhoben werden. Es könnte sich gegebenenfalls lohnen, das Forschungsprogramm zum Zusammenhang von Studium und Beruf an dieser Stelle zu erweitern.

### 10.3 Evaluationsfunktionale Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer evaluationsfunktionalen Betrachtung zusammengefasst. Nach der Darstellung der Ergebnisse folgt die Betrachtung der potenziellen Legitimationsfunktion der erarbeiteten Resultate und der Entwicklungsfunktion.

#### Erkenntnisse:

Entsprechend der Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wurde untersucht, wie sich der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium gestaltet. Dabei wurde deutlich, dass der Teil der Bachelorabsolvent\*innen, der unmittelbar nach ihrem Abschluss ein Masterstudium aufnimmt, über die beobachteten Jahrgänge hinweg kontinuierlich abnimmt. Der Grad der Abnahme liegt, gemessen an der Differenz zwischen den Prüfungsjahrgängen 2011 und 2016, für nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen bei etwa vier Prozent und für nordrhein-westfälische Fachhochschulabsolvent\*innen bei circa fünf Prozentpunkten.

Zudem wurde gezeigt, dass sich ein geringer, aber ebenfalls ansteigender Teil von Bachelorabsolvent\*innen zu einem weiteren Studium entschließt, das kein Masterstudium ist. Dabei dürfte es sich in den meisten Fällen um ein weiteres Bachelorstudium handeln, welches der Korrektur der Karriereplanung dient.

Es konnte eine hochschultypische Chronologie der Entscheidungsanbahnung festgestellt werden. Universitätsabsolvent\*innen haben sich sehr viel häufiger bereits vor dem Bachelorstudium für ein weiterführendes Masterstudium entschieden als Fachhochschulabsolvent\*innen (NRW 2016, FH: 21,5 %; Uni: 51,4 %). Auch gehen deutlich weniger Fachhochschulabsolvent\*innen in ein weiteres Studium über als Universitätsabsolvent\*innen (NRW 2016, FH: 46,6 %; Uni: 82,1 %)

Das Masterstudium nach dem Bachelorabschluss schließt sich im Falle von Universitätsabsolvent\*innen in der Regel unmittelbar an das Bachelorstudium an. Im Falle von Fachhochschulabsolvent\*innen kommt es hingegen zu längeren Übergangsphasen, die insbesondere mit dem hier häufig auftretenden Wechsel des Hochschultyps (FH→Uni) zusammenfallen. Im Rahmen eines solchen Wechsel berichten etwa die Hälfte der betroffenen Personen von Übergangsschwierigkeiten, die oftmals darin bestehen, dass Leistungen nicht anerkannt werden und/oder Leistungsnachweise zu erbringen sind.

Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, in ein weiteres Studium überzugehen, haben vor allem studienstrukturelle Merkmale, wie der Hochschultyp, aber auch das Studienfach sowie soziodemografische Merkmale, z. B. das Geschlecht, die Bildungsherkunft und die Erwerbsbiografie (vor Studienantritt).



### Legitimation:

Im Zuge eines Hochschulwechsels verlassen zwar einige Absolvent\*innen das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Dieser Effekt ist aber im Vergleich nur halb so groß wie in anderen Bundesländern. Insofern kann konstatiert werden, dass die nordrhein-westfälische Hochschullandschaft gute Möglichkeiten für einen landesinternen Übergang in ein weiteres Studium nach dem Bachelorabschluss bietet.

Nordrhein-westfälische Fachhochschulabsolvent\*innen nehmen etwas häufiger ein Masterstudium auf (47 %) als jene in anderen Bundesländern (41 %) und schätzen es etwas häufiger als sehr wahrscheinlich ein (54 %), ihr Masterstudium erfolgreich abschließen zu können, als Fachhochschulabsolvent\*innen, die in einem anderen Bundesland ihren Bachelorabschluss erworben haben (50 %).

### Entwicklung:

Aufgrund des hohen Anteils an Fachhochschulabsolvent\*innen, die nach Abschluss des Bachelorstudiums an Universitäten wechseln, sollte bedacht werden, dass sie trotz der zahlenmäßig kleineren Studierendenschaften an Fachhochschulen in etwa ein Drittel aller Hochschulwechsler\*innen stellen, die an Universitäten insgesamt aufgenommen werden. Daher könnte es lohnenswert sein, diese Studierendengruppe und ihre quantitative Entwicklung zu beobachten.

Hinsichtlich der Erhebung der Determinanten des Übergangs in ein weiteres Studium sollte geprüft werden, ob Output-Merkmale wie Kompetenzeinschätzungen und Anforderungserwartungen gegebenenfalls dienlich sind, die Modellgüte zu verbessern.

## 11 Eintritt in den Arbeitsmarkt

### Zentrale Fragestellung:

Wie bewältigen die Absolvent\*innen den Eintritt in den Arbeitsmarkt?

Entsprechend der Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wird im Folgenden untersucht, wie sich der Eintritt von Hochschulabsolvent\*innen in den Arbeitsmarkt gestaltet.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die erarbeiteten Befunde besprochen. Hieran anschließend erfolgen Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.

### 11.1 Befunde

Die Bachelorabsolvent\*innen nordrhein-westfälischer Fachhochschulen des Prüfungsjahrgangs 2016 begannen ihre Stellensuche in 38 Prozent der Fälle bereits vor Studienabschluss (Abbildung 110). Diese Quote fällt bei Masterabsolvent\*innen (FH) mit etwa 43 Prozent etwas höher aus. In den Prüfungsjahrgängen 2011 und 2014 lag dieser Anteil allerdings jeweils bei mehr als 50 Prozentpunkten. Bei einer Betrachtung über die Prüfungsjahrgänge hinweg lässt sich ein genereller Trend zu einem später erfolgenden Eintritt in die Bewerbungsphase erkennen. So steigt insbesondere der Anteil der Personen, die sich erst nach Studienabschluss mit der Stellensuche befassen. Lag er im Prüfungsjahrgang 2011 hinsichtlich der nordrhein-westfälischen FH-Bachelorabsolvent\*innen noch bei etwa 21 Prozent, war er für diese Personengruppe im Prüfungsjahrgang 2016 auf etwa 25 Prozent angestiegen.

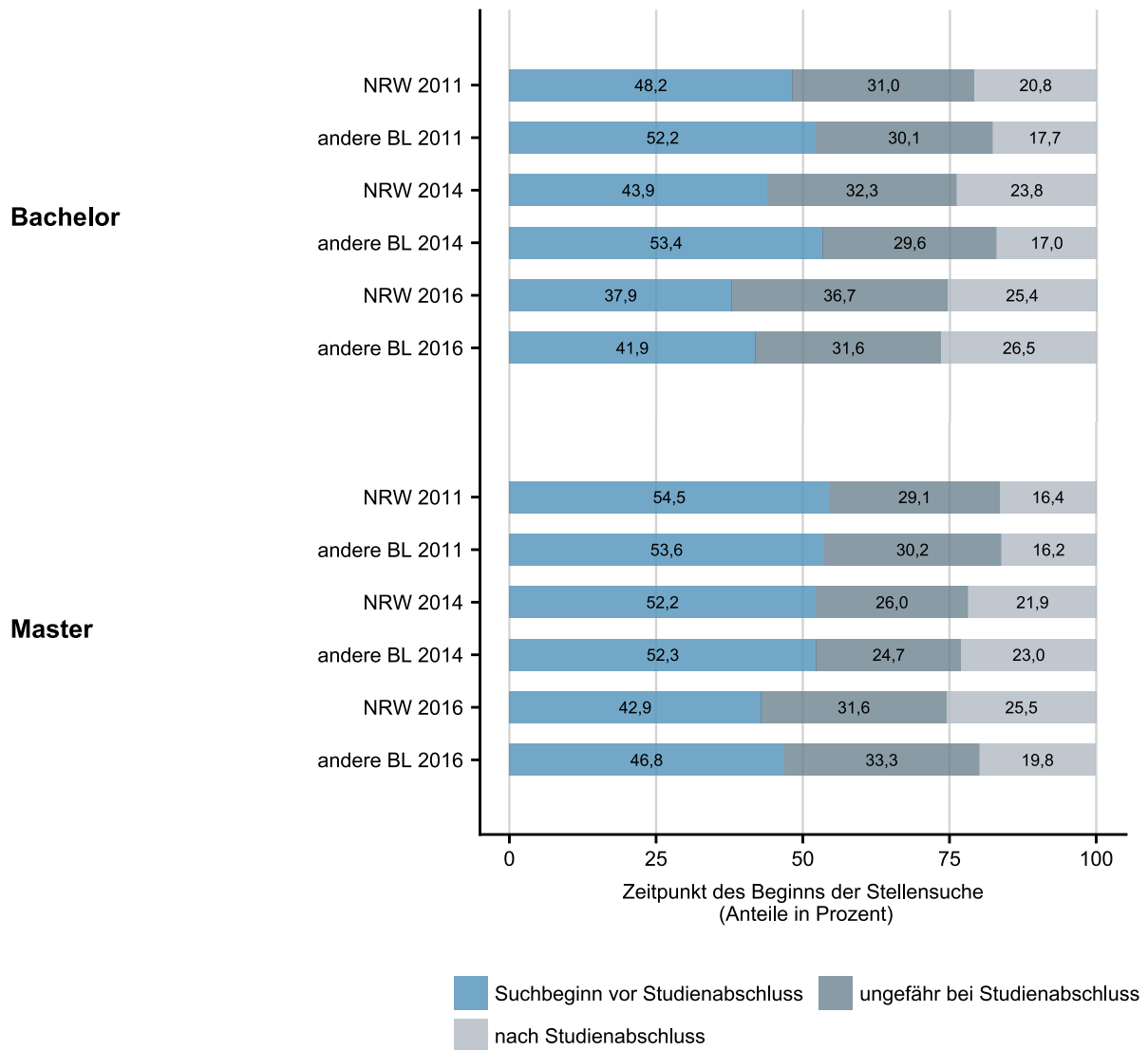
Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei den FH-Masterabsolvent\*innen in NRW. Hier stieg der Anteil derer, die sich erst nach Studienabschluss auf die Suche nach einer Stelle begaben, noch etwas deutlicher: von etwa 16 Prozent im Prüfungsjahrgang 2011 auf circa 26 Prozentpunkte im Prüfungsjahrgang 2016.

Das Verhalten der Bachelor und Masterabsolvent\*innen von Universitäten bezüglich des Beginns der Stellensuche zeigt sich sehr ähnlich zu dem der Fachhochschulabsolvent\*innen. Im Prüfungsjahrgang 2016 begannen etwa 39 Prozent der Bachelorabsolvent\*innen und 43 Prozent der Masterabsolvent\*innen mit ihrer Stellensuche noch vor Studienabschluss (Abbildung 111). Auch die Gruppe derer, die erst nach Studienabschluss ihre Stellensuche initiierte, lag bei den Bachelorabsolvent\*innen mit etwa 28 Prozent und bei den Masterabsolvent\*innen mit circa 24 % in etwa gleichauf mit jenen der FH-Absolvent\*innen. Ebenso zeigt sich eine Strukturähnlichkeit hinsichtlich der Entwicklung der Quoten über die Prüfungsjahrgänge hinweg. So ist etwa der Anteil der universitären Masterabsolvent\*innen, die ihre Stellensuche erst nach Studienabschluss begannen, von etwa 16 Prozent im Prüfungsjahrgang 2011 auf circa 24 Prozentpunkte im Prüfungsjahrgang 2016 angestiegen.

Vergleicht man die Werte der Nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen mit jenen der Absolvent\*innen, die ihren Abschluss in anderen Bundesländern erwarben, zeigt sich im Prüfungsjahrgang 2016 zudem, dass sowohl Bachelor- als auch Masterabsolvent\*innen an Fachhochschulen in NRW später beginnen, eine Stelle zu suchen, als in anderen Bundesländern. Hingegen ist dieses Verhältnis bei Universitätsabsolvent\*innen umgekehrt.

Bei der Betrachtung der Lehramtsstudiengänge und der Staatsexamensstudiengänge (ohne

Abbildung 110: Zeitpunkt des Beginns der Stellensuche nach Abschlussart (Fachhochschule)

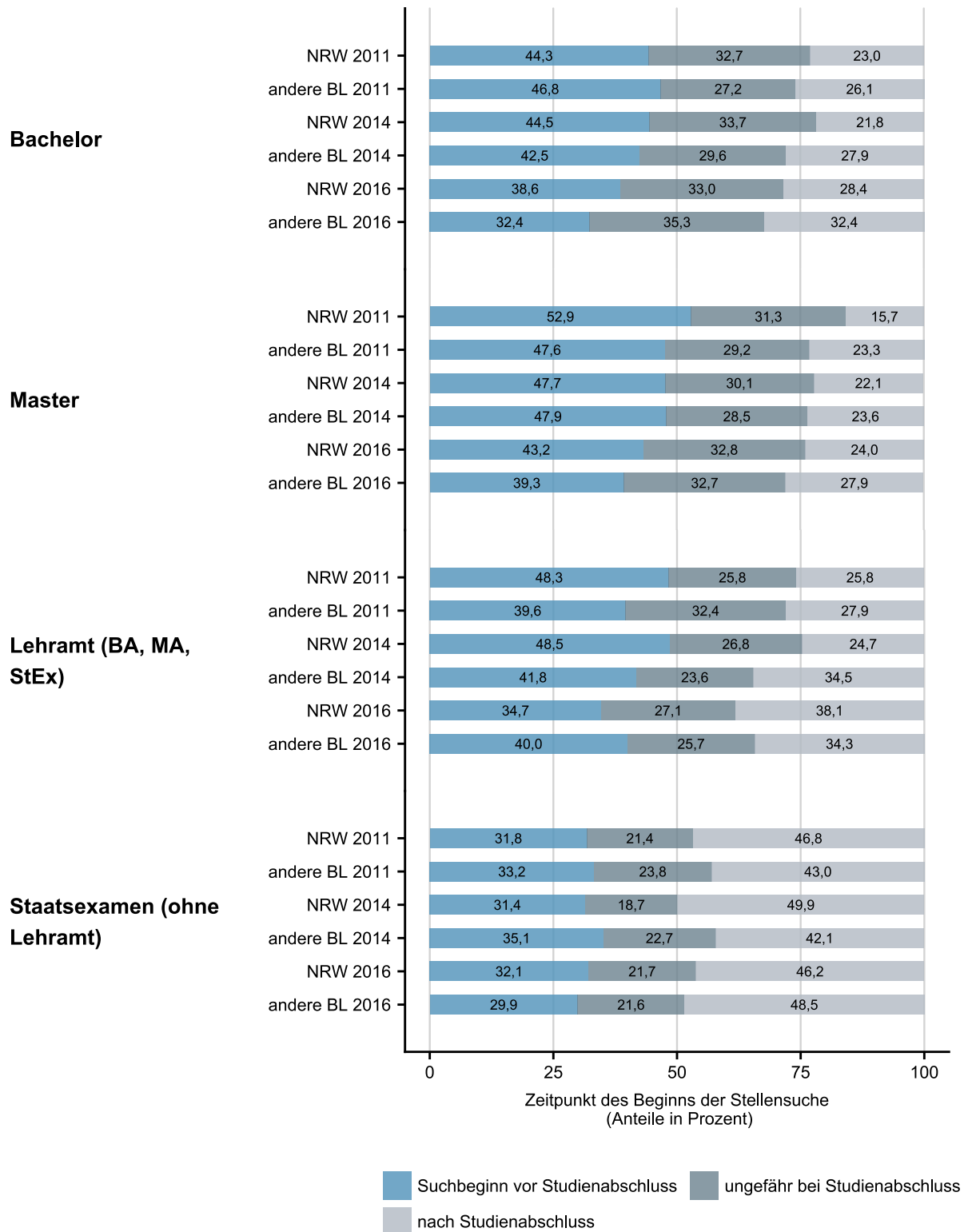


Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Referendariatssuche | Fachhochschulen

Lehramt) wird erkennbar, dass in diesen Absolvent\*innengruppen die Suche nach einer Arbeitsstelle tendenziell später beginnt als bei den Bachelor- und Masterabsolvent\*innen. Absolvent\*innen eines Lehramtsstudiengangs in NRW begannen etwa zu 35 Prozent noch vor Studienabschluss mit ihrer Stellensuche. Etwa 38 Prozent der Personen in dieser Absolvent\*innengruppe begannen ihre Stellensuche erst nach Studienabschluss. Dieser Anteil ist über die Prüfungsjahrgänge hinweg angewachsen (2011: 26 %).

Im Prüfungsjahrgang 2016 lag der Anteil der Absolvent\*innen mit Abschlussart Staatsexamen (ohne Lehramt), welche die Stellensuche erst nach Abschluss des Studiums aufnahm, bei etwa 46 Prozent. Dieser Anteil ist somit deutlich höher als bei den universitären Masterabsolvent\*innen (24 %). Im Gegensatz zu den bislang untersuchten Untergruppen lässt sich hier auch kein eindeutiger Anstieg über die betrachteten Jahrgänge hinweg ablesen.

Abbildung 111: Zeitpunkt des Beginns der Stellensuche nach Abschlussart (Universität)

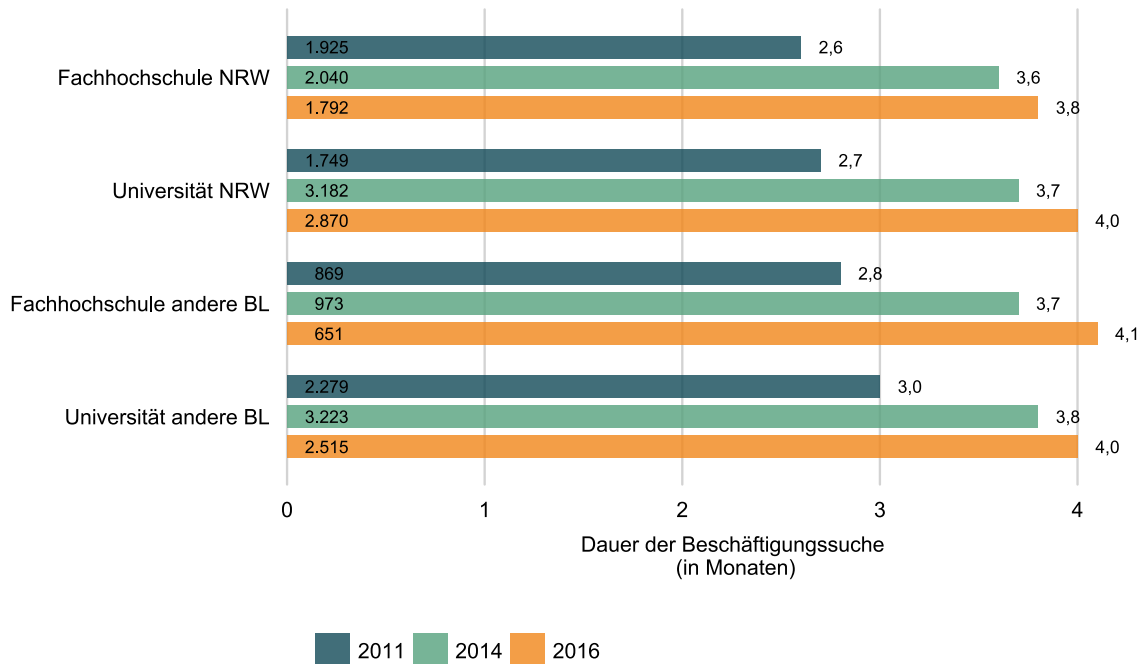


Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Referendariatssuche | Universitäten

Im Mittel nimmt die Beschäftigungssuche im Prüfungsjahrgang 2016 etwa vier Monate in An-

spruch (Abbildung 112). Es liegen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Hochschultypen oder Regionen vor. Zudem weist die Dauer, die eine Beschäftigungssuche im Mittel beansprucht, einen über alle Untersuchungsgruppen hinweg konsistenten Trend zur Verlängerung auf. So benötigten nordrhein-westfälische Universitätsabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2011 im Mittel nur etwa 2,7 Monate, um eine Stelle zu finden.

**Abbildung 112: Durchschnittliche Dauer der Beschäftigungssuche im Zeitvergleich**



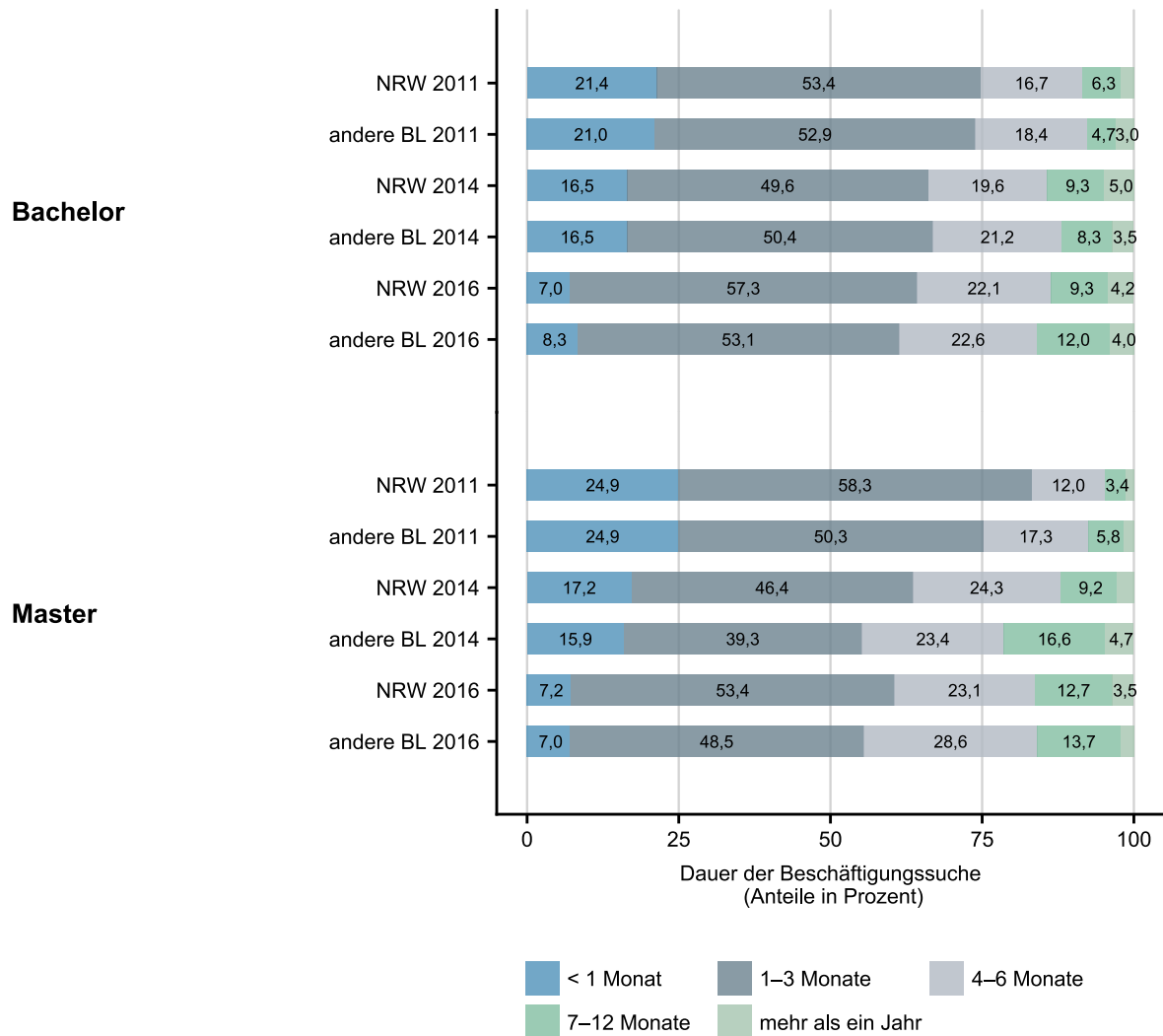
Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Referendariatssuche

Wird die benötigte Suchdauer in Kategorien überführt und hinsichtlich der Abschlussarten analysiert, kann beobachtet werden, dass der Anteil der Absolvent\*innen, die eine sehr kurze Dauer von weniger als einem Monat für die Stellensuche benötigten, im Prüfungsjahrgang 2016 nur in etwa halb so hoch ausfiel wie im Prüfungsjahrgang 2014 (Abbildung 113). Sowohl in der Gruppe der Bachelorabsolvent\*innen als auch in der der Masterabsolvent\*innen fiel er von etwa 17 auf sieben Prozent. Zeitgleich lässt sich jedoch kein deutliches Anwachsen besonders hoher Suchdauern von mehr als einem Jahr verzeichnen.

Bei der Betrachtung der Wege der Beschäftigungssuche wird deutlich, dass für die Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 die Bewerbungsform der Stellenausschreibung erheblich an Bedeutung gewonnen hat: Je nach Region und Hochschultyp gaben zwischen 87 und 93 Prozent der befragten Absolvent\*innen an, auf diesem Weg eine Stelle gesucht zu haben, was einer Steigerung von mehr als 20 Prozent gegenüber dem Prüfungsjahrgang 2014 entspricht (Abbildung 114). Generell lässt sich bei fast allen Auswahlmöglichkeiten ein Anstieg beobachten, so auch bei der Initiativbewerbung und der Nutzung webbasierter Netzwerke. Bei Letzterer zeigt sich über die hier betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg ein enormer Anstieg.

Hatten zum Beispiel nur 13 Prozent der Universitätsabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2011 angegeben, webbasierte Netzwerke für die Stellensuche zu verwenden, hatte sich die entsprechende Quote im Prüfungsjahrgang 2016 bereits mehr als verdoppelt (34 %)⁸. Firmenkontaktmessen, die Beratung der Agentur für Arbeit, aber auch die vor einigen Jahren

Abbildung 113: Dauer der Stellensuche nach Abschlussarten



Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Referendariatsuche | Fachhochschulen

neu etablierten Career-Service-Angebote an Hochschulen werden von Prüfungsjahrgang zu Prüfungsjahrgang häufiger als genutzte Wege der Stellensuche angegeben. Einzig die Suche über bereits bestehende persönliche Kontakte verliert leicht an Bedeutung. Universitätsabsolvent\*innen geben diesen Weg der Beschäftigungssuche etwas häufiger an (38 %) als FH-Absolvent\*innen (34 %).

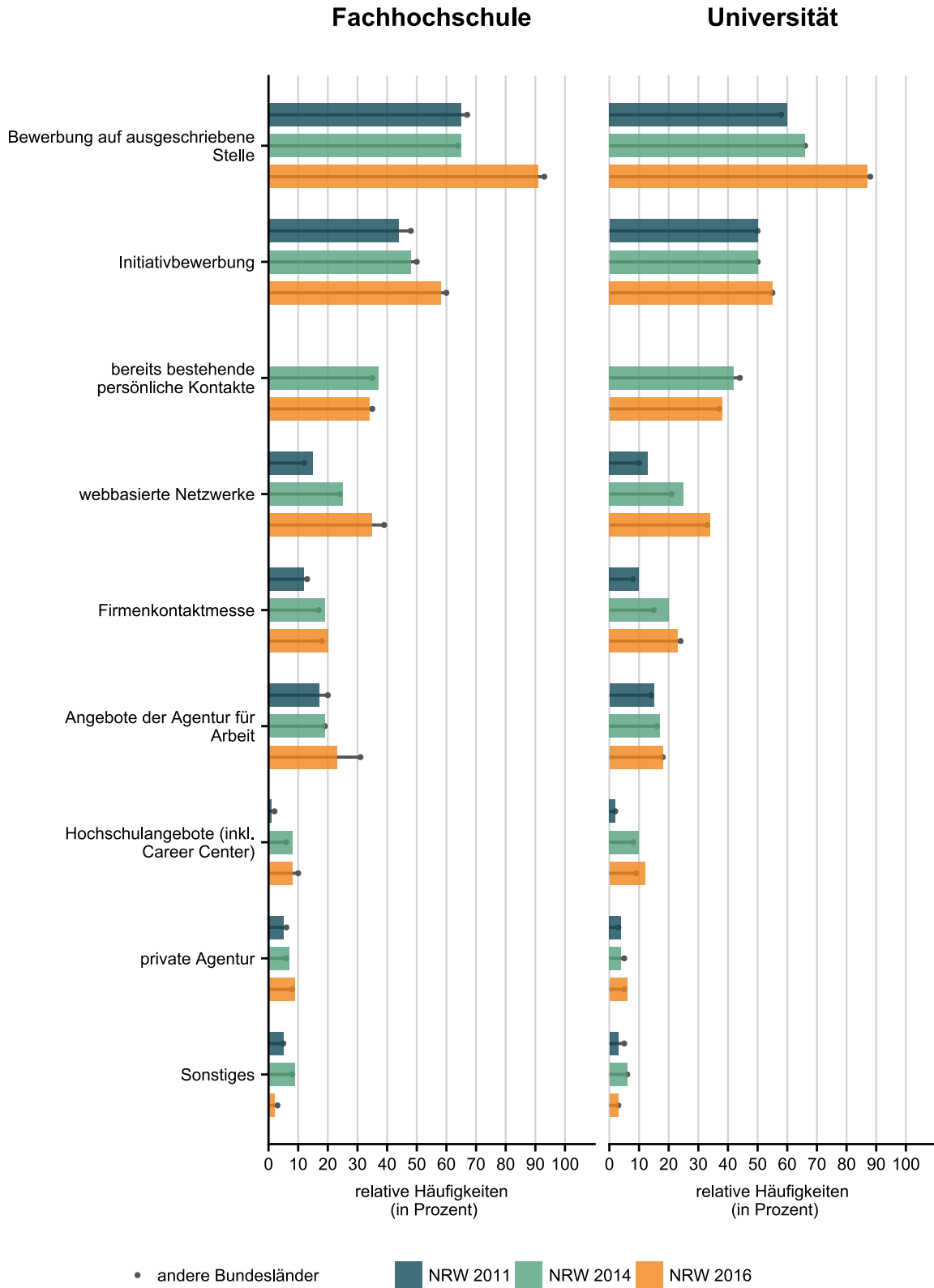
Die für die nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen erhobenen Werte bezüglich der Wege der Stellensuche weichen nur vereinzelt leicht von denen der Hochschulen anderer Bundesländer ab und scheinen somit mit einer bundesweiten Entwicklung im Einklang zu stehen.

⁸ Die Digitalisierung des Bewerbungsprozesses und die Bedeutung von webbasierten Netzwerken für die Berufseinmündung von Hochschulabsolvent\*innen wird im KOAB-Befragungsschlaglicht 2019 thematisiert werden. Dies wurde von den KOAB-Hochschulen auf der Jahrestagung 2018 über einen Mehrheitsbeschluss festgelegt.

Analysiert man die Interdependenzen, die sich zwischen den Wegen der Beschäftigungssuche ergeben, mittels eines Chord-Diagramms, zeigen sich bei den Fachhochschulabsolvent\*innen Verbindungen zwischen der Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen und der Initiativbewerbung, der Nutzung von webbasierten Netzwerken und der Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit (Abbildung 115).



Abbildung 114: Genutzte Wege der Beschäftigungssuche



Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Referendariatssuche

Abbildung 115: Interdependenzen bei den Wegen der Stellensuche (FH 2016)

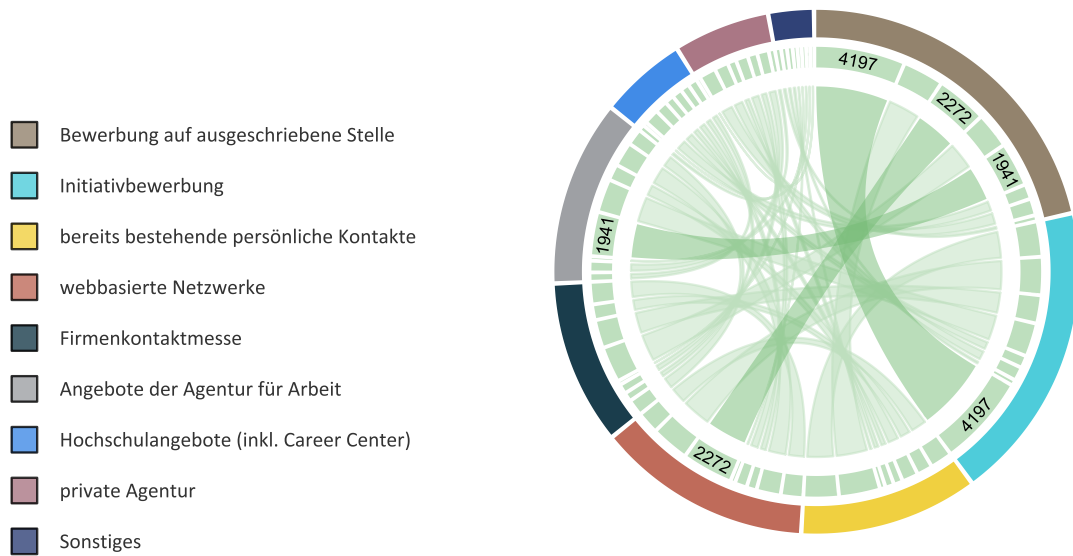
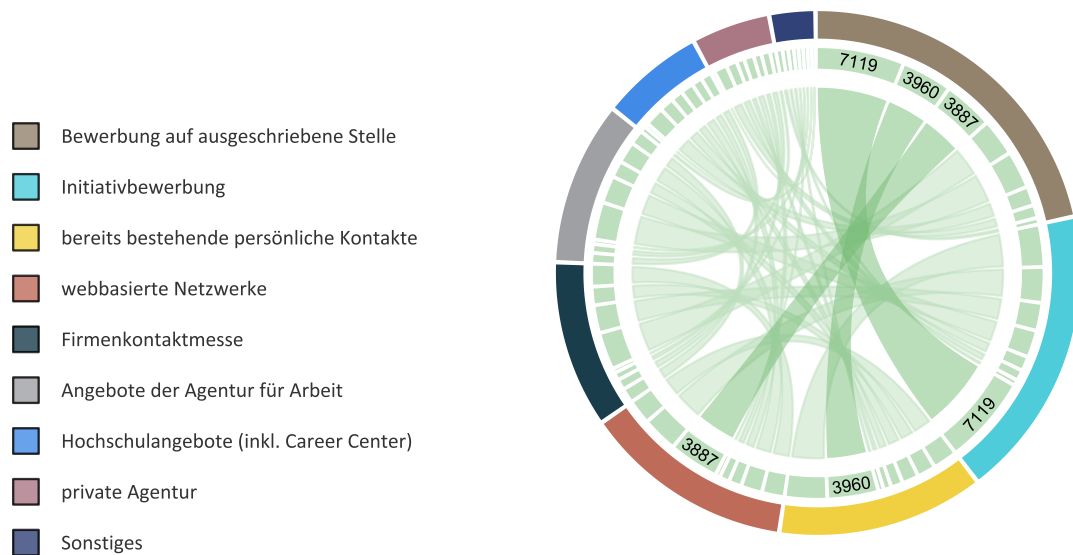


Abbildung 116: Interdependenzen bei den Wegen der Stellensuche (Universität 2016)



Die gleiche Analyse zeigt bei den Universitätsabsolvent\*innen Interdependenzen zwischen der Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen, der Initiativbewerbung, den webbasierten Netzwerken und den bereits bestehenden persönlichen Kontakten (Abbildung 116).

**Tabelle 7: Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche nach Abschlussart (NRW 2016)**

	FH Bachelor		FH Master		U Bachelor		U Master		Lehramt		Staatsexamen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bewerbung auf ausgeschriebene Stelle	796	59,2	356	59,7	273	59,7	1125	63,8	59	56,7	92	26,9
Initiativbewerbung	171	12,7	78	13,1	47	10,3	166	9,4	11	10,6	151	44,2
Firmenkontaktmessen	15	1,1	11	1,8	5	1,1	29	1,6	0	0,0	6	1,8
Angebote der Agentur für Arbeit	34	2,5	9	1,5	9	2,0	24	1,4	0	0,0	1	0,3
webbasierte Netzwerke	33	2,5	20	3,4	14	3,1	40	2,3	2	1,9	0	0,0
private Agentur	15	1,1	7	1,2	6	1,3	24	1,4	0	0,0	0	0,0
hochschuleigene Angebote	9	0,7	3	0,5	1	0,2	8	0,5	1	1,0	0	0,0
bereits bestehende persönliche Kontakte	211	15,7	80	13,4	74	16,2	273	15,5	13	12,5	23	6,7
Sonstiges	61	4,5	32	5,4	28	6,1	75	4,3	18	17,3	69	20,2

Hinsichtlich des erfolgreichen Wegs der Beschäftigungssuche zeigt sich, dass die meisten nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 ihre Stelle über eine Bewerbung auf eine Stellenausschreibung fanden (Tabelle 7). Darüber hinaus wird deutlich, dass zahlreiche Absolvent\*innen ihre Stelle dank einer Initiativbewerbung erhielten, wobei insbesondere Absolvent\*innen eines Staatsexamens mit dieser Bewerbungsform auffällig häufig reüssierten (44 %). Generell bedeutend sind bereits bestehende persönliche Kontakte, die für mehr als zehn Prozent der Absolvent\*innen den erfolgreichen Weg der Beschäftigungssuche darstellen.

## 11.2 Diskussion der Ergebnisse

Es wurden eingehende Untersuchungen zur Entwicklung des gewählten Beginns der Bewerbungsphase und zu ihrer Dauer vorgenommen. Dabei wurde deutlich, dass die Entwicklung über die Prüfungsjahrgänge hinweg in fast allen untersuchten Untergruppen annähernd identisch verläuft. Der Bewerbungsstart wird von einer steigenden Anzahl an Absolvent\*innen erst nach dem Studienabschluss eingeleitet. Zeitgleich steigt die Suchdauer in allen untersuchten Gruppen über die Jahrgänge hinweg an. Im Prüfungsjahrgang 2016 lag sie in allen betrachteten Untergruppen bei etwa vier Monaten.

Dass Entwicklungen in vielen Subgruppen gleichförmig verlaufen, kann darauf verweisen, dass diese zugleich durch eine latente Einflussgröße beeinflusst werden. Daher ließe sich vermuten, dass sich diese Beobachtungen auf die günstige wirtschaftliche Konjunktorentwicklung zurückführen lassen könnten, die seit dem Jahr 2010 anhält und mit einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften einhergeht. Es kann argumentiert werden, dass eine seit geraumer Zeit stetig ansteigende Nachfrage nach Hochqualifizierten mit einer später einsetzenden und im Mittel länger andauernden Stellensuche zusammenfallen mag. Die Kombination von später einsetzender Suche und längerer Suchdauer legt den Schluss nahe, dass die

Suchdauer nicht auf eine schwierigere Arbeitsmarktsituation zurückzuführen ist, da in diesem Fall auch mit einer ansteigenden Anzahl an Absolvent\*innen zu rechnen wäre, die sich möglichst frühzeitig dem Bewerbungsprozess widmet. Vielmehr könnte angenommen werden, dass die Suchdauer sich aufgrund einer bewussteren Auswahl des späteren Arbeitgebers ergibt. Dies würde auch die deutliche Abnahme bei sehr kurzen Suchdauern erklären.

Zudem ließe sich diese Schlussfolgerung mit der Beobachtung übereinbringen, dass die Hochschulabsolvent\*innen generell eine zunehmende Anzahl an Suchwegen beschreiten. Es ließe sich vermuten, dass die längere Suchdauer für eine intensivere Durchdringung möglicher Beschäftigungsoptionen verwendet wird.

Festhalten lässt sich in Bezug auf die Wege der Beschäftigungssuche, dass die webbasierten Netzwerke über die beobachteten Prüfungsjahrgänge hinweg rasch an Bedeutung gewonnen haben. Auffällig ist auch, dass sie im Rahmen der Interdependenzanalysen sowohl der Fachhochschul- als auch der Universitätsabsolvent\*innen hervorgehoben wurden, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass sie relativ systematisch als Ergänzung der klassischsten Bewerbungsformen, der Stellenausschreibung und der Initiativbewerbung, verwendet werden. Hinsichtlich der Interdependenzanalysen ist zudem festzuhalten, dass die Bedeutung der Bundesagentur für Arbeit für Fachhochschulabsolvent\*innen höher zu sein scheint als für Universitätsabsolvent\*innen, bei denen die bereits bestehenden persönlichen Kontakte systematischer mit den klassischen Bewerbungsinstrumenten (Stellenausschreibung, Initiativbewerbung) zusammenfallen.

In dieser Hinsicht ist von Bedeutung, dass der erfolgreiche Eintritt in den Arbeitsmarkt sehr häufig über die Stellenausschreibung, die Initiativbewerbung und/oder bereits bestehende persönliche Kontakte erfolgt, was die von Universitätsabsolvent\*innen am häufigsten gewählte Kombination von Suchwegen als erfolgversprechende Wahl erscheinen lässt.

## 12 Beruflicher Verbleib der Absolvent\*innen

### Zentrale Fragestellung:

Wo verbleiben die Absolvent\*innen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium?

Entsprechend der Fragestellungen des Projekts »*Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen*« (StuBNRW) wird im Folgenden untersucht, wie sich der Verbleib von Hochschulabsolvent\*innen am Arbeitsmarkt gestaltet. Dabei soll unter anderem geklärt werden, welche beruflichen Aufgaben die Absolvent\*innen nach ihrem Studium erhalten, ob eine Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf vorliegt und in welcher Region die Absolvent\*innen ihrer Berufstätigkeit nachgehen. Zudem wird behandelt, wie international das Studium in NRW ausgerichtet ist und welchen Einfluss dies auf den Verbleib der Absolvent\*innen hat.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die erarbeiteten Befunde besprochen. Hieran anschließend erfolgen Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.

### 12.1 Befunde

Im Folgenden wird die Situation von nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 dargestellt. Ausgenommen sind hier Bachelorabsolvent\*innen, die ein Masterstudium aufgenommen haben.

#### 12.1.1 Beschäftigungssituation 1,5 Jahre nach Abschluss

Der Großteil der Absolvent\*innen geht 1,5 Jahre nach Studienabschluss einer regulären abhängigen Beschäftigung nach (Tabelle 8). Fachhochschulabsolvent\*innen mit dem Abschluss Bachelor gaben diese Tätigkeit in 91 Prozent der Fälle an (Master: 91 %). Bei den Bachelorabsolvent\*innen der Universitäten liegt der Anteil der regulären, abhängigen Beschäftigung mit 81 Prozent etwas niedriger. Masterabsolvent\*innen einer Universität geben zu etwa 76 Prozent an, einer regulären abhängigen Beschäftigung nachzugehen. Zugleich steigt in dieser Gruppe der Anteil der Personen, die eine Promotion anstreben (28 %). Von den Absolvent\*innen der Lehramtsstudiengänge geben nur 42 Prozent eine reguläre abhängigen Beschäftigung an. Zudem werden häufiger Referendariate (32 %) genannt. In der Gruppe der Absolvent\*innen, die ein Staatsexamen (ohne Lehramt) erworben haben, gaben 62 Prozent an, einer regulären abhängigen Beschäftigung nachzugehen. Des Weiteren wurden häufig das Referendariat (33 %) und die Promotion (38 %) genannt.

Eine Untersuchung der Interdependenzen zwischen den verschiedenen Formen der derzeitigen Beschäftigung mittels eines Chord-Diagramms verdeutlicht, dass im Falle von Fachhochschulabsolvent\*innen eine Selbständigkeit häufig in Kombination mit einer regulären abhängigen Beschäftigung auftritt (Abbildung 117). In der Gruppe der Universitätsabsolvent\*innen tritt die reguläre abhängige Beschäftigung hingegen häufig gemeinsam mit einer Promotion auf (Abbildung 118).

**Tabelle 8: Beschäftigungen 1,5 Jahre nach Studienabschluss**

	FH Bachelor		FH Master		U Bachelor		U Master		Lehramt		StEx*	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
regulär abhängige Beschäftigung	2310	91	1031	91	642	81	2483	76	859	42	491	62
selbständige/freiberufliche Beschäftigung	168	7	84	7	50	6	160	5	106	5	21	3
Gelegenheitsjob	48	2	6	0	28	4	83	2	337	17	17	2
arbeitsuchend	97	4	19	2	29	4	133	4	98	5	36	5
Vorbereitungsdienst/Referendariat	11	0	5	0	14	2	26	1	658	32	262	33
Berufsanerkennungsjahr	21	1	3	0	12	2	9	0	3	0	16	2
Praktikum/Volontariat	8	0	3	0	10	1	25	1	86	4	7	1
Trainee	47	2	18	2	24	3	93	3	2	0	2	0
Fort-/Weiterbildung/Umschulung	56	2	12	1	14	2	77	2	8	0	87	11
Zweitstudium	1	0	11	1	2	0	53	2	31	2	13	2
Aufbaustudium	11	0	8	1	13	2	40	1	903	44	11	1
Promotion	0	0	68	6	2	0	936	28	96	5	300	38
Berufsausbildung	16	1	7	1	27	3	34	1	36	2	37	5
Elternzeit/Erziehungsurlaub	59	2	22	2	17	2	34	1	32	2	11	1
Familienarbeit	15	1	7	1	6	1	22	1	40	2	6	1
Wehr-/Zivil-/Bundesfreiwilligendienst	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
längere Reise	8	0	3	0	11	1	12	0	17	1	6	1
Sonstiges	45	2	17	2	20	2	58	2	131	6	16	2

\*StEx: Staatsexamen (ohne Lehramt)

Basis: Ohne Bachelorabsolvent\*innen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben. Mehrfachnennungen möglich.

Hinsichtlich der Tätigkeiten, die nordrhein-westfälische Hochschulabsolvent\*innen 1,5 Jahre nach Abschluss des Studiums im Berufsleben ausüben, kann festgehalten werden, dass ein Großteil mit Aufgaben im kaufmännischen oder im technischen Bereich betraut ist (Abbildung 119). Werden diese Tätigkeitsbereiche nach Abschlussniveau (Bachelor und Master) betrachtet, zeigt sich, dass einerseits in fast allen Tätigkeitsfeldern Absolvent\*innen beider Abschlussniveaus auftreten und andererseits in einigen Tätigkeitsfeldern Häufungen von Absolvent\*innen eines bestimmten Abschlussniveaus vorliegen. Eine Dominanz von Bachelorabsolvent\*innen findet sich in den Feldern Beratung im pädagogischen, psychologischen und sozialen Bereich sowie in der Betreuung in diesen Bereichen. Im Tätigkeitsfeld der Betreuung arbeiten etwa neun Prozent aller FH-Bachelorabsolvent\*innen und etwa elf Prozent der Bachelorabsolvent\*innen der Universitäten. Hingegen sind hier nur zwischen einem und zwei Prozent der Masterabsolvent\*innen tätig.

Abbildung 117: Interdependenzanalyse der Beschäftigungen 1,5 Jahre nach Studienabschluss (NRW 2016 – FH)

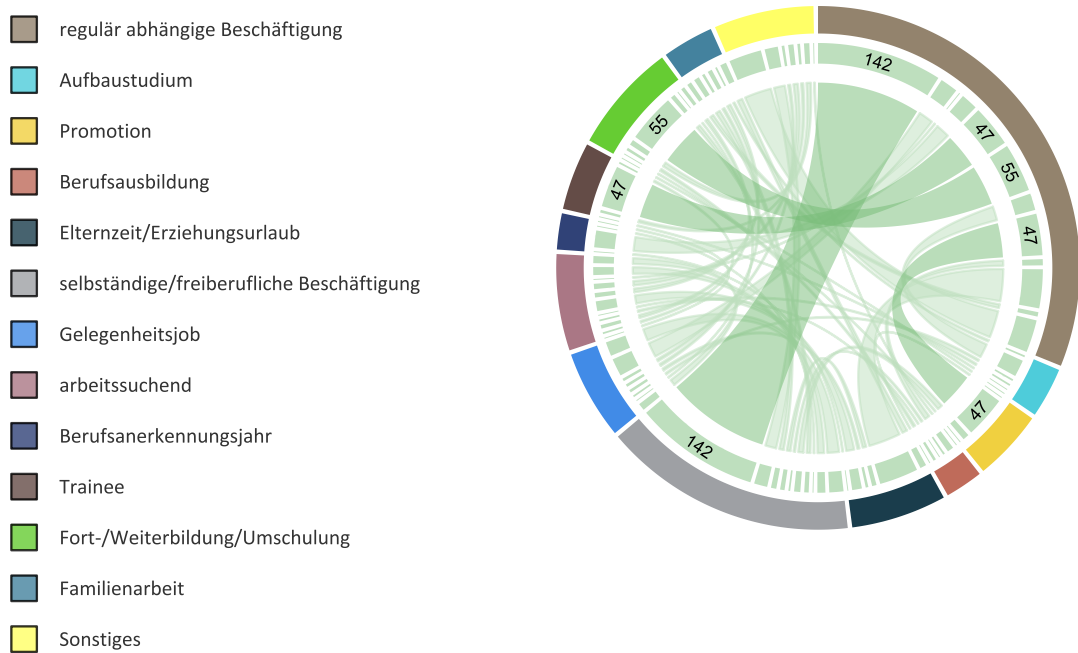
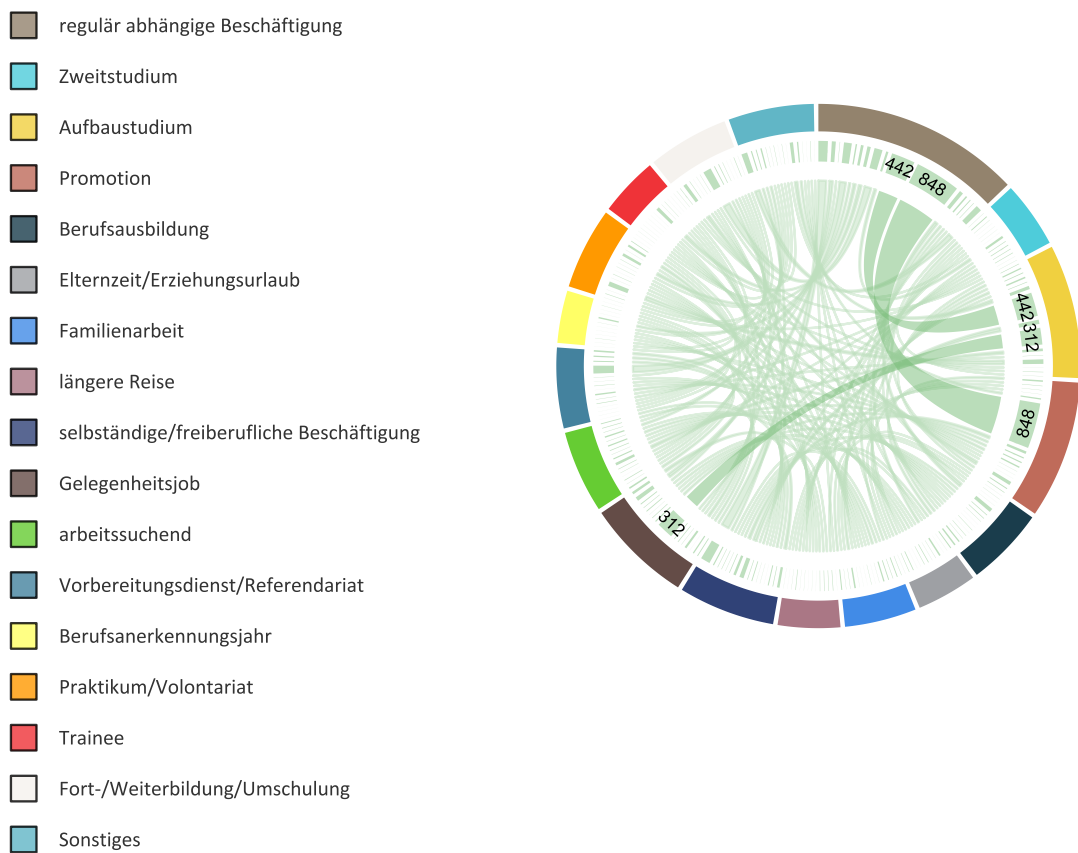
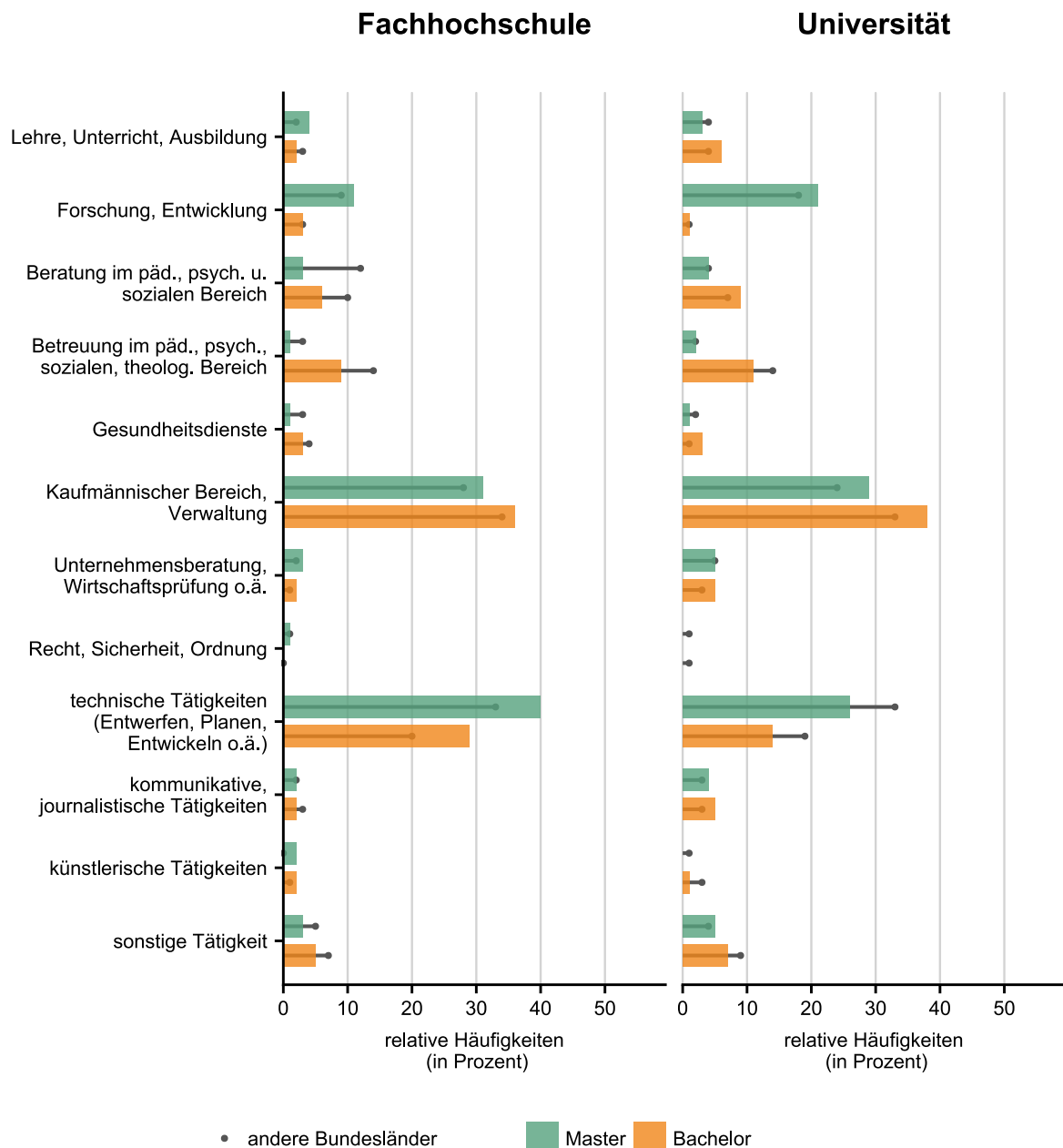


Abbildung 118: Interdependenzanalyse der Beschäftigungen 1,5 Jahre nach Studienabschluss (NRW 2016 – Universität)



Ein sehr ähnliches Bild ergibt sich für den Bereich Beratung. Hier sind etwa neun Prozent der universitären Bachelorabsolvent\*innen und sechs Prozent der FH-Bachelorabsolvent\*innen tätig. Hingegen gehen nur drei Prozent der FH- und vier Prozent der universitären Masterabsolvent\*innen in diesem Bereich ihrer Berufstätigkeit nach. Eine deutliche Dominanz von Masterabsolvent\*innen lässt sich im Tätigkeitsfeld Forschung und Entwicklung erkennen. In diesem Feld arbeiten elf Prozent der FH- und 21 Prozent der universitären

Abbildung 119: Berufliche Tätigkeit ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | 2016



Masterabsolvent\*innen. Demgegenüber sind nur etwa drei Prozent der FH-Bachelorabsolvent\*innen und ein Prozent der Bachelorabsolvent\*innen einer Universität mit Forschungsaufgaben betraut.

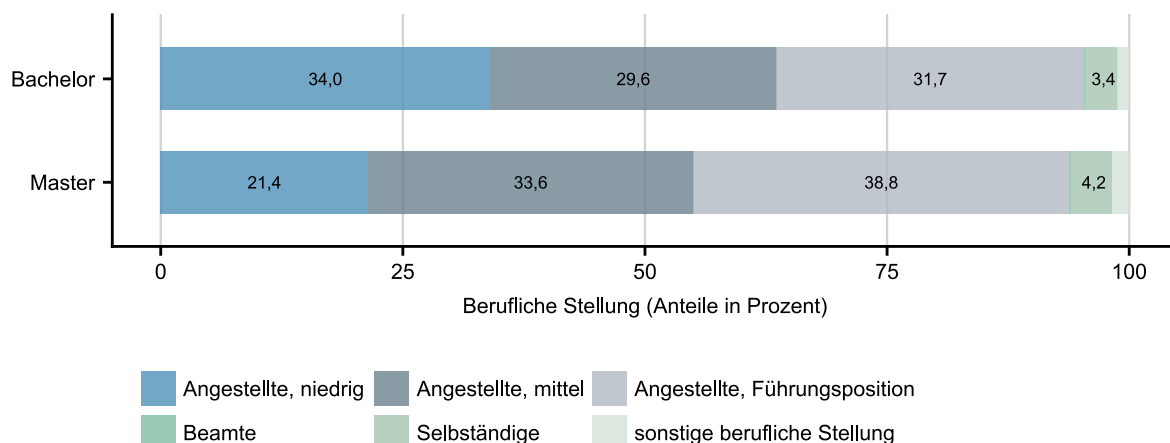
Die Hauptaufgabenfelder der Hochschulabsolvent\*innen – kaufmännische und technische Tätigkeiten – lassen sich ebenfalls hinsichtlich der Dominanz auftretender Abschlussarten beschreiben. Im kaufmännischen Bereich arbeiten 36 Prozent der FH-Bachelorabsolvent\*innen (Master: 31 %) und 38 Prozent der universitären Bachelorabsolvent\*innen (Master: 29 %). Im technischen Bereich arbeiten 40 % der FH-Masterabsolvent\*innen (Bachelor: 29 %) und 26 Prozent der universitären Masterabsolvent\*innen (Bachelor: 14 %).

An dieser Stelle wird darüber hinaus eine Differenzierung nach Hochschultypen deutlich. Masterabsolvent\*innen der Universitäten sind häufiger in der Forschung anzutreffen. Ebenso haben die Universitätsabsolvent\*innen bei Unternehmensberatungen und im Feld der Wirtschaftsprüfung einen Vorrang. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich im Bereich Kommunikation und Journalismus beobachten.

### 12.1.2 Berufliche Stellung und Leitungsfunktion

Die berufliche Stellung gibt wieder, auf welcher organisationalen Hierarchieebenen eine berufliche Tätigkeit zu verorten ist und welche Verantwortungsarten und -umfänge mit der jeweiligen Beschäftigung verbunden sind. Um die berufliche Stellung einschätzen zu können, wurden die berufstätigen Absolvent\*innen zunächst in die Kategorien Angestellte, Beamte und Selbständige gegliedert. Da Angestelltenverhältnisse generell sehr häufig auftreten, wurden Angestellte in drei hierarchisch angeordnete Gruppen aufgeteilt: a) niedrige Angestellte, b) mittlere Angestellte und c) Angestellte mit Führungsposition. Als niedrige Angestellte wurden Personen eingestuft, die einfache Tätigkeiten ausführen und Aufgaben nach Anweisung erledigen, wie etwa Verkäufer\*innen oder Sachbearbeiter\*innen. Die Gruppe mittlerer Angestellter umfasst Personen, die selbständig eine verantwortungsvolle Tätigkeit ausüben, welche jedoch keine Führungsaufgaben umfasst. Angestellte mit Führungsaufgaben wurden darüber definiert, ob die Absolvent\*innen angegeben hatten, in ihrer Tätigkeit Personal-, Budget-, und/oder Fachverantwortung zu tragen. Für die Zuordnung zu der Kategorie der leitenden Angestellten ist es ausreichend, einen dieser Verantwortungsbereiche auszufüllen.

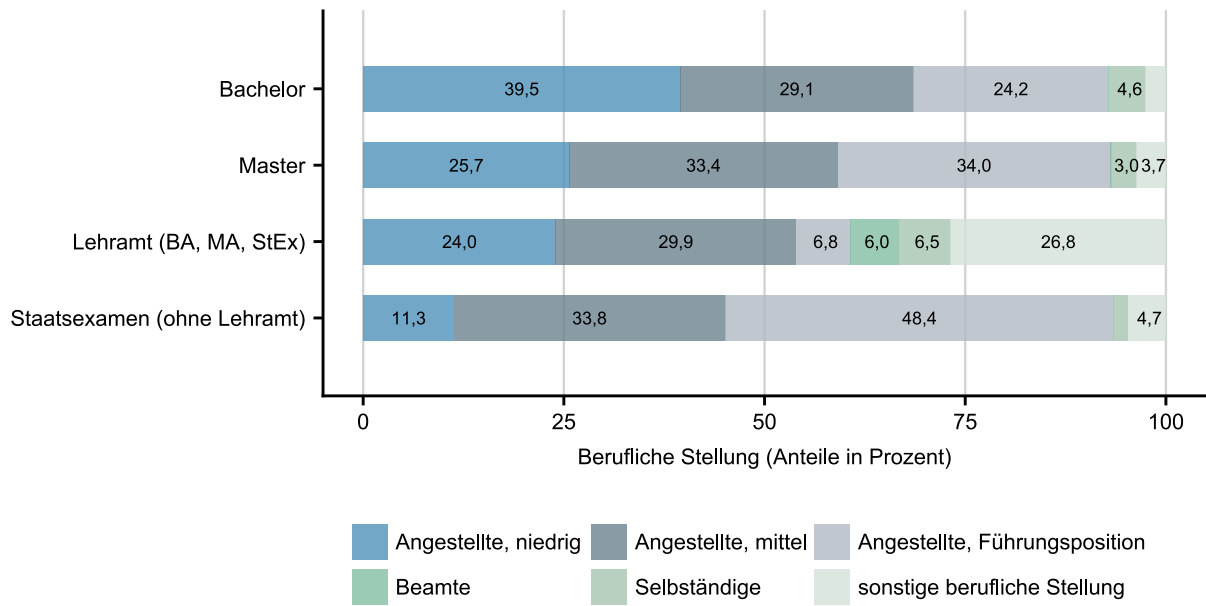
Abbildung 120: Berufliche Stellung nach Abschlussart Prüfungsjahrgang 2016 (Fachhochschulen NRW)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

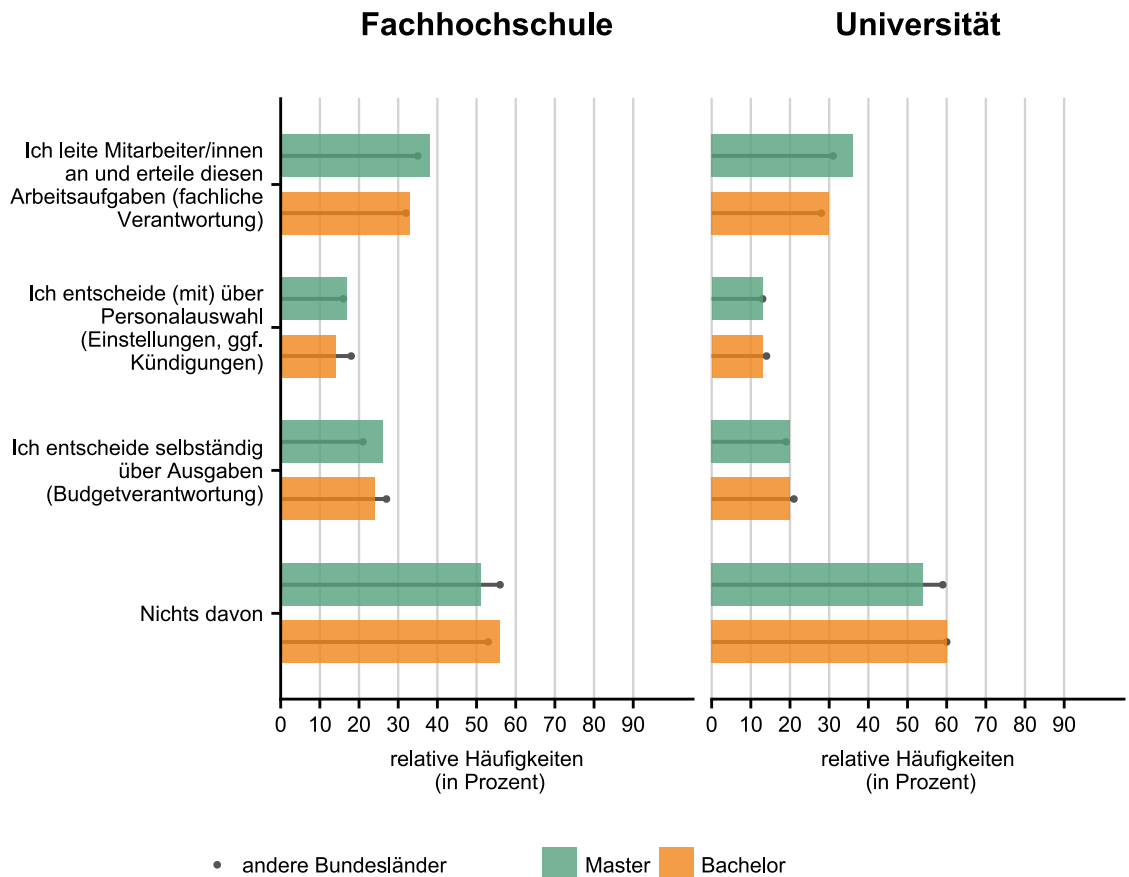
Die Betrachtung der beruflichen Position über die Hochschultypen hinweg macht deutlich, dass die Kategorie der mittleren Angestellten eine relativ stabile Größe darstellt (Abbildung 120, Abbildung 121). Sie ist in allen Untersuchungsgruppen mit Anteilen zwischen 29 und 34 Prozent vertreten. Variationen lassen sich somit eher in den Anteilen der niedrigen Angestellten und der Angestellten mit Führungsposition finden.

Abbildung 121: Berufliche Stellung nach Abschlussart Prüfungsjahrgang 2016 (Universitäten NRW)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

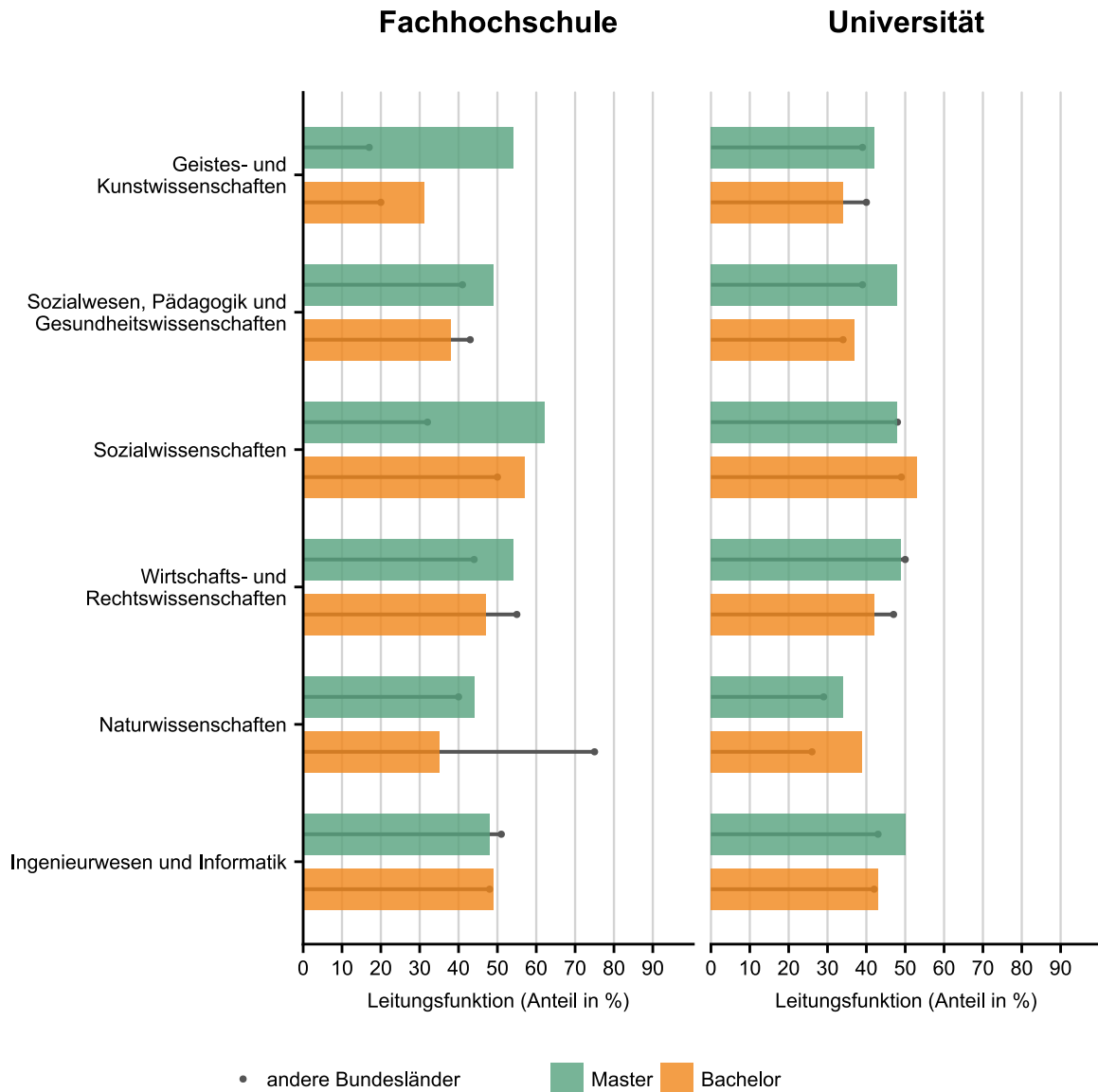
Abbildung 122: Leitungsfunktion nach Hochschulart (Prüfungsjahrgang 2016, NRW)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | 2016

Der Anteil der niedrigen Angestellten nimmt bei höherem Abschlussniveau ab. Auffällig ist, dass Absolvent\*innen eines universitären Bachelorstudiums häufiger als niedrige Angestellte tätig sind (40 %) als Bachelorabsolvent\*innen von Fachhochschulen (34 %). Der höchste Anteil an Angestellten in Führungspositionen findet sich bei der Abschlussart Staatsexamen (48 %). Der Anteil der Angestellten mit Führungspositionen ist bei Masterabsolvent\*innen generell höher als bei Bachelorabsolvent\*innen (Uni +10 %; FH +7,1 %).

Abbildung 123: Leitungsfunktion nach Fächergruppen



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | 2016

Hinsichtlich der Art der Führungsverantwortung kann für den Prüfungsjahrgang 2016 festgehalten werden, dass die fachliche Verantwortung, also die Leitung von Mitarbeiter\*innen und die Erteilung von Arbeitsaufgaben, am häufigsten auftritt (Abbildung 122). Darauf folgt die

Budgetverantwortung, mit der eine Entscheidungsbefugnis hinsichtlich der Verwendung von monetären Mitteln bezeichnet wird. Relativ selten wurde die (disziplinarische) Personalverantwortung genannt, also Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich der Einstellung und/oder Kündigung von Mitarbeiter\*innen. Der Vergleich der Hochschultypen zeigt zudem auf, dass der Anteil der Personen welche Personal- und/oder Budgetverantwortung tragen, unter den Fachhochschulabsolvent\*innen höher ist als unter den Universitätsabsolvent\*innen.

Es wurde bereits gezeigt, dass Masterabsolvent\*innen häufiger eine Führungsposition innehaben, daher wird dieses Ergebnis im Folgenden differenzierter analysiert. Etwa 38 Prozent der Masterabsolvent\*innen von Fachhochschulen und 36 Prozent derer von Universitäten gaben an, fachliche Führungsverantwortung zu tragen (Bachelor – FH: 33 %; Uni: 30 %). Eine Budgetverantwortung geben 26 Prozent der Fachhochschul- und 20 Prozent der Universitätsabsolvent\*innen an (Bachelor – FH: 24 %; Uni: 20 %). Eine Personalverantwortung wird von etwa 13 Prozent der Universitäts- und 17 Prozent der FH-Masterabsolvent\*innen getragen (Bachelor – FH: 14 %; Uni: 13 %).

Das Vorhandensein einer Leitungsfunktion kann auch hinsichtlich der Fachgruppe des absolvierten Studiengangs analysiert werden (Abbildung 123). So zeigt sich, dass die Masterabsolvent\*innen der Fachgruppe Ingenieurwissenschaften/Informatik, die ihr Studium an einer Universität abgeschlossen haben, etwas häufiger eine Leitungsfunktion ausüben (50 %) als jene von Fachhochschulen (48 %). Allerdings kehrt sich dieses Verhältnis bei der Betrachtung der entsprechenden Bachelorabsolvent\*innen um. Etwa 49 Prozent der Fachhochschulabsolvent\*innen dieser Fachgruppe gaben eine Leitungsfunktion an, hingegen liegt dieser Anteil bei den entsprechenden Universitätsabsolvent\*innen bei nur etwa 43 Prozentpunkten. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass die FH-Masterabsolvent\*innen aller anderen Fächergruppen häufiger eine Leitungsfunktion innehaben als jene von Universitäten. So haben etwa 54 Prozent der FH-Masterabsolvent\*innen der Fachgruppe Wirtschaft/Recht eine Leitungsfunktion inne und nur etwa 49 Prozent der entsprechenden Universitätsabsolvent\*innen.

### 12.1.3 Passung von Studium und Beruf

In diesem Abschnitt wird die Passung von Studium und Beruf untersucht. Zunächst wird die Fach- und sodann die Niveauadäquanz besprochen. Dies geschieht in loser Anlehnung an den Projektbericht für den Prüfungsjahrgang 2014 (Neumeyer und Alesi, 2017).

Die Fachadäquanz beschreibt, in welchem Ausmaß fachliche Inhalte, welche über das Studium erworben werden konnten, für die Bewältigung der sich im Berufsleben stellenden Aufgaben verwendet werden können. Die folgenden Analysen haben daher evaluativen (beurteilenden) Charakter, da die Einschätzung, ob Absolvent\*innen adäquat beschäftigt sind, letztlich nur auf der Basis eines Abgleichs mit einer impliziten oder expliziten Norm erfolgen kann. Daher werden zunächst die Evaluationskriterien dargestellt, sodass die im Anschluss erfolgenden Beurteilungen nachvollziehbar und kritisierbar sind.

Die Absolvent\*innen konnten angeben, ob die Fachrichtung ihres Studiums die beste für ihre beruflichen Aufgaben ist oder ob es andere Fachrichtungen gibt, die sie ebenfalls auf ihre Aufgaben hätten vorbereiten können. Zudem konnten sie angeben, dass andere Fachrichtungen für ihre beruflichen Aufgaben nützlicher wären oder dass es in ihrem Aufgabenfeld nicht

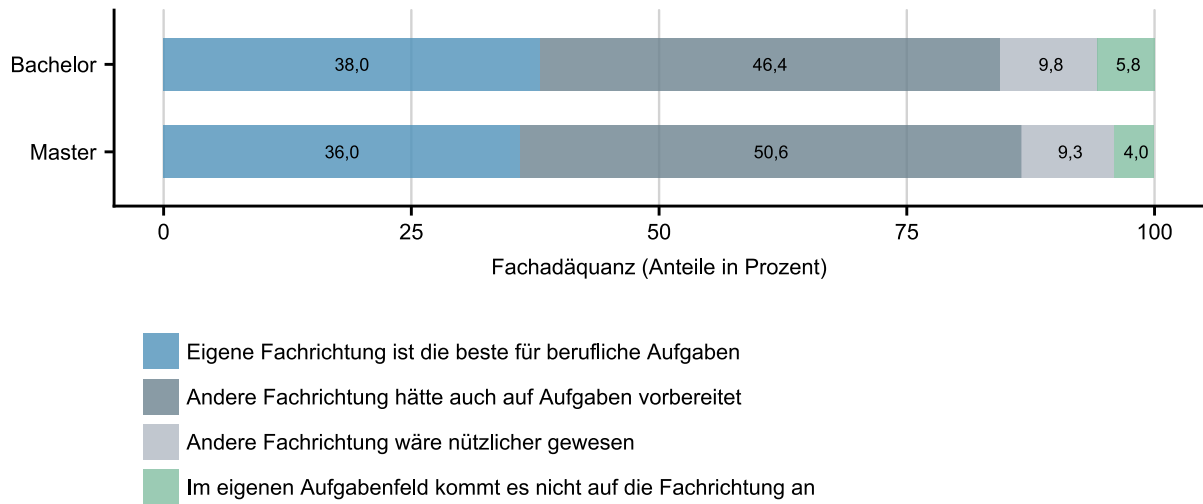
auf die Fachrichtung des Studiums ankommt. Diese Angaben wurden den in Tabelle 9 dargestellten Bewertungen zugeordnet.

**Tabelle 9: Evaluationskriterien für die Bewertung der Fachadäquanz**

<u>Aussage</u>	<u>Einzelbewertung</u>	<u>Zusammenfassende Bewertung</u>
Eigene Fachrichtung ist die beste für berufliche Aufgaben	<b>hohe Fachadäquanz</b>	<b>fachadäquat</b>
Andere Fachrichtung hätte auch auf Aufgaben vorbereitet	<b>geringe bis mittlere Fachadäquanz</b>	
Andere Fachrichtung wäre nützlicher gewesen	<b>keine Fachadäquanz</b>	<b>nicht fachadäquat</b>
Im eigenen Aufgabenbereich kommt es nicht auf die Fachrichtung an	<b>keine Adäquanz (kein Hochschulabschluss erforderlich)</b>	

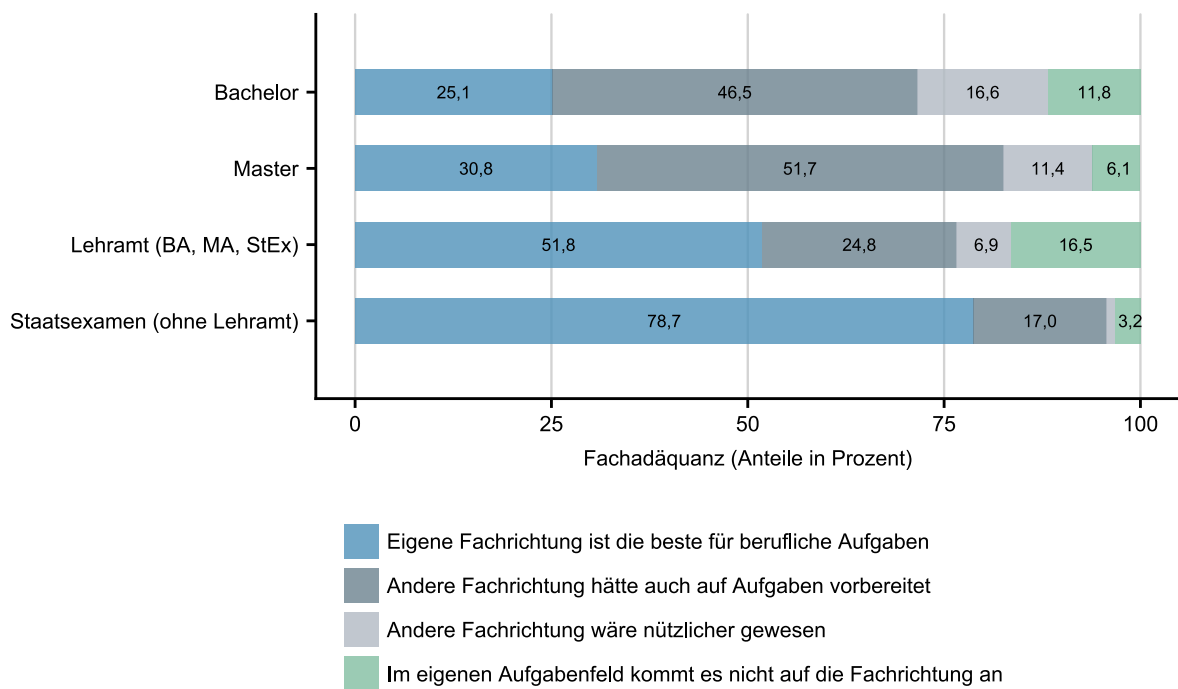
Nordrhein-westfälische Absolvent\*innen des Staatsexamens weisen den höchsten Anteil an Beschäftigungssituationen auf, die mit einer hohen Fachadäquanz (79 %) verbunden sind (Abbildung 125). Der zweithöchste Anteil an nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen, deren berufliche Aufgaben in einer starken Verbindung zu den Inhalten des Studiums stehen, findet sich bei den Absolvent\*innen der Lehramtsstudiengänge (52 %). Mehr als ein Drittel der nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen befinden sich etwa 1,5 Jahre nach Studienabschluss in einem Beschäftigungsverhältnis, das eine hohe Fachadäquanz aufweist (BA: 38 %, MA: 36 %). Der entsprechende Anteil unter den Universitätsabsolvent\*innen auf Masterniveau fällt etwas niedriger aus (31 %) und die Bachelorabsolvent\*innen der Universitäten weisen den geringsten Anteil an Beschäftigungen mit hoher Fachadäquanz auf (25 %). Hier findet sich zugleich der höchste Anteil an Beschäftigungen, die entsprechend den in Tabelle 9 dargestellten Evaluationskriterien zusammenfassend als nicht-fachadäquat eingestuft werden (28,4 %). Damit bewegt sich der Rahmen der fachadäquat beschäftigten Absolvent\*innen zwischen einem Anteil von etwa 72 Prozent (Uni BA) und 96 Prozent (Staatsexamen – ohne Lehramt). Im mittleren Bereich bewegen sich die Fachhochschulabschlüsse Bachelor (84 %) und Master (87 %) sowie der Masterabschluss der Universitäten (83 %). Die Ergebnisse der Abschlussart Lehramt weisen einen besonders hohen Wert für nicht adäquate Beschäftigung auf, der nicht plausibel erscheint. Hierauf wird im Rahmen der Ergebnisdiskussion nochmals eingegangen.

Abbildung 124: Fachadäquanz nach Abschlussart (NRW 2016 – Fachhochschule)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

Abbildung 125: Fachadäquanz nach Abschlussart (NRW 2016 – Universität)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

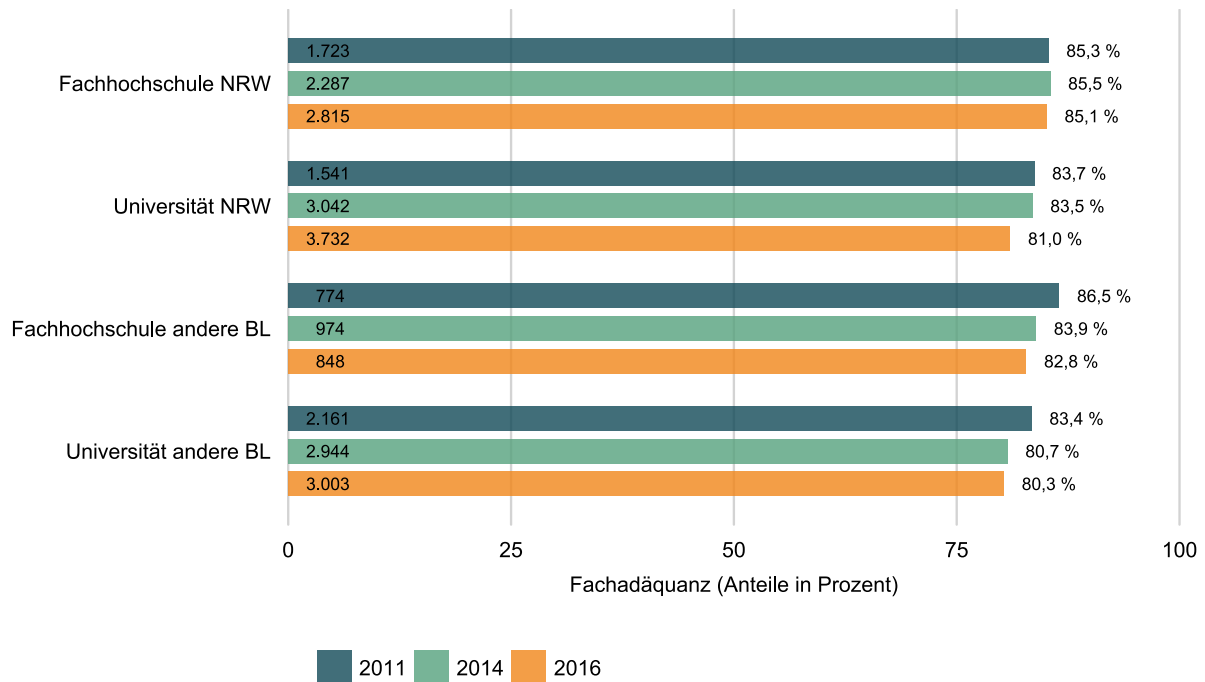
Im Rahmen der zusammenfassenden Bewertung kann konstatiert werden, dass mehr als vier Fünftel der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016, die nach

ihrem Studienabschluss in eine Berufstätigkeit übergangen, eine fachadäquate Beschäftigung aufnehmen konnten.

Hinsichtlich der Entwicklung über die Prüfungsjahrgänge hinweg kann festgehalten werden, dass der Anteil der fachadäquat beschäftigten Hochschulabsolvent\*innen insgesamt leicht abnimmt (Abbildung 126). Dabei fallen die Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen ähnlich zu denen in anderen Bundesländern aus. Dabei lässt sich die Entwicklung an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen im Vergleich als relativ stabil einordnen.

Im Folgenden wird die Niveauadäquanz behandelt. Auch bei dieser Untersuchung handelt es

**Abbildung 126: Fachadäquanz nach Prüfungsjahrgang**



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

sich um eine Beurteilung für deren Durchführung Evaluationskriterien benötigt werden. Es soll die Angemessenheit des Niveaus der Arbeitsaufgaben mit dem Niveau des Studienabschlusses abgeglichen werden. Die Absolvent\*innen wurden daher aufgefordert, einzuschätzen, welches Abschlussniveau ihrer Meinung nach für ihre derzeitige Beschäftigung am besten geeignet ist. Dabei war es ihnen möglich, anzugeben, dass ein höheres Abschlussniveau, das von ihnen erworbene Abschlussniveau oder ein niedrigeres Abschlussniveau am besten für ihre derzeitigen Aufgaben geeignet ist. Darüber hinaus konnten sie angeben, dass für ihre derzeitige Beschäftigung ihrer Einschätzung nach kein Hochschulabschluss erforderlich ist.

Diese Angaben werden folgend entsprechend der Zuordnungen, wie sie in Tabelle 10 dargestellt sind, analysiert.

Der höchste Anteil von uneingeschränkt niveauadäquat beschäftigten Hochschulabsolvent\*innen findet sich bei jenen, die ein Staatsexamen (außer Lehramt) erworben haben (84 %). Die Masterabsolvent\*innen der Universitäten und die Bachelorabsolvent\*innen der Fachhochschulen weisen in etwa den gleichen Anteil von circa 73 Prozent an uneingeschränkt niveauadäquat Beschäftigten auf. Der Bachelorabschluss an Universitäten fällt mit einem hohen



Anteil an nicht-niveauadäquat Beschäftigten (28 %) zusammen. Diese Gruppe umfasst ihrerseits einen hohen Anteil von Personen, die der Ansicht sind, dass für ihre derzeitigen Aufgaben kein Hochschulabschluss erforderlich ist (19 %). Im Vergleich hierzu fällt die entsprechende Gruppe der FH-Bachelorabsolvent\*innen etwas kleiner aus (12 %).

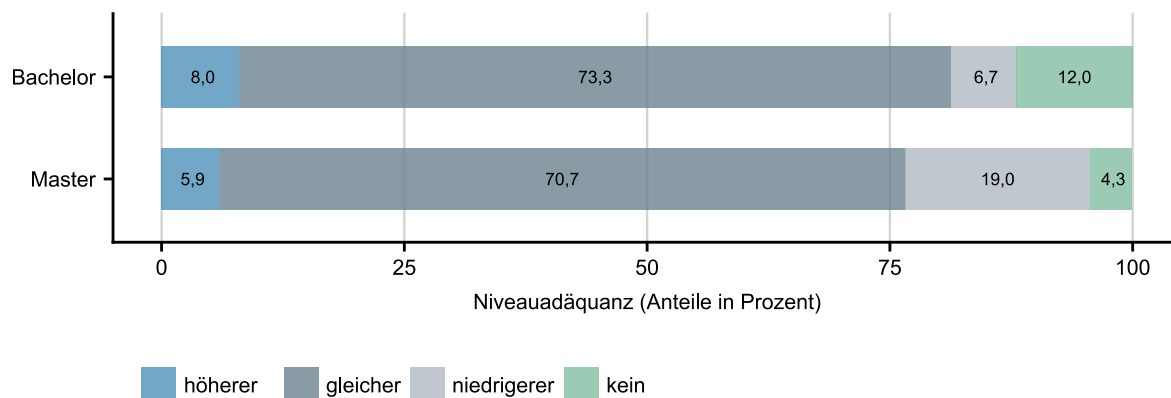
**Table 10: Evaluationskriterien für die Bewertung der Niveauadäquanz**

<b><u>Aussage</u></b>	<b><u>Einzelbewertung</u></b>	<b><u>Zusammenfassende Bewertung</u></b>
Ein höheres Abschlussniveau ist am besten für meine derzeitige Beschäftigung geeignet.	<b>eingeschränkte Niveauadäquanz</b>	<b>niveauadäquat</b>
Mein Abschlussniveau ist am besten für meine derzeitige Beschäftigung geeignet.	<b>uneingeschränkte Niveauadäquanz</b>	
Ein niedrigeres Abschlussniveau ist am besten für meine derzeitige Beschäftigung geeignet.	<b>keine Niveauadäquanz</b>	<b>nicht niveauadäquat</b>
Für meine derzeitige Beschäftigung ist kein Hochschulabschluss erforderlich.	<b>keine Adäquanz (kein Hochschulabschluss erforderlich)</b>	

Im Rahmen der zusammenfassenden Bewertung kann festgehalten werden, dass mehr als drei Viertel der nordrhein-westfälischen Hochschulabsolvent\*innen, die in das Berufsleben übergegangen sind, niveauadäquate Beschäftigungen finden konnten.

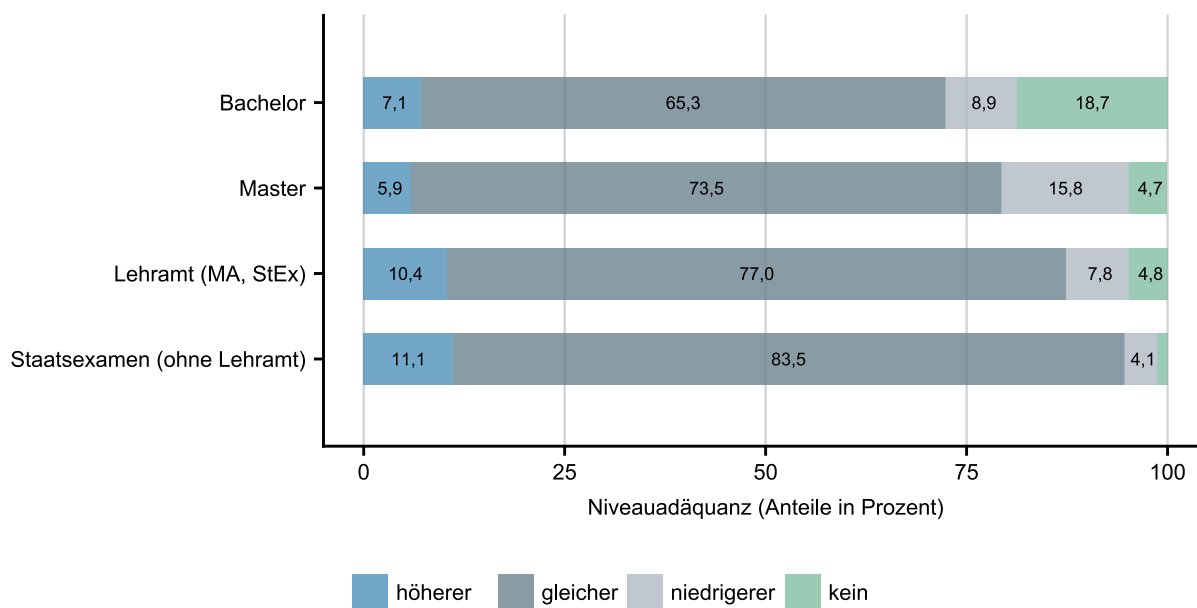
Der Anteil niveauadäquat beschäftigter Hochschulabsolvent\*innen hat sich über die hier betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg kontinuierlich verringert (Abbildung 129). Wie bereits im Rahmen der Analyse der Fachadäquanz zeigt sich auch hier, dass die Werte der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen relativ stabil ausfallen.

Abbildung 127: Niveaudäquanz nach Abschlussart (NRW 2016 – Fachhochschule)



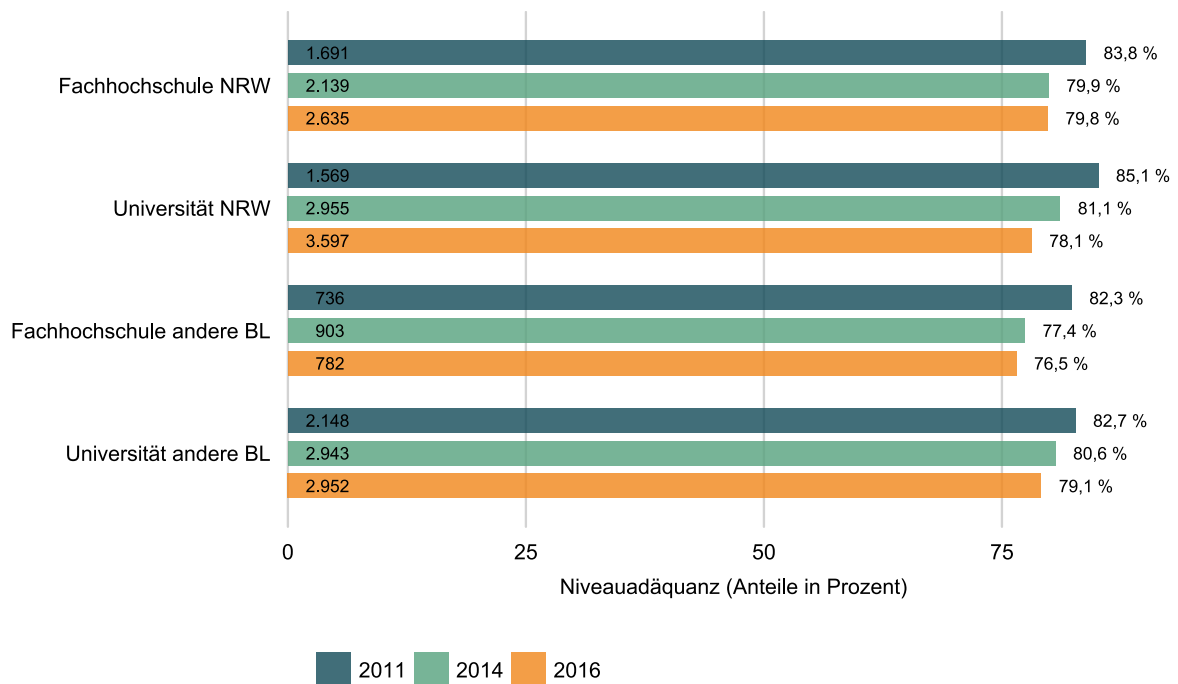
Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

Abbildung 128: Niveaudäquanz nach Abschlussart (NRW 2016 – Universität)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

Abbildung 129: Niveaudäquanz nach Prüfungsjahrgängen



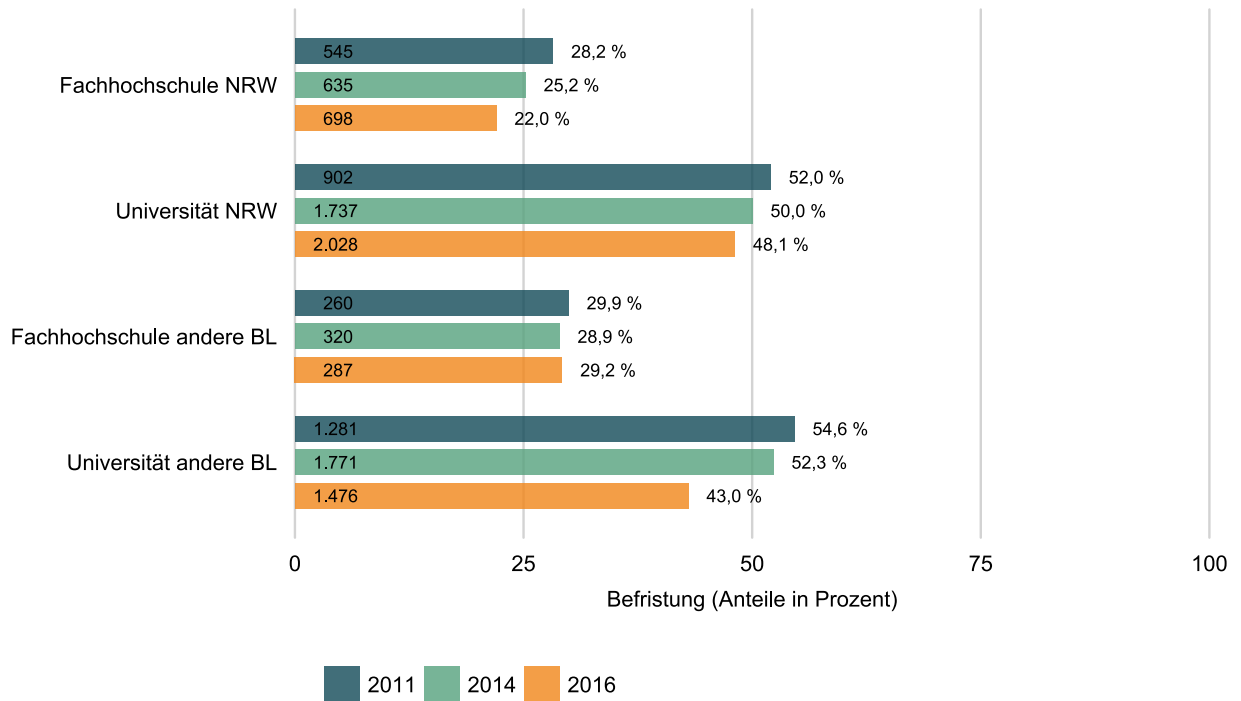
Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

### 12.1.4 Art des Beschäftigungsverhältnisses

Der Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse, die Hochschulabsolvent\*innen eingegangen sind, nimmt über die hier betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg kontinuierlich ab (Abbildung 130). Der niedrigste Anteil befristeter Arbeitsverhältnisse findet sich bei den nordrhein-westfälischen Fachhochschulabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 (22 %). Der Anteil an befristeten Beschäftigungsverhältnissen lag in diesem Prüfungsjahrgang bei den Absolvent\*innen von Universitäten mehr als doppelt so hoch (48 %).

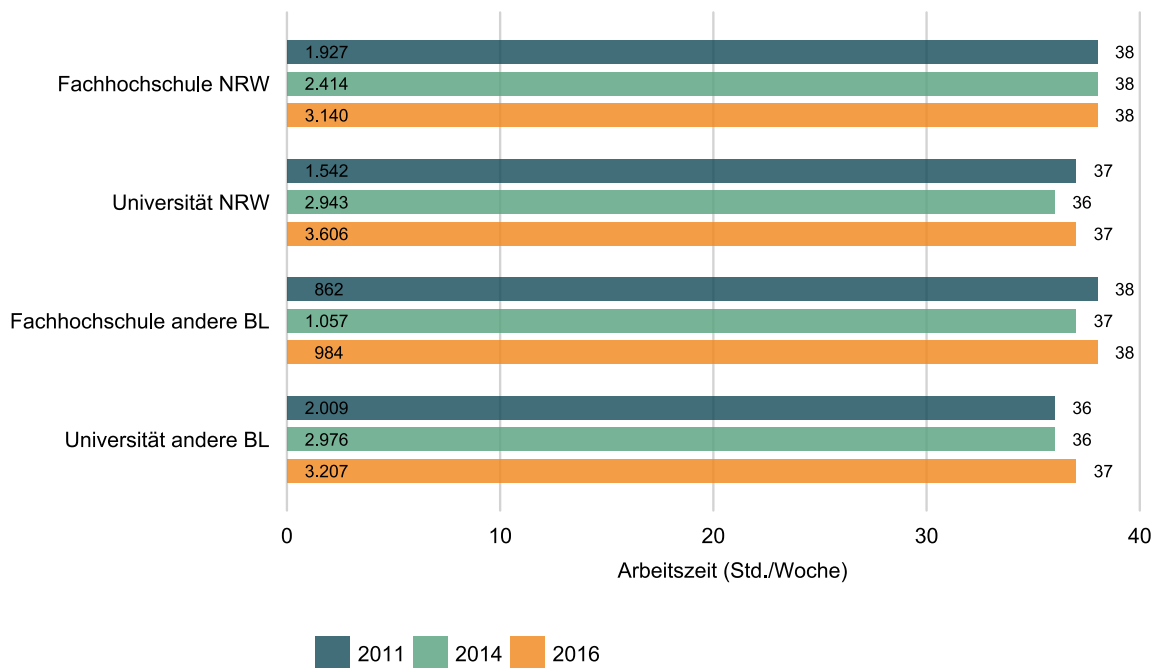
Im Folgenden wird die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit untersucht. Da Selbständige in keinem vertraglichen Verhältnis zu einem Arbeitgeber stehen, können sie bei dieser Betrachtung nicht berücksichtigt werden. Darüber hinaus werden die Werte von Lehramtsabsolvent\*innen nicht mit einbezogen. Hier legt der Dienstherr lediglich die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden und nicht den Umfang der gesamten Arbeitszeit fest. Aufgrund dessen können die entsprechenden Angaben nicht problemlos mit denen anderer Berufsgruppen verglichen werden. Bei der Analyse der vertraglichen Arbeitszeiten nach Hochschultypen werden einige Unterschiede deutlich. Zunächst fällt die mittlere vertraglich vereinbarte Arbeitszeit von Fachhochschulabsolvent\*innen in etwa eine Stunde höher aus als die von Universitätsabsolvent\*innen (Abbildung 131).

Abbildung 130: Befristete Arbeitsverhältnisse im Zeitvergleich



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Selbständige

Abbildung 131: Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit im Zeitvergleich



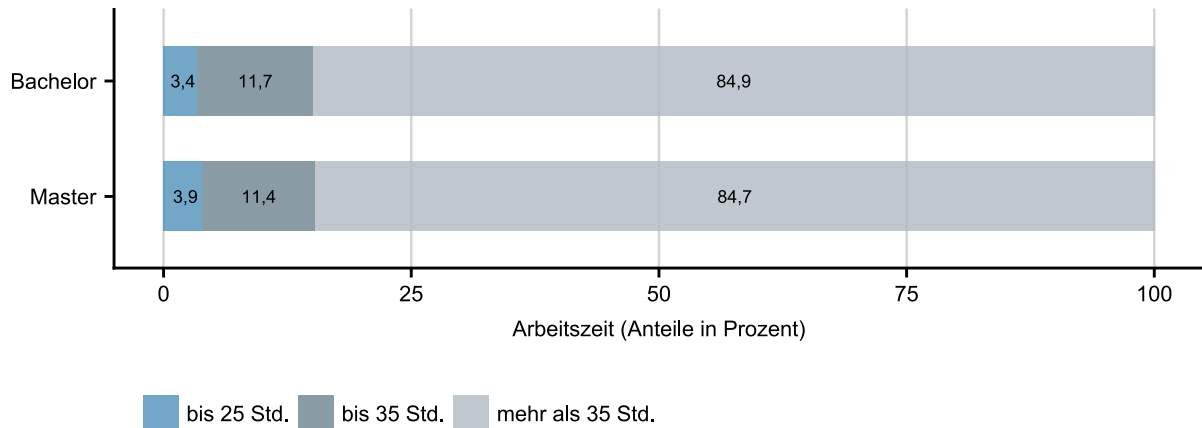
Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Selbständige | ohne Lehramtsabsolvent\*innen

Darüber hinaus lässt sich ein Unterschied hinsichtlich der Relation von vertraglicher Arbeitszeit und Abschlussniveau feststellen. Während bei nordrhein-westfälischen

Fachhochschulabsolvent\*innen nahezu kein Unterscheid zwischen den Abschlussarten Bachelor und Master hinsichtlich der vertraglichen Arbeitszeit vorliegt (Abbildung 132), zeigen sich Unterschiede bei den Universitätsabsolvent\*innen (Abbildung 133). Der Anteil der Universitätsabsolvent\*innen, die eine Arbeitszeit mit mehr als 35 Stunden vertraglich vereinbarten, variiert mit dem Abschlussniveau. Im Falle der Masterabsolvent\*innen fällt er niedriger aus als im Falle der Bachelorabsolvent\*innen (BA: 83 %; MA: 77 %). Dieser Unterscheid kann teilweise darauf zurückgeführt werden, dass universitäre Masterabsolvent\*innen zu etwa 30 Prozent eine Promotion aufnehmen (Prüfungsjahrgang 2016, NRW). Etwas mehr als die Hälfte dieser Personen (etwa 56 %) geht wiederum einer Erwerbstätigkeit nach, die häufig in Teilzeit erfolgt.

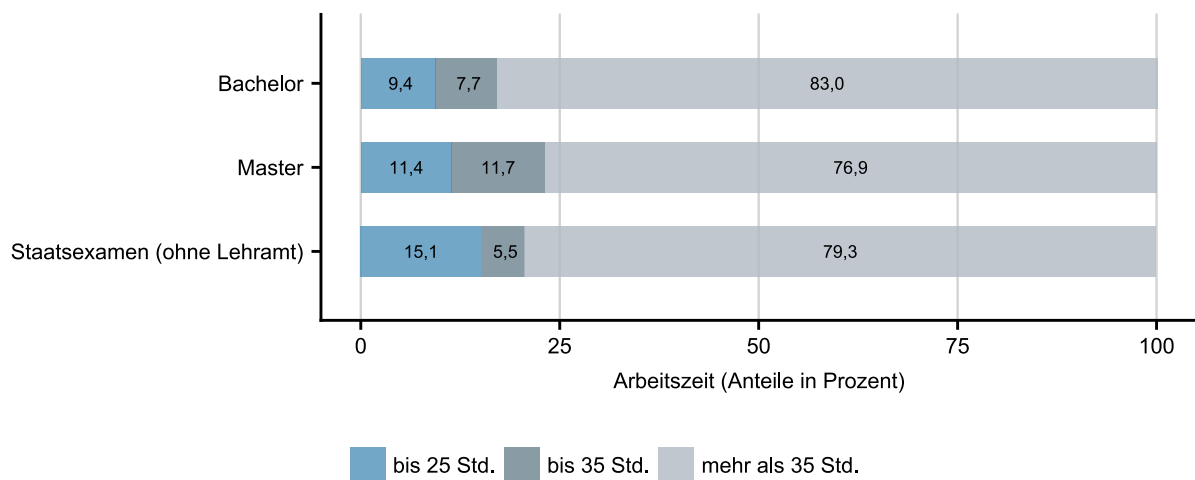
Bei der Untersuchung der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit nach Geschlecht und Elternschaft zeigt sich, dass Frauen mit Kind häufig einer Beschäftigung mit einer Arbeitszeit von

**Abbildung 132: Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nach Abschlussart (Prüfungsjahrgang 2016, Fachhochschulen NRW)**



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Selbständige | ohne Lehramtsabsolvent\*innen | Fachhochschulen | NRW 2016

**Abbildung 133: Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nach Abschlussart (Prüfungsjahrgang 2016, Universitäten NRW)**

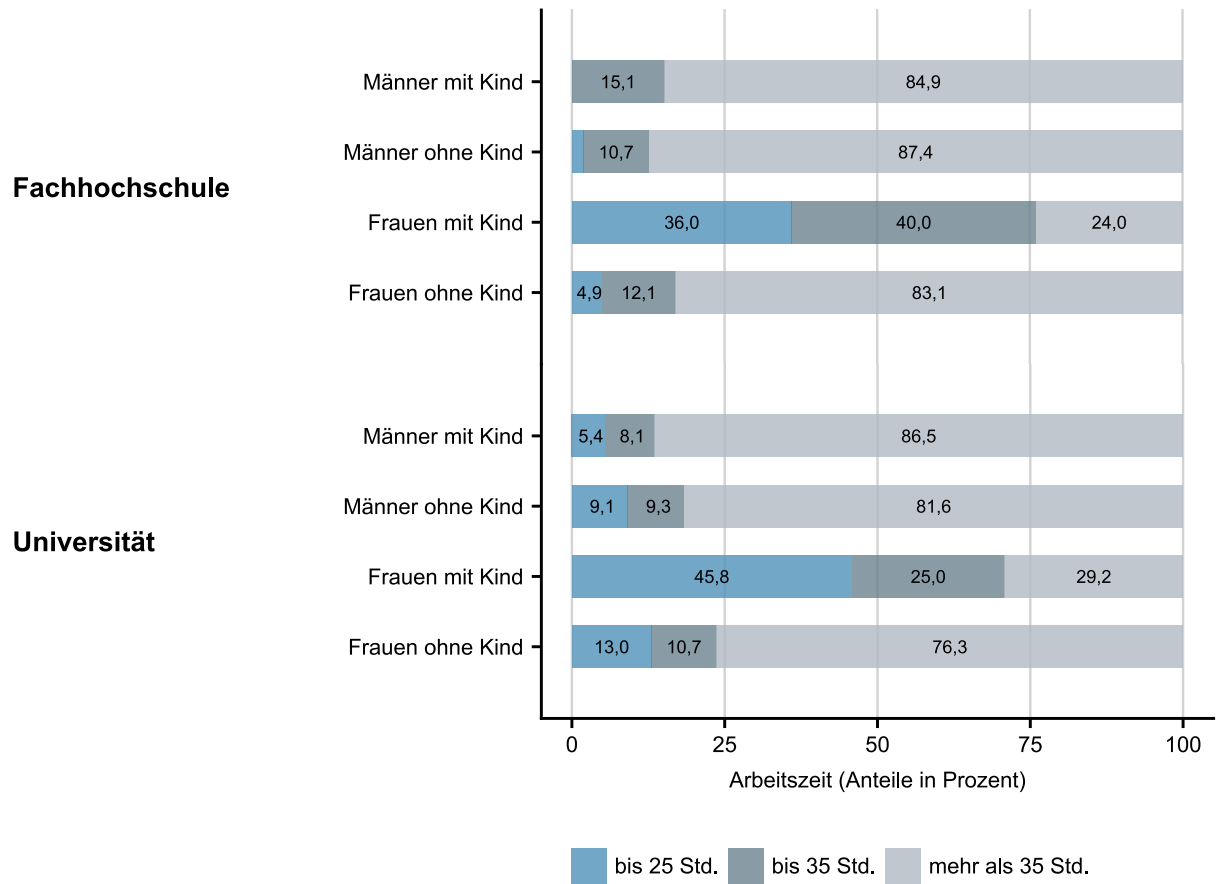


Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Selbständige | ohne Lehramtsabsolvent\*innen | Universitäten | NRW 2016

maximal 25 Stunden nachgehen (FH: 36 %; Uni: 46 %) (Abbildung 134). Der Anteil der Frauen mit Kind, die einer Beschäftigung mit einer Arbeitszeit von mehr als 35 Stunden nachgehen, liegt weniger als halb so hoch wie in allen anderen Untersuchungsgruppen.

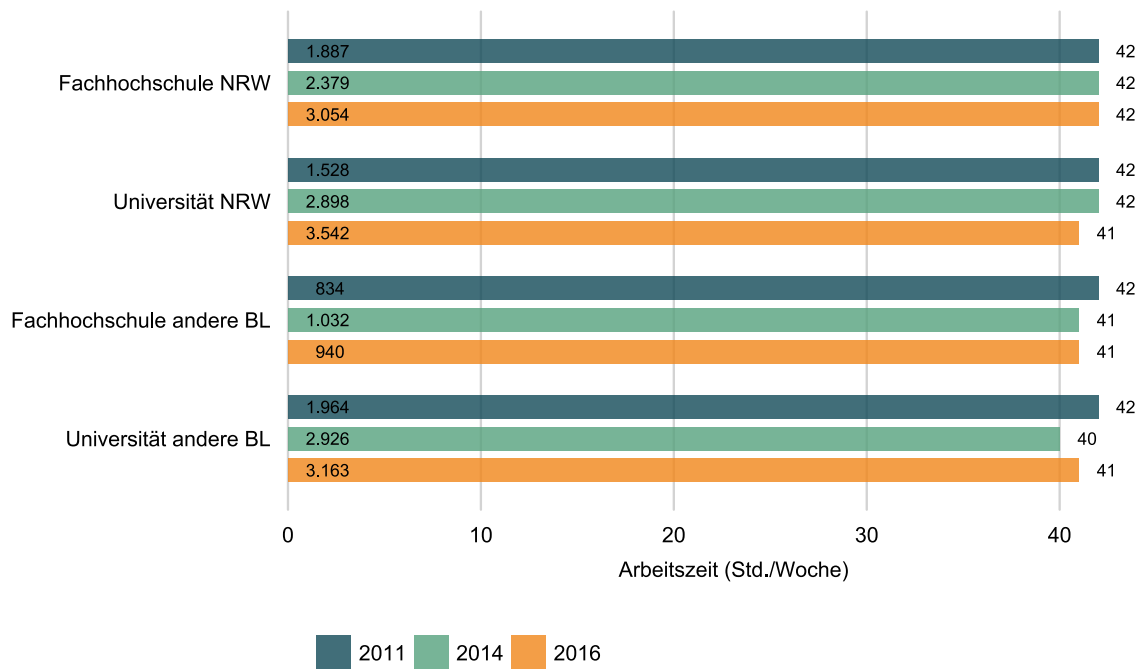
Hinsichtlich der Einschätzung der Absolvent\*innen zu ihrer tatsächlichen Arbeitszeit kann festgehalten werden, dass diese im Mittel zwischen drei bis vier Stunden über der vertraglich vereinbarten wöchentlichen Arbeitszeit liegt. Es werden somit regelhaft Überstunden geleistet.

Abbildung 134: Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nach Geschlecht und Elternschaft (Prüfungsjahrgang 2016, NRW)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Selbständige | ohne Lehramtsabsolvent\*innen | NRW 2016

Abbildung 135: Tatsächliche Arbeitszeit im Zeitvergleich



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | ohne Selbständige | ohne Lehramtsabsolvent\*innen



### 12.1.5 Einkommen

In diesem Abschnitt wird die Einkommenssituation der nordrhein-westfälischen Hochschulabsolvent\*innen betrachtet. Dazu wird zunächst kurz auf die Methodik eingegangen. Im Anschluss werden die Ergebnisse von multivariaten Regressionsanalysen dargestellt, um die Merkmale zu bestimmen, die mit dem erzielten Einkommen in einem relevanten Zusammenhang stehen. Sodann werden einige dieser Merkmale eingehender untersucht.

#### 12.1.5.1 Methodik

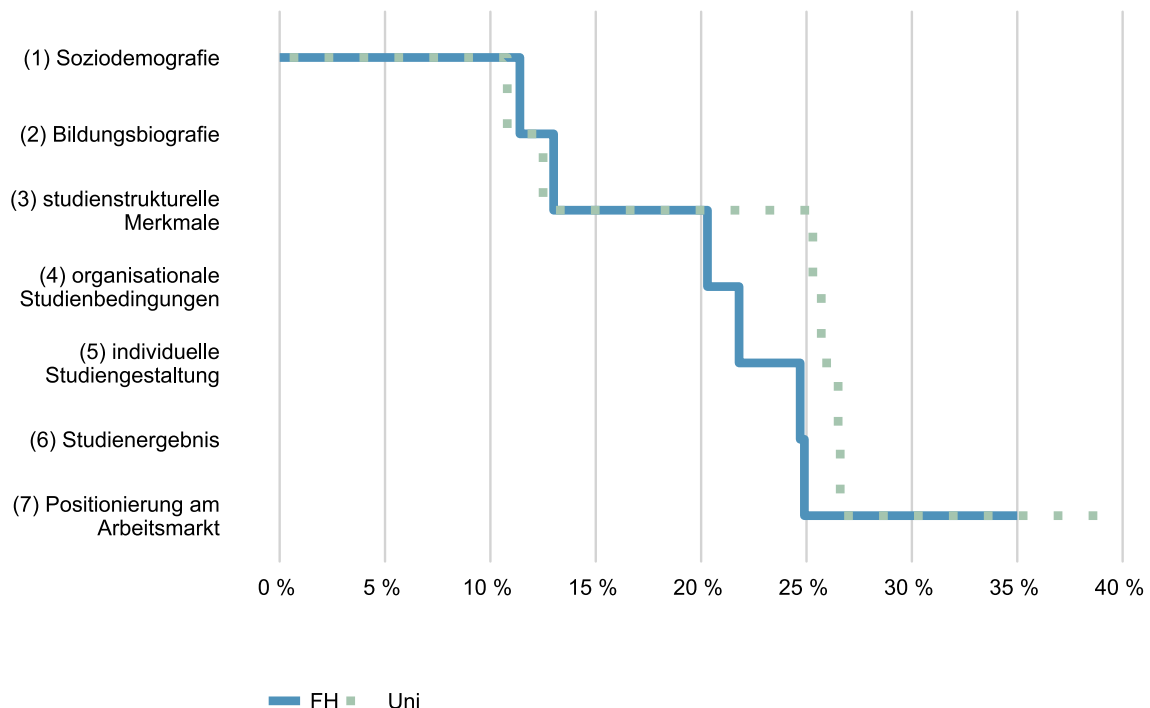
Für die Darstellung des Gehalts werden Bruttostundenlöhne und Bruttomonatslöhne verwendet. Auch diese basieren auf freiwilligen Angaben der Absolvent\*innen. Erhoben wurden zum einen Bruttomonatslöhne und zum anderen die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit. Der angegebene Bruttomonatslohn wurde durch die monatliche Stundenanzahl dividiert, welche sich aufgrund der Angaben zur vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ergab. Im Rahmen dieser Berechnungen traten unplausible Werte auf. Angaben wurden ausgeschlossen, wenn der sich ergebende Bruttostundenlohn kleiner dem Mindestlohn ausfiel. Des Weiteren wurden Angaben ausgeschlossen, wenn sich ein Stundenlohn ergab, der die Schwelle von 100 Euro überschritt. Aus dieser Regelung folgt, dass Bruttomonatseinkommen größer 17.200 Euro als unplausibel eingestuft und ausgeschlossen wurden.

Für die Betrachtung über die Prüfungsjahrgänge hinweg wurden die Einkommenswerte inflationsbereinigt. Als Basisjahr diente das Befragungsjahr 2017. Die Werte für die Befragungsjahre 2015 und 2012 wurden entsprechend der erfolgten Inflation adjustiert. Als Berechnungsgrundlage wurden die vom Statistischen Bundesamt berichteten Verbraucherpreisindizes verwendet.

#### 12.1.5.2 Multivariate Betrachtung

In Form eines Stufendiagramms sind in Abbildung 136 die Ergebnisse der durchgeführten Regressionsrechnungen dargestellt. Je Hochschultyp wurde eine lineare Regressionsanalyse vorgenommen. Für die Visualisierung wurde das Ergebnis des Modells verwendet, welches die höchste Anzahl an Indikatoren berücksichtigt und damit das höchste Ausmaß an interner Kontrolle liefert (für detaillierte Informationen siehe Anhang D).

Abbildung 136: Einflussfaktoren Einkommen – lineare Regression – Anteil erklärter Varianz (NRW 2016)



Basis: nur NRW 2016

Die Visualisierung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Länge einer Stufe die Stärke anzeigt, mit der die benannten Merkmalsbündel das Einkommen beeinflussen.

Mittels der linearen Regressionsrechnungen können etwa 35 bis 40 Prozent der Entwicklungen innerhalb des Einkommens erklärt werden.

Es zeigt sich, dass soziodemografische und – insbesondere im Falle von Universitätsabsolvent\*innen – studienstrukturelle Merkmale sowie die Positionierung am Arbeitsmarkt von besonderer Bedeutung für die Höhe des Einkommens sind. Insofern zeigt sich auch, dass die Studiendauer und die Examensnote nur einen eingeschränkten Einfluss auf die erzielten Arbeitsmarkterträge haben.

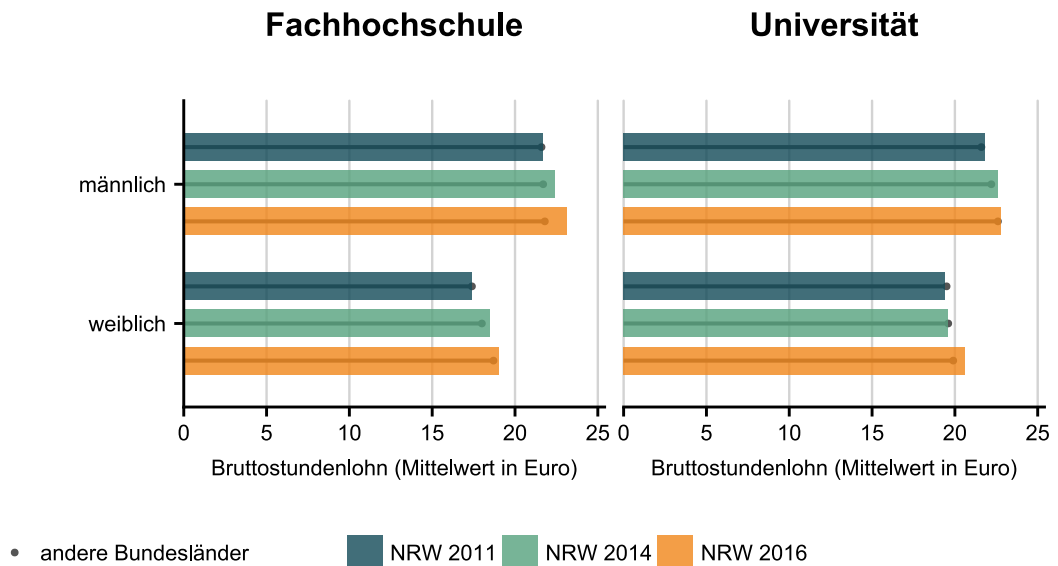
Im Folgenden werden einige Einflussgrößen dargestellt, die für die Gehaltshöhe entscheidend sind.

### 12.1.5.3 Soziodemografische Merkmale

Der mittlere Bruttostundenlohn von FH-Absolventinnen des Prüfungsjahrgangs 2016 lag bei 18,98 Euro, jener von FH-Absolventen bei 23,06 Euro (Abbildung 137). Für Universitätsabsolventinnen lag der durchschnittliche Bruttostundenlohn bei 20,56 Euro (Absolventen: 22,81 €). Bei der Betrachtung der Entwicklung über die Prüfungsjahrgänge hinweg zeigt sich, dass die Abstände zwischen den Geschlechtern eher konstant bleiben. Des Weiteren zeigen sich keine auffälligen Abweichungen zu den Werten in anderen Bundesländern.

Unter Kontrolle aller in den Regressionsmodellen berücksichtigten Merkmale verbleibt für FH-Absolventinnen eine Differenz von -1,99 Euro und für Universitätsabsolventinnen eine Differenz von -1,03 Euro pro Stunde gegenüber den entsprechenden Absolventen. Wird diese Differenz auf ein kalkulatorisches Monatsgehalt (Vollzeit) hochgerechnet, ergibt sich ein Unterschied im monatlichen Bruttogehalt von etwa -178 Euro für Universitätsabsolventinnen und -342 Euro für FH-Absolventinnen gegenüber Absolventen.

Abbildung 137: Bruttostundenlohn nach Geschlecht (inflationsbereinigt)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

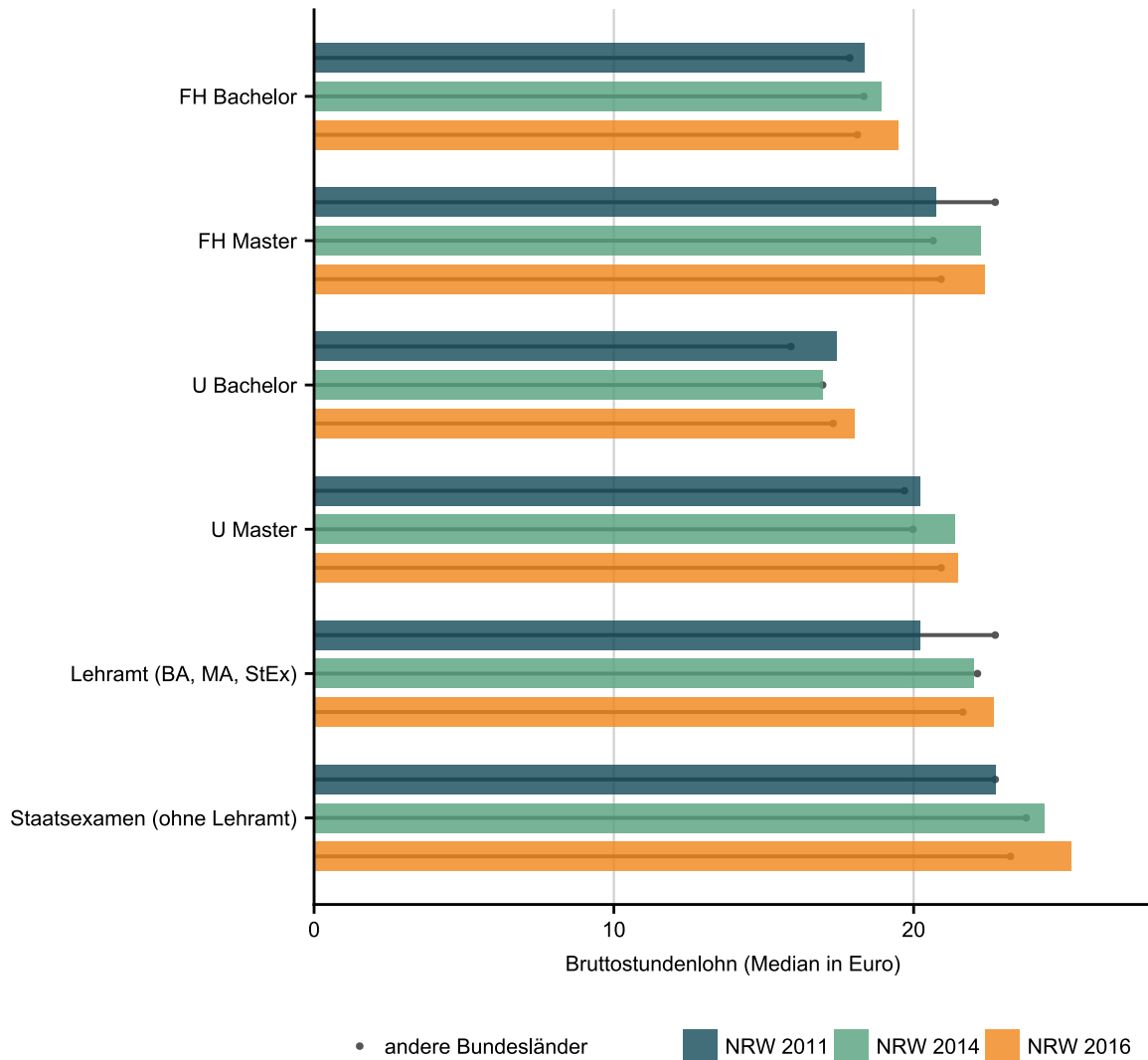
#### 12.1.5.4 Studienstrukturelle Merkmale

Einen hohen Einfluss auf das erzielte Gehalt hat die Abschlussart des absolvierten Studiengangs. Etwa 1,5 Jahre nach Studienabschluss erreichen die höchsten Stundenlöhne Absolvent\*innen von Studiengängen, die mit einem Staatsexamen (ohne Lehramt) abschließen (25,40 €). Entsprechend der Regressionsanalyse liegt der Bruttostundenlohn von Absolvent\*innen eines Staatsexamens (ohne Lehramt) etwa sieben Euro höher als der von Bachelorabsolvent\*innen einer Universität. Bei der Betrachtung der Tätigkeitsfelder der Staatsexamensabsolvent\*innen zeigt sich, dass etwa 73 Prozent von ihnen im Gesundheitsdienst tätig sind, circa fünf Prozent im Bereich Recht, Sicherheit, Ordnung und etwa elf Prozent im Bereich Forschung und Entwicklung.

Die Absolvent\*innen der Abschlussart Lehramt beziehen den zweithöchsten mittleren Bruttostundenlohn (22,90 €), der mit Abschlüssen von nordrhein-westfälischen Universitäten erzielt wird. Masterabsolvent\*innen von Universitäten verdienen etwas weniger (21,70 €), Masterabsolvent\*innen von Fachhochschulen hingegen weisen einen höheren Bruttostundenlohn auf (24,00 €). Ebenso fällt der Bruttostundenlohn der FH-Bachelorabsolvent\*innen (20,00 €) höher

aus als jener von Bachelorabsolvent\*innen einer Universität (18,40 €). Somit ergibt sich auch ein deutlicher Unterscheid zwischen den Abschlussarten Bachelor und Master an Fachhochschulen. Die Regressionsanalyse weist hier einen Effekt von 3,20 Euro auf den Bruttostundenlohn aus. Hochgerechnet auf ein Monatsgehalt ergibt sich somit eine kalkulatorische Differenz von etwa 550 Euro. Laut Modellrechnung verdienen FH-Masterabsolvent\*innen somit in etwa 550 Euro brutto pro Monat mehr als FH-Bachelorabsolvent\*innen. Dabei basiert dieser Wert nicht auf einem einfachen Vergleich der mittleren Bruttostundenlöhne, sondern auf dem Wert, der sich – unter Kontrolle zahlreicher weiterer Merkmale – laut Regressionsanalyse auf die Abschlussart Master zurückführen lässt. Die ermittelte Differenz fällt daher geringer aus als die Differenz, die sich ohne die Kontrolle von Merkmalen der Bildungs- und Berufsbiografie oder der Positionierung am Arbeitsmarkt ergeben würde. Nimmt man diese Modellrechnung für die Abschlussarten Bachelor und Master an Universitäten vor, ergibt sich eine Differenz von 208 Euro im Bruttomonatsgehalt von Bachelorabsolvent\*innen und Masterabsolvent\*innen. Dieser Unterschied beträgt allerdings bei den Absolvent\*innen von Lehramtsstudiengängen 542 Euro und bei Absolvent\*innen eines Staatsexamens (ohne Lehramt) 1.195 Euro.

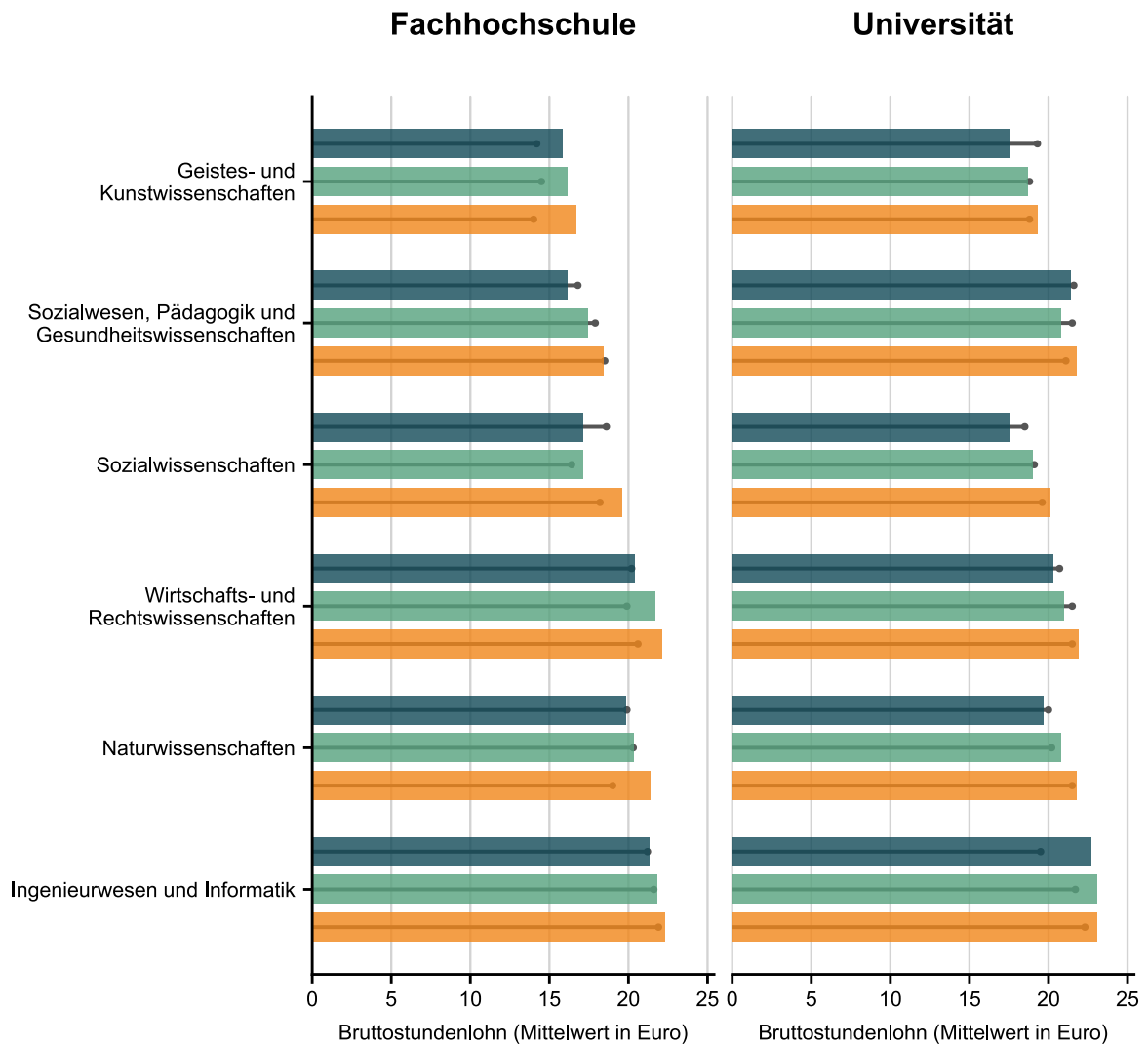
Abbildung 138: Bruttostundenlohn nach Abschlussart, Inflationsbereinigt



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | inflationsbereinigt

Die hohe Bedeutung der Fächergruppen wird in Abbildung 139: deutlich. Das von den Hochschulabsolvent\*innen erzielte Einkommen ist in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften/Informatik, Naturwissenschaften und Wirtschaft/Recht höher als in den Fächergruppen Sozialwissenschaften, Sozial-/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften und Geistes-/Kunstwissenschaften. Insbesondere in den Geistes-/Kunstwissenschaften werden die geringsten Bruttostundenlöhne erzielt (FH: 16,70 €; Uni: 19,30 €). Des Weiteren ist auffällig, dass die Bruttostundenlöhne nur in einer Fächergruppe an Fachhochschulen höher ausfallen als an Universitäten. Im Bereich Wirtschaft/Recht liegen die von FH-Absolvent\*innen im Mittel erreichten Bruttostundenlöhne bei 22,10 Euro und jene von Universitätsabsolvent\*innen bei 21,90 Euro.

Abbildung 139: Bruttostundenlohn nach Fächergruppen

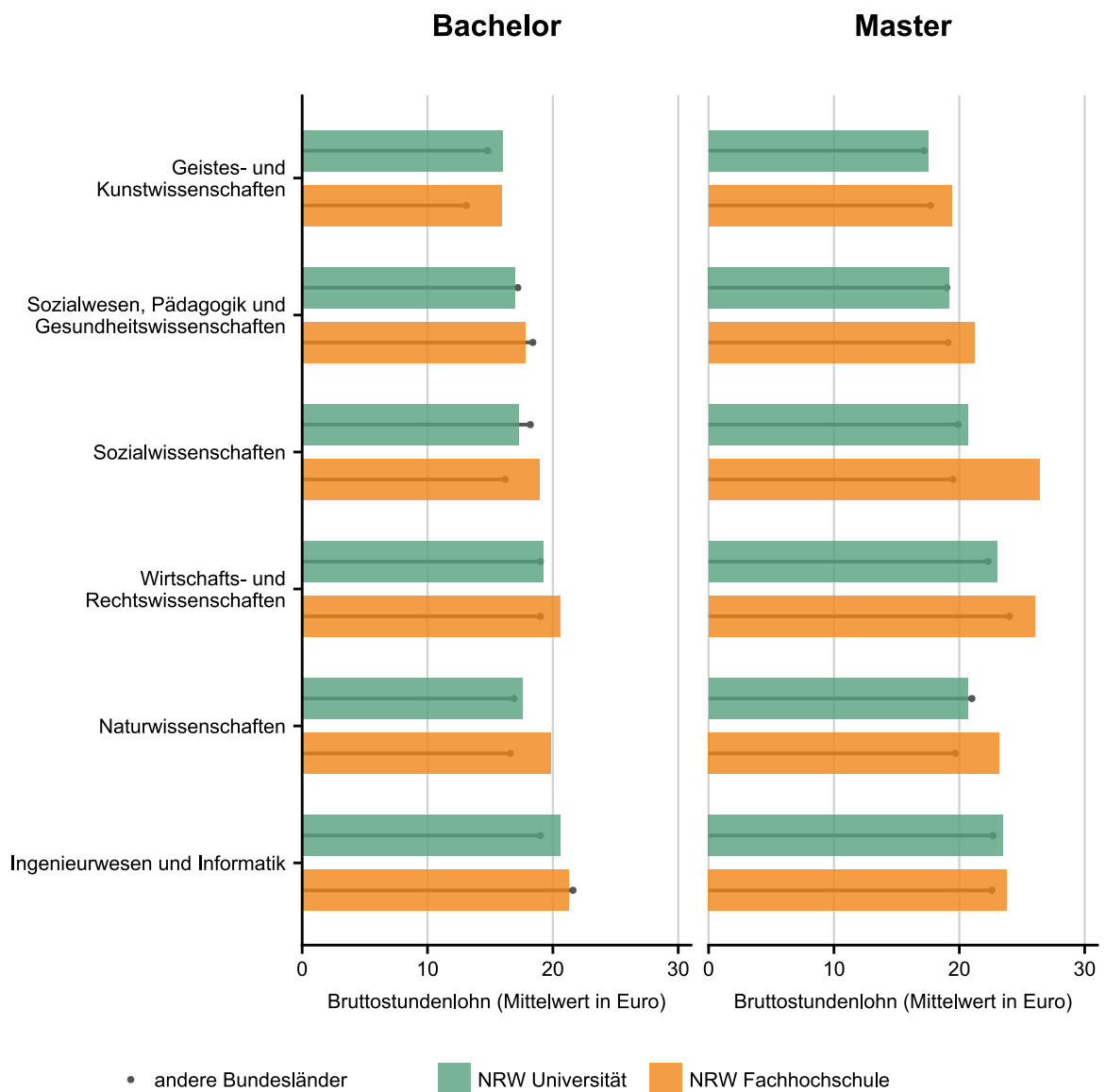


• andere Bundesländer    ■ NRW 2011    ■ NRW 2014    ■ NRW 2016

Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | inflationsbereinigt

Die deutlichsten Einkommensunterschiede zwischen den Hochschultypen bestehen dabei in den Fächergruppen Geistes-/Kunstwissenschaften (FH: 16,70 €; Uni: 19,30 €) und Sozial-/Pädagogik/Gesundheitswissenschaften (FH: 18,40 €; Uni: 21,80 €). Diese Analysen zeigen auf, wie wichtig die Abschlussarten Staatsexamen und Lehramt für die Betrachtung von Einkommensunterschieden zwischen den Hochschultypen sind. Dies lässt sich verdeutlichen, indem die Bruttostundenlöhne von Bachelor- und Masterabsolvent\*innen nach Hochschultyp betrachtet werden.

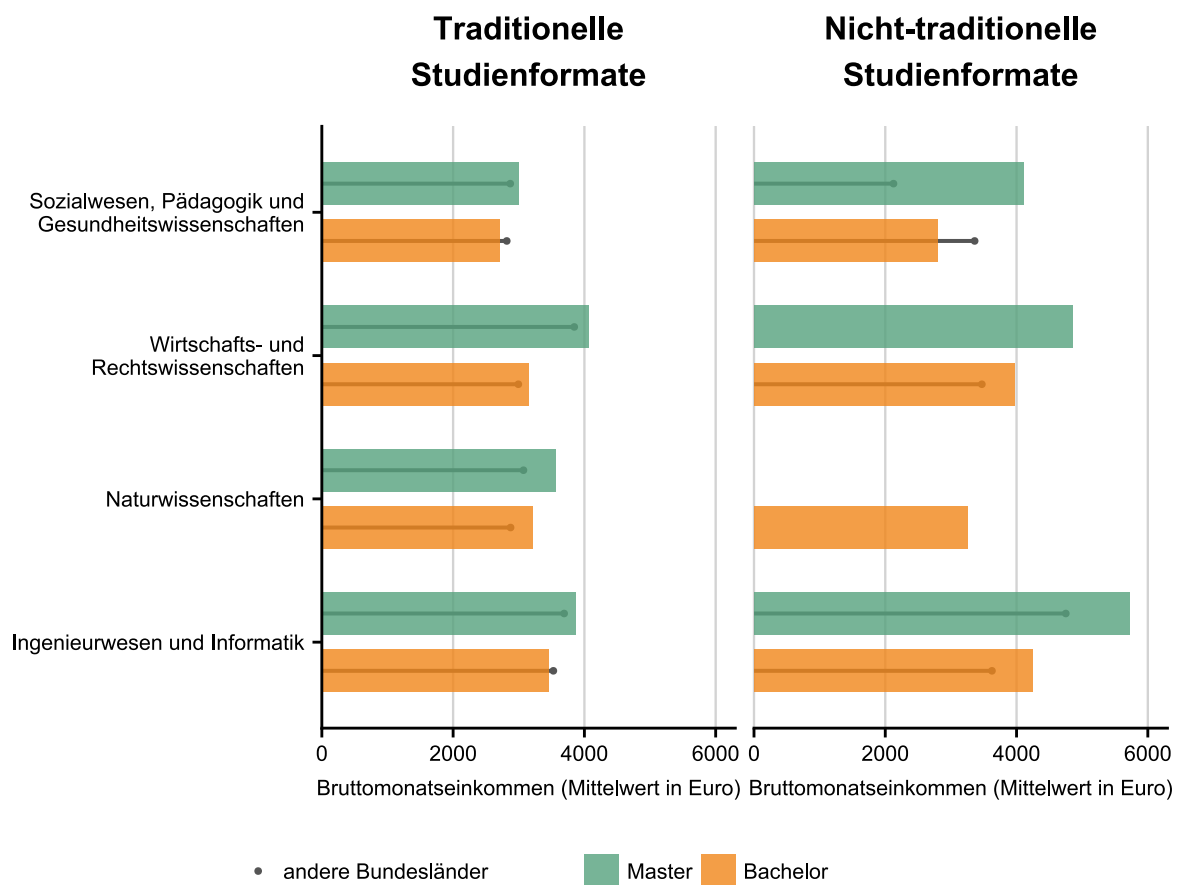
Abbildung 140: Bruttostundenlohn nach Fächergruppe, Hochschultyp und Abschlussart (NRW 2016)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | 2016 | inflationsbereinigt

Auf dieser Ebene wird deutlich, dass die Fachhochschulabsolvent\*innen in nahezu allen Fächergruppen – mit Ausnahme der Geistes-/Kunstwissenschaften auf Bachelorniveau – einen eindeutigen Einkommensvorteil gegenüber den Universitätsabsolvent\*innen aufweisen. Im Rahmen der Regressionsanalysen fällt insbesondere hinsichtlich der Fachhochschulabsolvent\*innen auf, dass die Fächergruppen hier zwar zunächst hochsignifikante Effekte auf die Einkommensentwicklung aufweisen, diese jedoch nach Hinzunahme weiterer Merkmale nicht mehr nachweisbar sind. So steht etwa der Beginn der Elternschaft im Studienverlauf an Fachhochschulen begünstigend mit dem später erzielten Einkommen in Zusammenhang. In dieser Gruppe liegt der Bruttostundenlohn etwa um 3,00 Euro höher als in jener ohne den Beginn der Elternschaft im Studienverlauf.

Abbildung 141: Bruttomonatseinkommen nach Fächergruppe und Studienformat



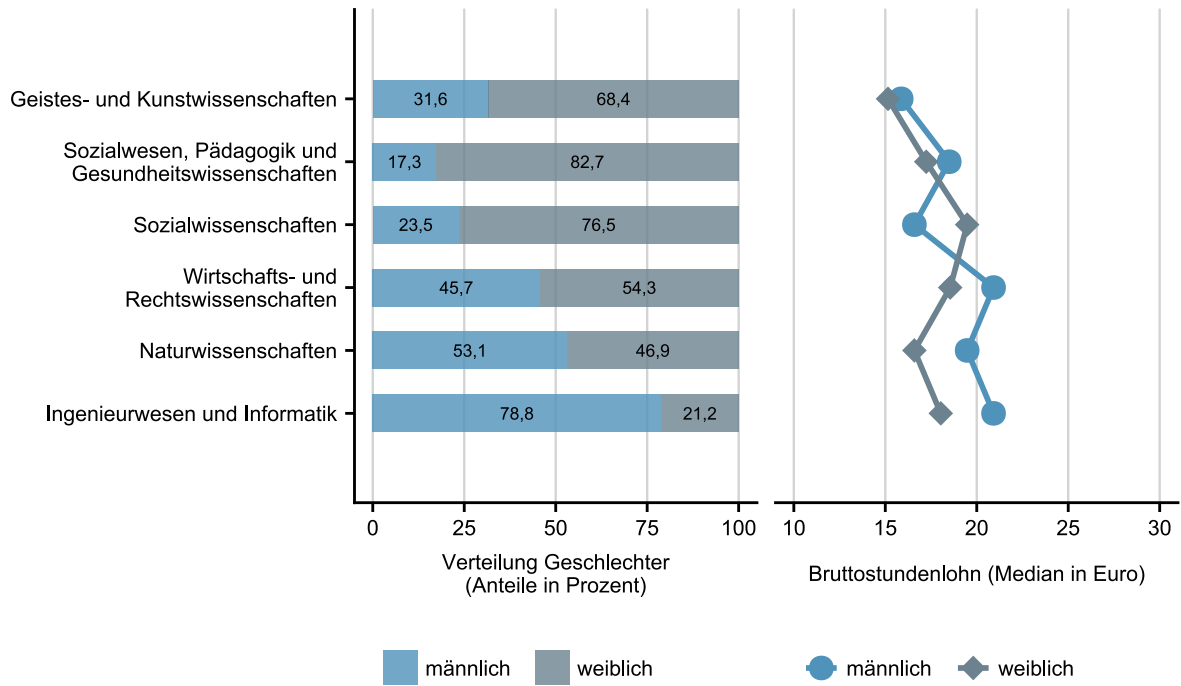
Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | 2016 | inflationsbereinigt

Eine Beschäftigung, welche im Studienverlauf ausgeübt wurde und nach Studienende fortgeführt wurde, zeigt ebenfalls signifikante Effekte hinsichtlich der Einkommenshöhe. Daher wird davon ausgegangen, dass das Studienformat in die Betrachtung einbezogen werden muss, da das Studienformat – etwa berufsbegleitendes Studium – Implikationen hinsichtlich des Lebensstils und der bisherigen Erwerbsbiografien der Absolvent\*innen haben kann. FH-Absolvent\*innen nicht-traditioneller und traditioneller Studienformate werden hinsichtlich des



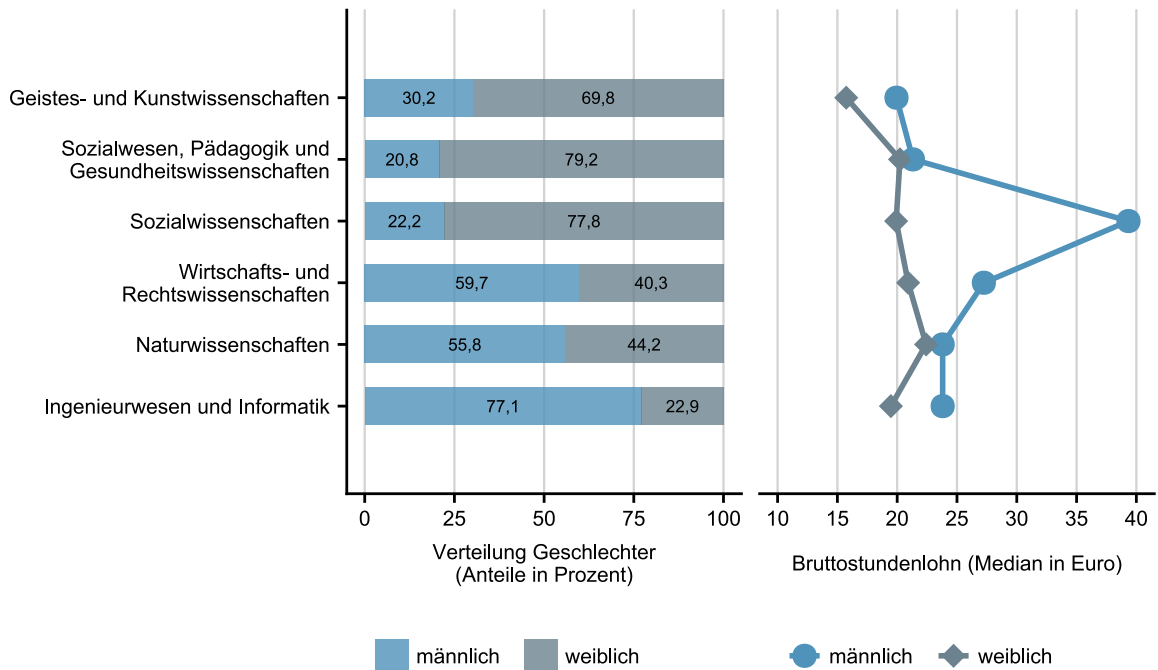
Mittelwerts des Bruttomonatsgehaltes nach Fächergruppen und Abschlussarten in Abbildung 141 verglichen.

**Abbildung 142: Bruttostundenlohn nach Fächergruppe und Geschlecht (Fachhochschule Bachelor, NRW 2016)**



Basis: nur regulär erwerbstätige Bachelorabsolvent\*innen ohne weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

**Abbildung 143: Bruttostundenlohn nach Fächergruppe und Geschlecht (Fachhochschule Master, NRW 2016)**



Basis: nur regulär erwerbstätige Masterabsolvent\*innen ohne weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

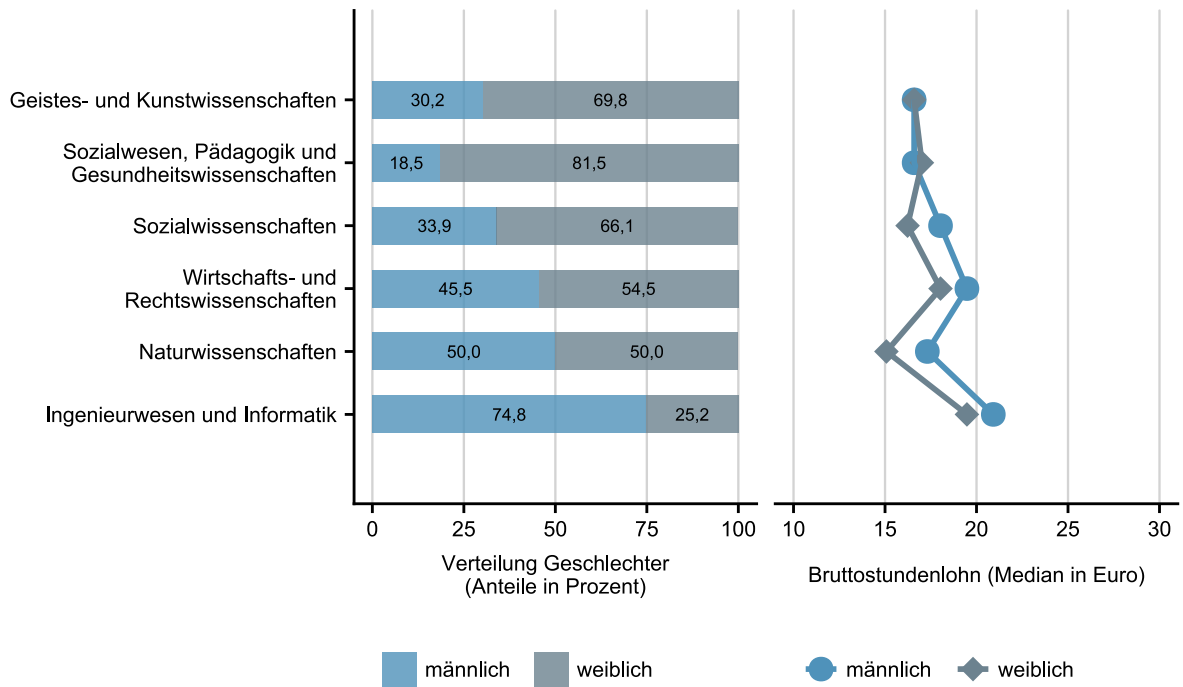
Es zeigt sich, dass die Gehälter bei den Absolvent\*innen der nicht-traditionellen Studienformate häufig höher ausfallen als bei den Absolvent\*innen traditioneller Studienformate. In welchem Maße dieser Zusammenhang die Einkommensunterschiede zwischen den Absolvent\*innen von Fachhochschulen und Universitäten erklären kann, kann im Rahmen dieses Berichts nicht eingehender untersucht werden.

Ein weiteres Merkmal, welches in Verbindung mit der Fächergruppe steht, ist das Geschlecht, da geschlechterspezifische Präferenzen bei der Wahl des Studienfaches vorliegen.

In Abbildung 143 wird der Bruttostundenlohn von erwerbstätigen Bachelorabsolvent\*innen (FH) je Fachgruppe dargestellt (Prüfungsjahrgang 2016, NRW). Die Grafik enthält darüber hinaus Angaben zum Geschlecht. Zum einen wird mittels eines Balkendiagramms das Geschlechterverhältnis innerhalb der jeweiligen Fachgruppe dargestellt, zum anderen wird über ein Punktdiagramm das Medianeinkommen für Frauen und Männer visualisiert. Es zeigt sich deutlich, dass die Gehälter der Frauen in den meisten Fachgruppen unter denen der Männer liegen. In Abbildung 144 wird diese Auswertungslogik auf die Masterabsolvent\*innen der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen angewendet. Auch hier wird deutlich, dass die Medianeinkommen der Männer höher ausfallen. Dabei wird in der Fachgruppe Wirtschaft/Recht ein sehr großer Abstand zwischen den Geschlechtern offenbar.

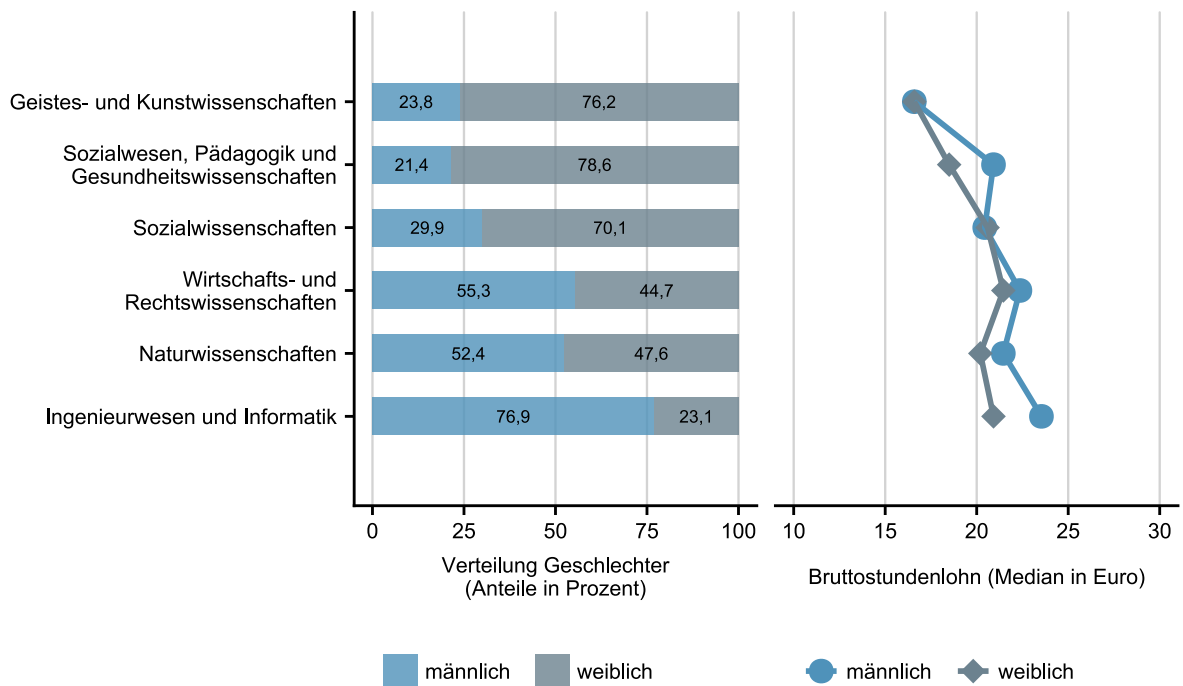
Bei der Betrachtung der Universitätsabsolvent\*innen auf Bachelorniveau zeigt sich ein ähnliches Muster, allerdings fallen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht so deutlich aus wie bei der Betrachtung der FH-Absolvent\*innen (Abbildung 144). Auf Masterniveau zeigen sich die Unterschiede wiederum deutlicher – insbesondere in der Fachgruppe der Ingenieur\*innen und Informatiker\*innen, wo insgesamt die höchsten Einkommen erreicht werden. Der Frauenanteil in dieser Gruppe beträgt zudem nur etwas mehr als ein Fünftel.

Abbildung 144: Bruttostundenlohn nach Fächergruppe und Geschlecht (Universität Bachelor, NRW 2016)



Basis: nur regulär erwerbstätige Bachelorabsolvent\*innen ohne weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

Abbildung 145: Bruttostundenlohn nach Fächergruppen und Geschlecht (Universität Master, NRW 2016)

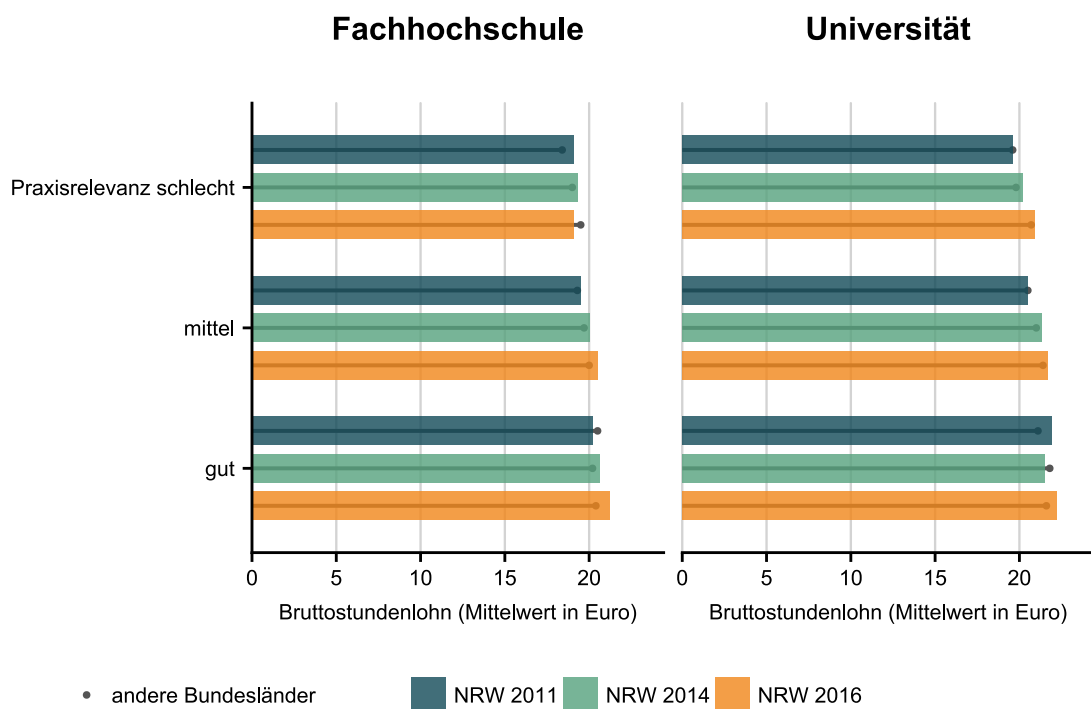


Basis: nur regulär erwerbstätige Masterabsolvent\*innen ohne weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

### 12.1.5.5 Organisationale Studienbedingungen

Bei Fachhochschulabsolvent\*innen zeigt sich ein signifikanter Effekt der Bewertung der Praxisrelevanz auf die Höhe des Bruttostundenlohns. Je Bewertungsstufe (0 bis 4) der Praxisrelevanz erhöht sich der Bruttostundenlohn um etwa 0,80 Euro pro Stunde. Im Rahmen der Regressionsanalyse zeigt sich hier kein signifikanter Effekt für Universitätsabsolvent\*innen. Bei der genaueren Betrachtung der Werte über die Jahrgänge hinweg (Abbildung 146) kann beobachtet werden, dass in der Gruppe der FH-Absolvent\*innen welche die Praxisrelevanz als schlecht beurteilt haben, der mittlere inflationsbereinigte Bruttostundenlohn über die betrachteten Jahrgänge hinweg in NRW leicht sinkt. In den Gruppen, welche die Praxisrelevanz besser beurteilt haben, richtet sich die Entwicklung des Bruttostundenlohns hingegen am allgemeinen Trend aus und steigt über die Jahrgänge hinweg.

Abbildung 146: Bruttostundenlohn nach Bewertung der Praxisrelevanz (inflationsbereinigt)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

### 12.1.5.6 Individuelle Studiengestaltung

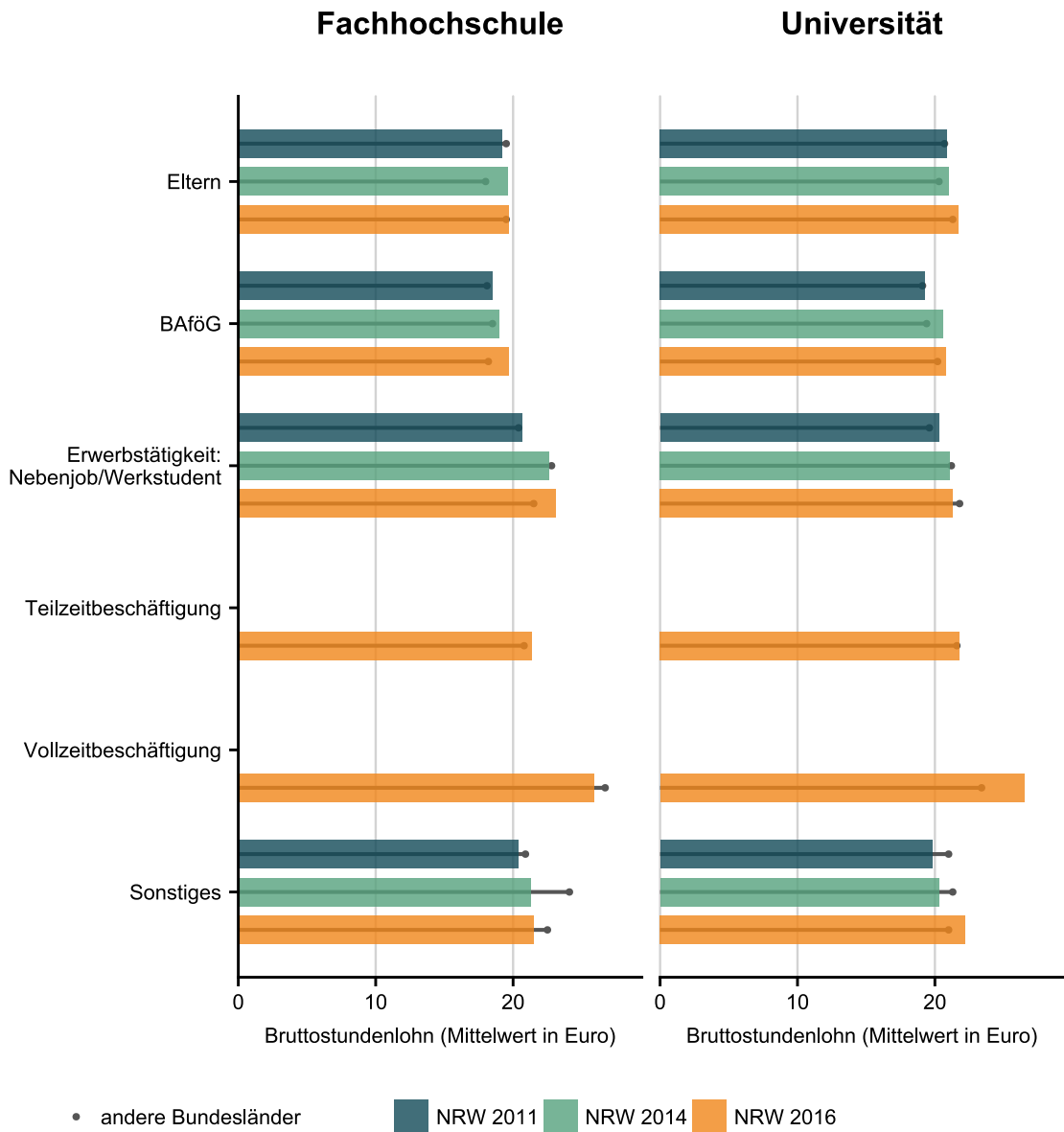
Einen deutlichen Einfluss auf das spätere Einkommen hat die Form der Studienfinanzierung bzw. eine Vollzeitbeschäftigung im Studienverlauf. Die Regressionsanalysen weisen hier sowohl für Universitäts- als auch für Fachhochschulabsolvent\*innen signifikante Effekte aus. Fachhochschulabsolvent\*innen, die im Studienverlauf einer Vollzeitbeschäftigung nachgingen, erzielen im Mittel einen um etwa 2,56 Euro höheren Bruttostundenlohn als Personen, die

im Studienverlauf hauptsächlich durch ihre Eltern finanziert wurden. Kalkulatorisch ergäbe sich somit ein monatliches Einkommensplus von etwa 440 Euro im Rahmen einer Vollzeitbeschäftigung.

Die Anzahl der beobachtbaren Fälle, die im Laufe ihres Hochschulstudiums einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, ist an Universitäten deutlich geringer als an Fachhochschulen. Dennoch ergeben sich signifikante Effekte. Dies ist somit vor allem auf die Effektgrößen zurückzuführen. So fällt auch der Unterschied zwischen Universitätsabsolvent\*innen, die im Zuge ihres Studiums einer Vollzeitbeschäftigung nachgingen, und jenen, die hauptsächlich von ihren Eltern unterstützt wurden, mit etwa 2,97 Euro pro Stunde bemerkenswert aus. Kalkulatorisch ergäbe sich somit ein monatliches Einkommensplus von etwa 511 Euro.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Alter zu Studienbeginn als kontrollierende Variable im Untersuchungsplan und somit in allen Regressionsanalysen berücksichtigt wurde.

Abbildung 147: Bruttostundenlohn nach Arten der Studienfinanzierung



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

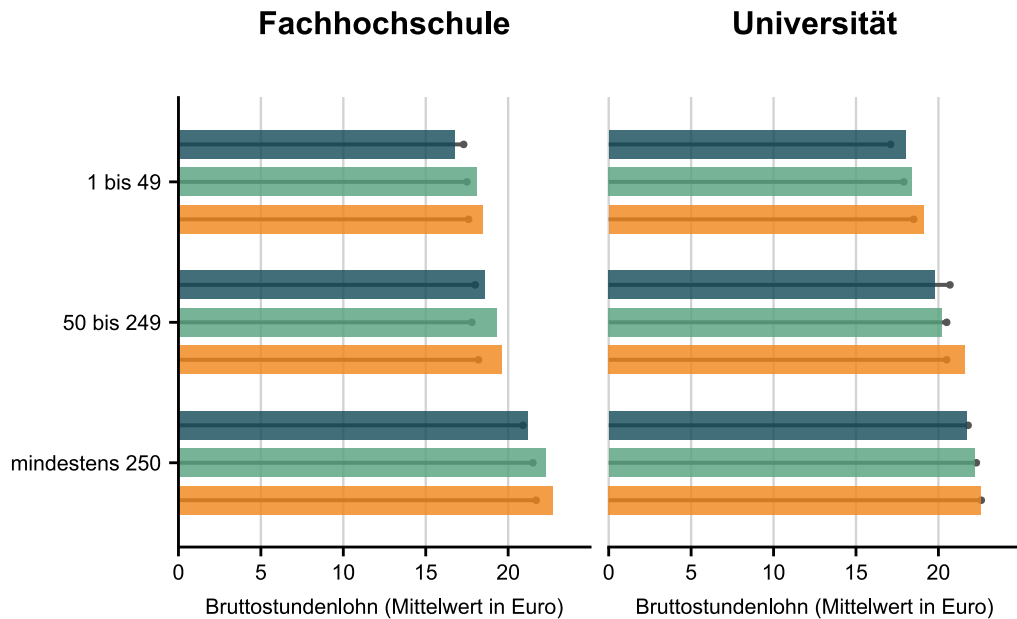
**Anmerkung:**

Da die Fragebogenelemente zur Erhebung von Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung erst seit der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2016 verwendet werden, können diesbezüglich keine Werte für die vorangegangenen Jahrgänge (2011 und 2014) dargestellt werden.

### 12.1.5.7 Positionierung am Arbeitsmarkt

Die berufliche Positionierung als mittlerer oder als leitender Angestellter hat einen deutlichen Effekt auf die Höhe des Bruttostundenlohns. Des Weiteren ist die Größe der Organisation von Bedeutung. Entsprechend der Regressionsanalysen erhalten Hochschulabsolvent\*innen in einer Organisation mit mehr als 250 Mitarbeiter\*innen zwischen zwei und drei Euro mehr pro Stunde (brutto) als in kleineren Organisationen, die nur bis zu 49 Mitarbeiter\*innen zählen. Dieser Zusammenhang wird in Abbildung 148 verdeutlicht.

Abbildung 148: Bruttostundenlohn nach Betriebsgröße



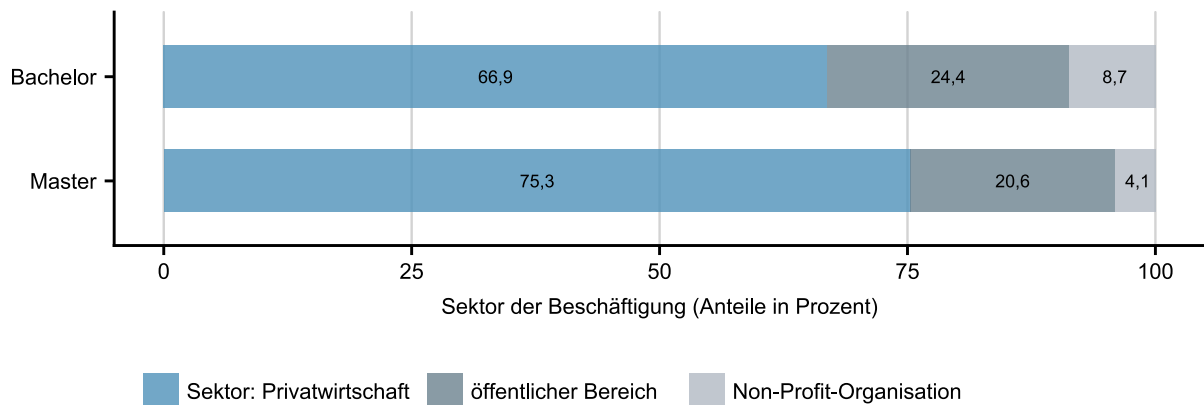
• andere Bundesländer    ■ NRW 2011    ■ NRW 2014    ■ NRW 2016

Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

### 12.1.6 Beschreibung der Organisation

Erwerbstätige Fachhochschulabsolvent\*innen, die im Prüfungsjahrgang 2016 einen Bachelorabschluss erworben hatten, waren circa 1,5 Jahre nach Studienabschluss zu etwa zwei Dritteln in der Privatwirtschaft tätig (Abbildung 149). Ein Viertel von ihnen ging einer Anstellung im öffentlichen Bereich nach und etwa neun Prozent waren in einer Non-Profit-Organisation beschäftigt. Bei den Masterabsolvent\*innen der Fachhochschulen liegt der Anteil derer, die in der Privatwirtschaft tätig sind, bei drei Vierteln. Somit nimmt der Anteil an FH-Absolvent\*innen, die in der Privatwirtschaft beschäftigt sind, mit höherem Abschlussniveau zu, wobei sich der Anteil derer, die in einer Non-Profit-Organisation tätig sind, in etwa halbiert.

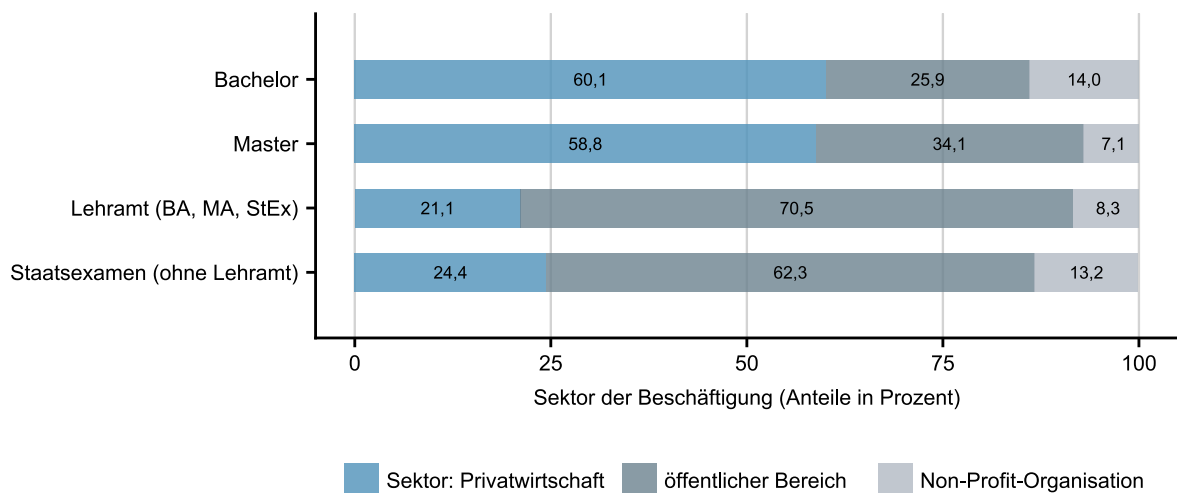
Abbildung 149: Sektor der Beschäftigung nach Abschlussart Prüfungsjahrgang 2016 (Fachhochschule)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich für die nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen. Nur etwa 60 Prozent der erwerbstätigen Bachelorabsolvent\*innen arbeiten in der Privatwirtschaft. Der Anteil ist bei Masterabsolvent\*innen mit etwa 59 Prozentpunkten noch ein wenig geringer und liegt für die weiteren Abschlussarten nochmals deutlich niedriger (Lehramt: 21 %; Staatsexamen (ohne Lehramt): 24 %).

Abbildung 150: Sektor der Beschäftigung nach Abschlussart; Prüfungsjahrgang 2016 (Universität)

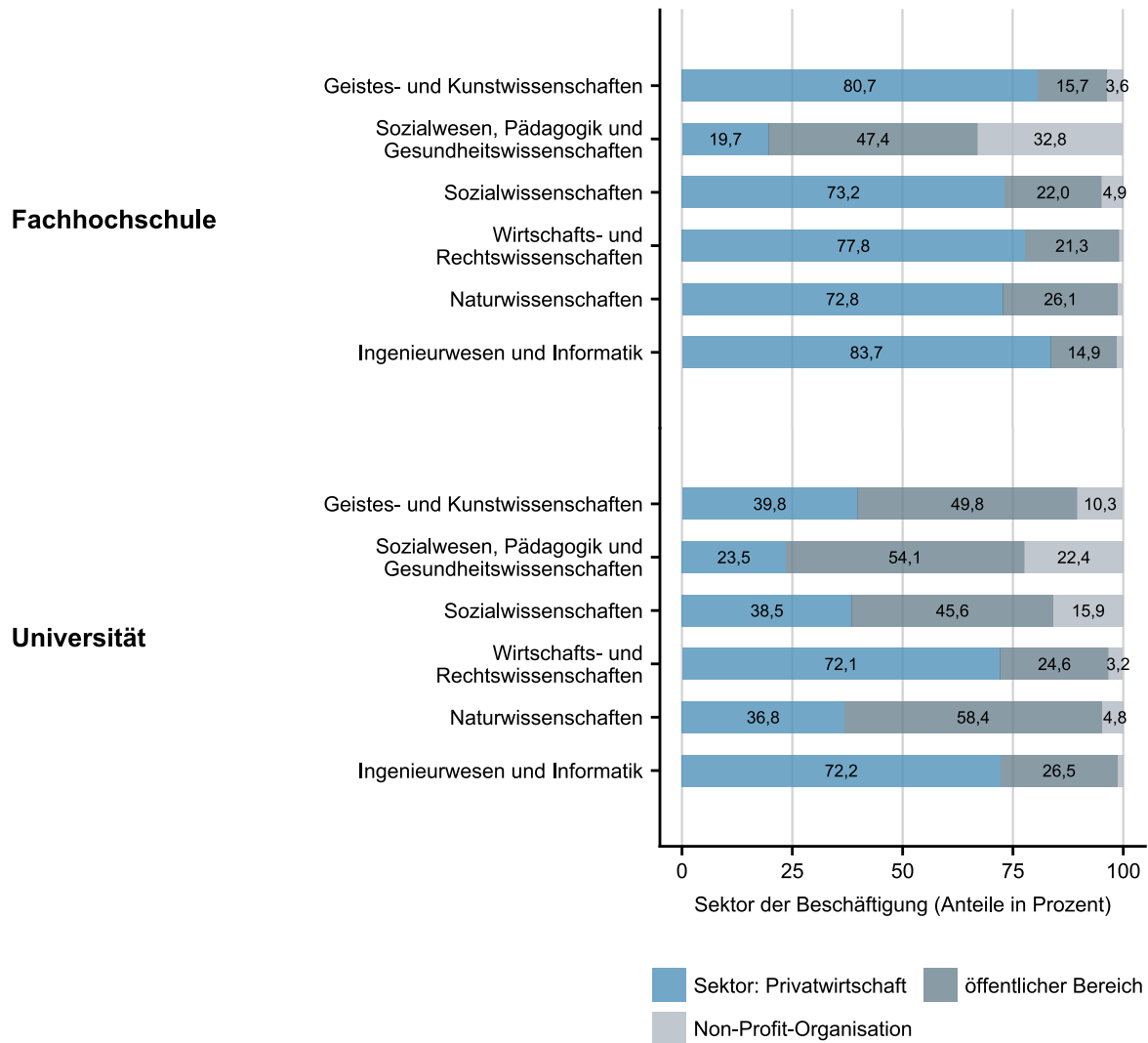


Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

Hinsichtlich der Abschlussniveaus Bachelor und Master scheinen im Falle der Universitätsabsolvent\*innen die Anteile derer zu variieren, die im öffentlichen Bereich tätig sind. Dieser Anteil entspricht bei den Bachelorabsolvent\*innen in etwa einem Viertel und bei den Masterabsolvent\*innen circa einem Drittel. Ähnlich wie bei den Fachhochschulabsolvent\*innen liegt der Anteil derer, die mit einem Masterabschluss einer Tätigkeit in einer Non-Profit-Organisation nachgehen, nur etwa halb so hoch wie bei jenen mit Bachelorabschluss.



Abbildung 151: Sektor der Beschäftigung nach Fächergruppen, Prüfungsjahrgang 2016



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

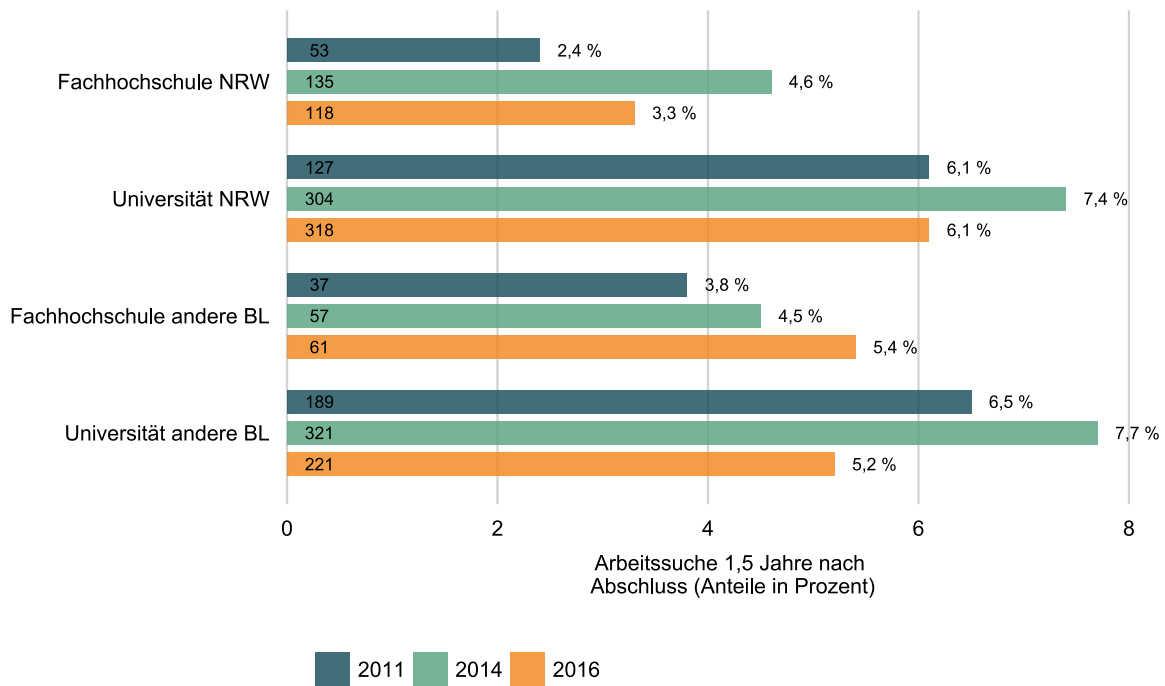
Bei der Betrachtung der Fächergruppen wird offenbar, dass der überwiegende Großteil der Fachhochschulabsolvent\*innen, die in einer Non-Profit-Organisation arbeiten, aus den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften (Soz./Päd./Gesundw.) stammt, welcher zugleich auch den höchsten Anteil an Absolvent\*innen umfasst, die im öffentlichen Bereich tätig sind (47 %). Sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten sind die Bereiche Wirtschaft/Recht und Ingenieurwissenschaften/Informatik (Ing/Inf) jene, deren Absolvent\*innen anteilig sehr häufig in der Privatwirtschaft tätig sind, wobei dies an Universitäten deutlicher zu den Verhältnissen in anderen Fachgruppen kontrastiert als an Fachhochschulen (Abbildung 151).

### 12.1.7 Arbeitssuchendenquote

Im Folgenden wird der geringe Anteil der Absolvent\*innen genauer untersucht, der angab, arbeitssuchend zu sein. Dabei werden nur Personen in die Untersuchung mit einbezogen, die

dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen, die also entweder einer Beschäftigung nachgingen oder eine solche suchten.

Abbildung 152: Arbeitssuchendenquoten im Zeitvergleich

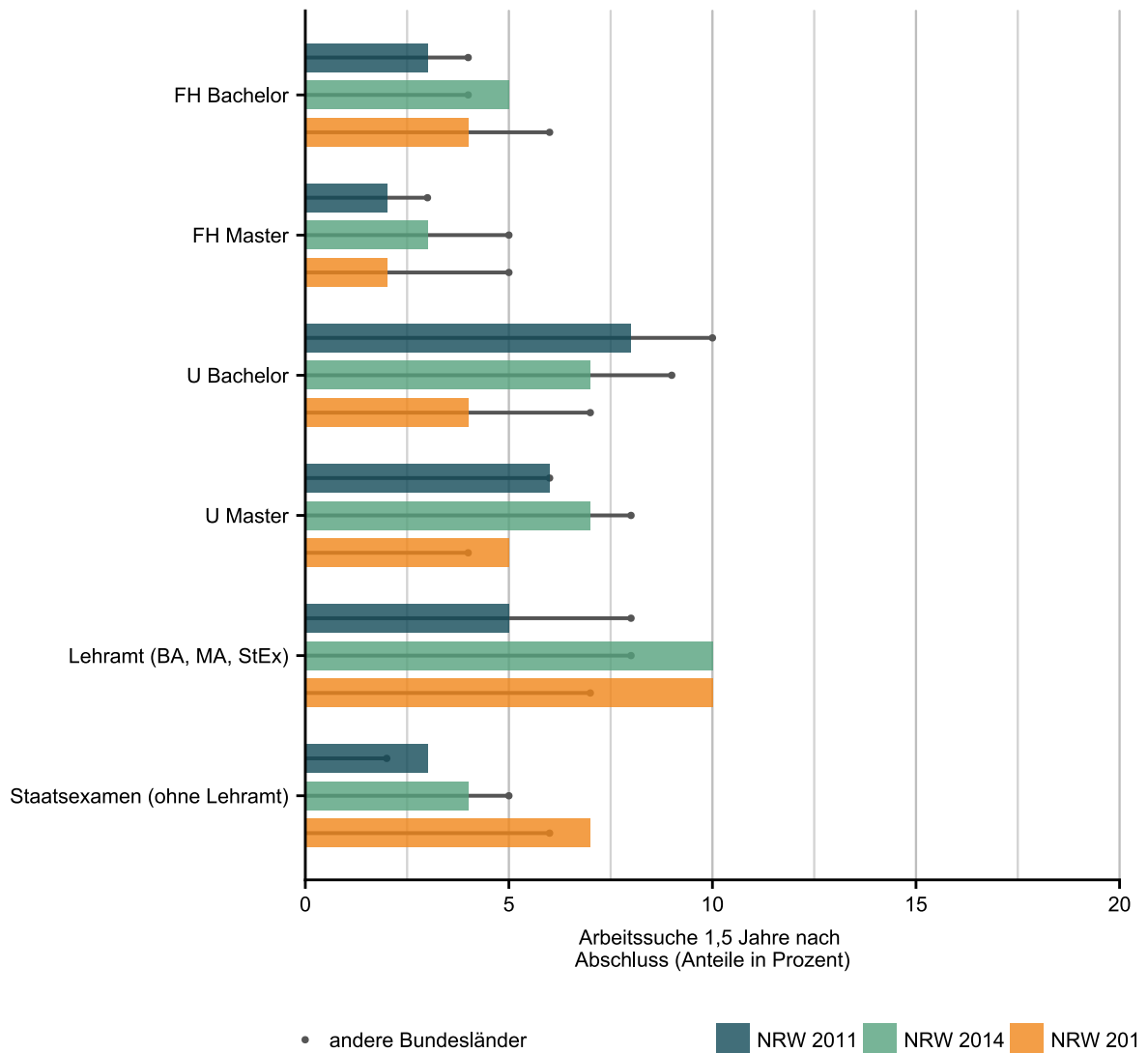


Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

Der Vergleich der Arbeitssuchendenquoten über die hier behandelten Prüfungsjahrgänge hinweg zeigt einen Anstieg der Quote im Prüfungsjahrgang 2014. Auf diesen folgt ein fast durchgängiges Absinken der Arbeitssuchendenquote im Prüfungsjahrgang 2016 (Abbildung 152). Eine Ausnahme hinsichtlich dieses Trends lässt sich bei den Fachhochschulabsolvent\*innen außerhalb NRWs beobachten. Hier steigt die Arbeitssuchendenquote über die Jahrgänge hinweg an.

Im Rahmen der Untersuchung der Arbeitssuchendenquote nach Abschlussarten zeigt sich insbesondere bei den Bachelorabsolvent\*innen der Universitäten eine Trendentwicklung über die drei betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg (Abbildung 153).

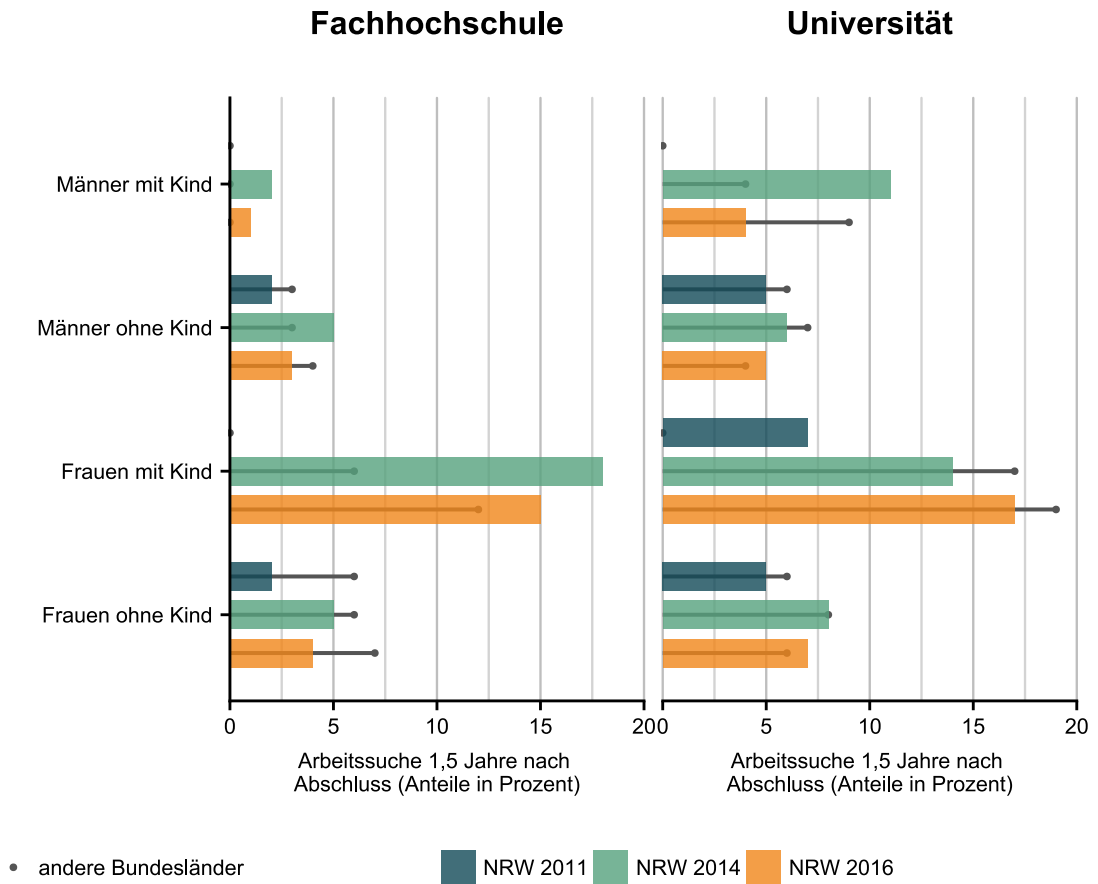
Abbildung 153: Arbeitssuchendenquote nach Abschlussart



Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

Die Arbeitssuchendenquote nimmt stetig ab und hat sich ausgehend vom Prüfungsjahrgang 2011 in etwa halbiert. Dieser positive Trend liegt auch außerhalb Nordrhein-Westfalens vor. Auffällig ist zudem, dass die Arbeitssuchendenquoten der Bachelorabsolvent\*innen von Universitäten anderer Bundesländer über alle betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg höher ausfallen als in Nordrhein-Westfalen, wobei der Abstand der Werte über die betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg anwächst (2011: NRW Uni 8 % vs. Uni andere BL 10 %; 2016: 4 % vs. 7 %). Dieses Verhältnis gegenüber den Vergleichswerten ergibt sich auch für die Absolvent\*innen nordrhein-westfälischer Fachhochschulen (sowohl Bachelor als auch Master). Hingegen zeigt sich bei den Abschlussarten Lehramt und Staatsexamen eher eine Zunahme der Arbeitssuchendenquote über die Prüfungsjahrgänge hinweg. Zudem fallen hier die Werte für Nordrhein-Westfalen höher aus als für die Absolvent\*innen der Vergleichshochschulen in anderen Bundesländern.

Abbildung 154: Arbeitssuchendenquote nach Geschlecht und Elternschaft



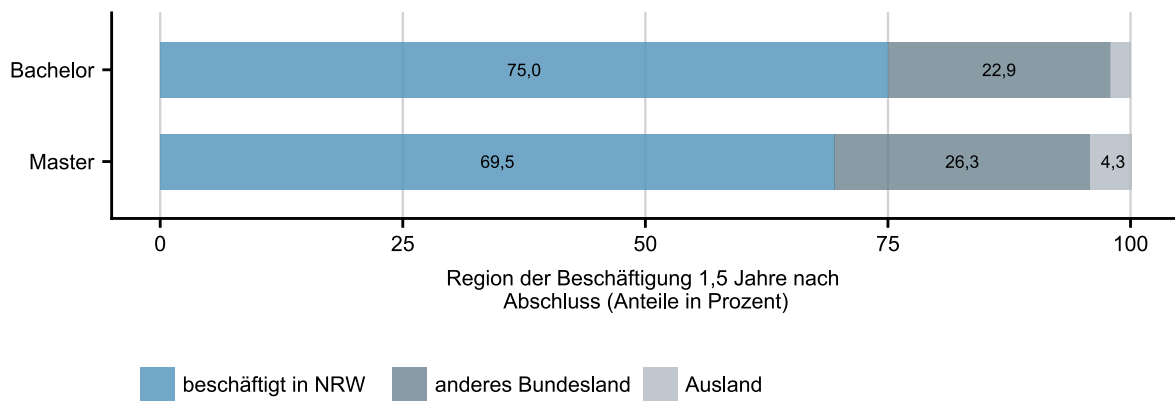
Basis: nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium

Unterschiede werden klar ersichtlich, wenn die Arbeitssuchendenquote nach Geschlecht und Elternschaft ausgewertet wird (Abbildung 154). Absolventinnen nordrhein-westfälischer Universitäten, die 1,5 Jahre nach Studienabschluss ein Kind versorgen, weisen eine über die hier betrachteten Prüfungsjahrgänge hinweg stark steigende Arbeitssuchendenquote auf, die im Falle des Prüfungsjahrgangs 2016 bei etwa 17 Prozentpunkten lag. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich hier um die Untersuchung einer sehr kleinen Teilgruppe handelt, (n = 22). Allerdings ist es gerade ein Vorzug der KOAB-Studien mit ihrer insgesamt sehr robusten Fallbasis, dass diese Form von Detailauswertungen erstellt werden kann und damit tiefenscharfe Einblicke in die Lebenswirklichkeit einzelner Gruppen von Absolvent\*innen ermöglicht werden.

### 12.1.8 Regionaler Verbleib

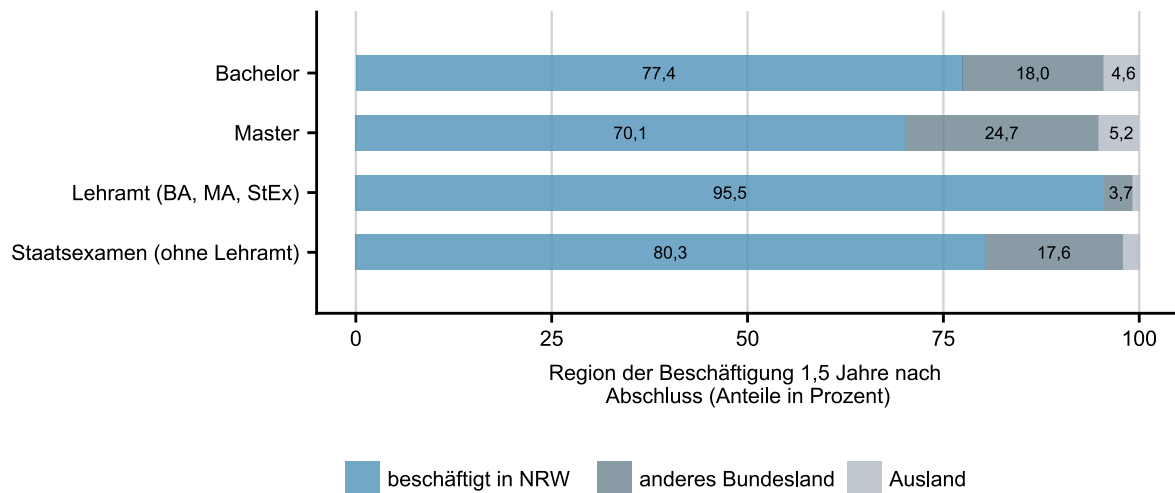
In diesem Abschnitt wird der regionale Verbleib der erwerbstätigen nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen untersucht. Etwa drei Viertel der Bachelorabsolvent\*innen des Prüfungsjahrgangs 2016 gehen nach dem Studienabschluss einer Erwerbstätigkeit in NRW nach (FH: 75 <%; Uni: 77 %). Der entsprechende Anteil der Masterabsolvent\*innen liegt mit etwa 70 Prozentpunkten nur unwesentlich niedriger. Höhere Quoten ergeben sich bei der Abschlussart Staatsexamen (80 %) und den Lehramtsstudiengängen (95 %).

**Abbildung 155: Region der Beschäftigung nach Abschlussart (Prüfungsjahrgang 2016, NRW, Fachhochschule)**



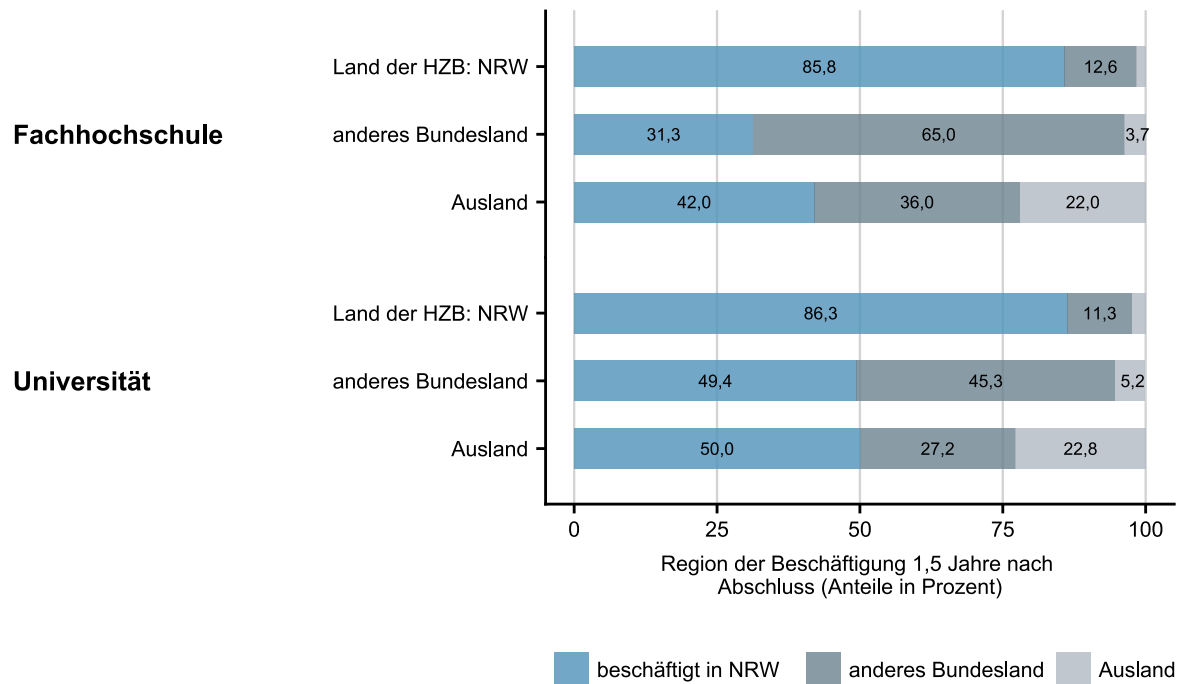
Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Fachhochschulen | NRW 2016

**Abbildung 156: Region der Beschäftigung nach Abschlussart (Prüfungsjahrgang 2016, NRW, Universität)**



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | Universitäten | NRW 2016

Abbildung 157: Region der Beschäftigung nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung (Prüfungsjahrgang 2016, NRW)

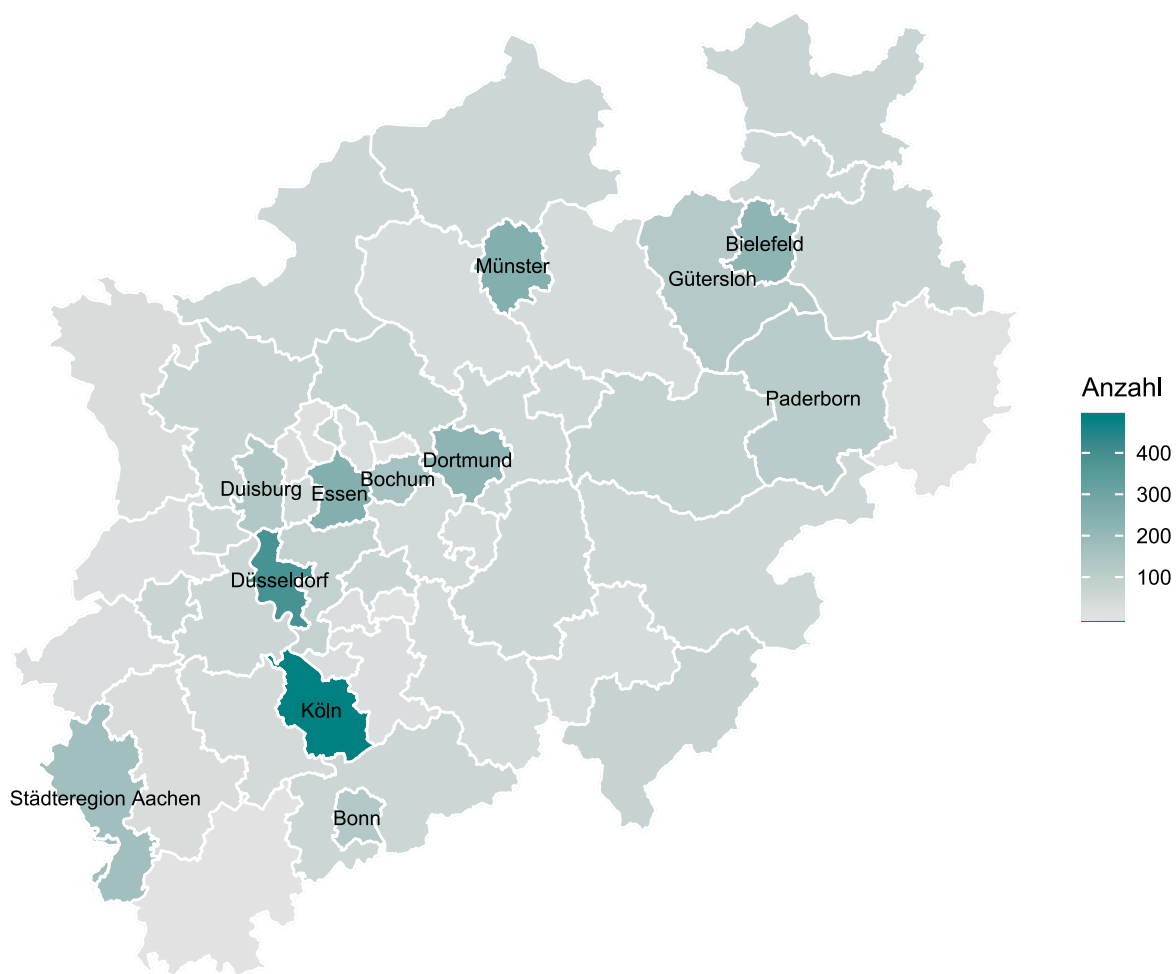


Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelorabsolvent\*innen mit weiterem Studium | NRW 2016

Werden Angaben zum Ort, an welchem die Absolvent\*innen ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, mit in die Untersuchung des regionalen Verbleibs einbezogen, zeigt sich, dass mehr als 85 Prozent der Absolvent\*innen, die bereits ihre Hochschulzugangsberechtigung in Nordrhein-Westfalen erworben hatten, nach dem Abschluss des Studiums einer Erwerbstätigkeit in Nordrhein-Westfalen nachgehen (Abbildung 158). Des Weiteren wird deutlich, dass unter den Personen, die für ein Studium nach NRW kamen, nahezu ein Drittel der Fachhochschulabsolvent\*innen und etwa die Hälfte der Universitätsabsolvent\*innen nach Studienabschluss in Nordrhein-Westfalen beschäftigt sind.

Bei der Untersuchung der Landkreise in NRW, in denen die Absolvent\*innen nordrhein-westfälischer Hochschulen nach Studienabschluss tätig werden, wird offenbar, dass etwa zehn Prozent der Absolvent\*innen in Köln und acht Prozent in Düsseldorf tätig werden. Somit geht fast ein Fünftel aller in NRW verbliebenen Absolvent\*innen in diesen beiden Städten seiner Berufstätigkeit nach. Die Städte Essen und Münster sind für jeweilig etwas mehr als fünf Prozent der in NRW verbliebenen Absolvent\*innen der Arbeitsort. In Bielefeld und Dortmund finden jeweilig etwas weniger als fünf Prozent der in Nordrhein-Westfalen erwerbstätigen Absolvent\*innen ihren Arbeitsplatz.

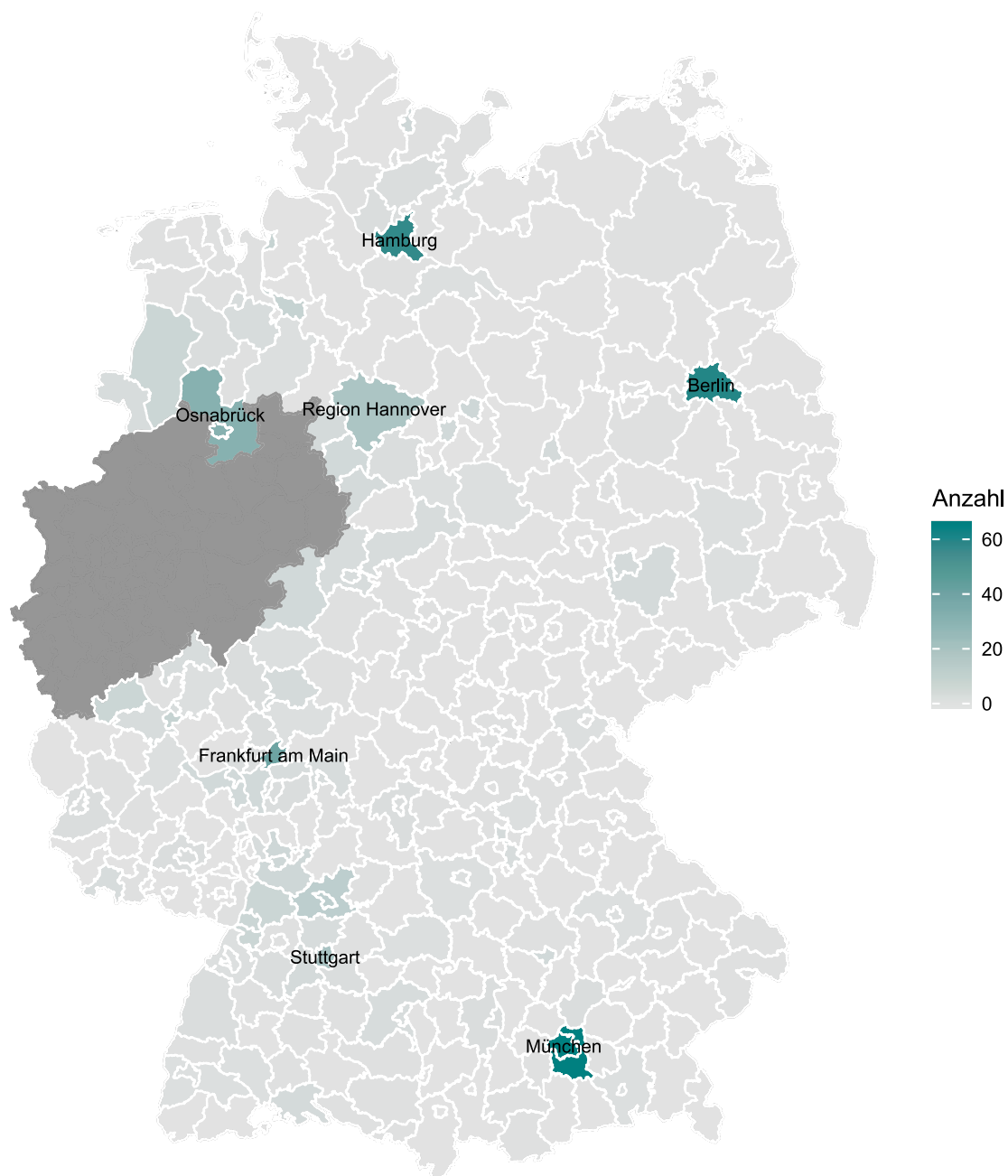
Abbildung 158: Beschäftigungsorte nordrhein-westfälischer Absolvent\*innen in NRW (2016)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelor mit weiterem Studium | NRW 2016  
 Filter: Labels werden ab 2% angezeigt | N = 4741

Hinsichtlich der Absolvent\*innen, die Nordrhein-Westfalen verlassen, kann konstatiert werden, dass die wesentlichen Zielregionen – ähnlich wie bei der Analyse des Hochschulwechsels – die Metropolen sind. Allerdings liegt hinsichtlich der Erwerbstätigkeit eine andere Verteilung vor. München steht an erster Stelle. Hier finden etwa acht Prozent der Absolvent\*innen, die außerhalb NRW eine Stelle gesucht hatten, ihren Arbeitsplatz. Es folgt Berlin, das ebenfalls für etwa sieben Prozent der Absolvent\*innen zum Arbeitsort wird.

Abbildung 159: Beschäftigungsorte nordrhein-westfälischer Absolvent\*innen außerhalb NRWs (2016)



Basis: nur regulär Erwerbstätige | ohne Bachelor mit weiterem Studium | NRW 2016  
 Filter: Labels werden ab 2% angezeigt | N = 850

Die Hansestadt Hamburg liegt mit ebenfalls knapp sieben Prozent auf dem dritten Platz der Zielorte nordrhein-westfälischer Hochschulabsolvent\*innen, die außerhalb NRWs einen Arbeitsort suchen. In Frankfurt am Main finden circa fünf Prozent, in Osnabrück etwa vier Prozent und in Stuttgart und der Region Hannover etwas mehr als zwei Prozent der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen, die sich beruflich außerhalb NRWs orientieren, ihren Arbeitsort.



### 12.1.9 Internationalität und internationaler Verbleib

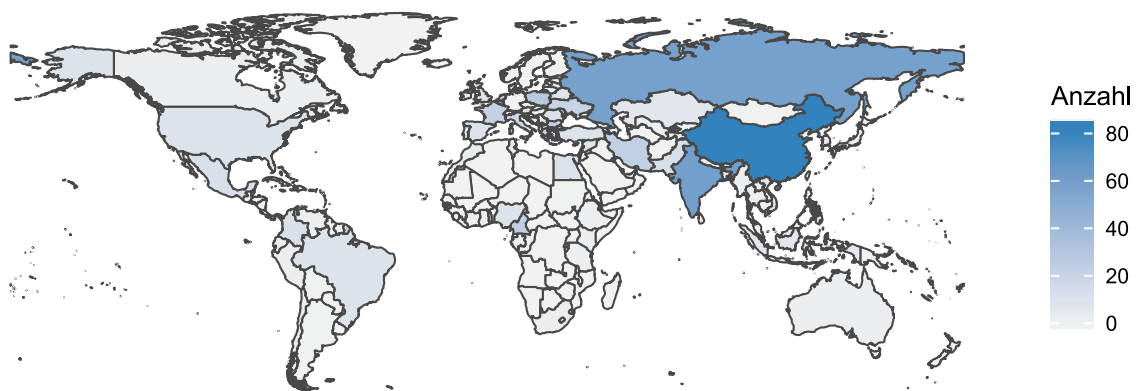
In diesem Abschnitt wird die Internationalität des Studiums in Nordrhein-Westfalen und ihr Einfluss auf den beruflichen Verbleib der Absolvent\*innen untersucht. Dazu wird zunächst dargestellt, aus welchen Ländern die internationalen Studierenden der nordrhein-westfälischen Hochschulen stammen und in welchem Land sie nach Abschluss des Studiums verbleiben. Im Anschluss wird untersucht, in welchen Regionen nordrhein-westfälische Absolvent\*innen im Studienverlauf Auslandsaufenthalte absolvieren und welches die Hauptzielländer von Absolvent\*innen sind, die außerhalb Deutschlands eine Beschäftigung antreten.

Ein methodisches Problem deutscher Absolventenstudien ist die Erreichbarkeit von Personen, die im Ausland leben. Mit zunehmender Verbreitung elektronischer Kommunikationsmittel wird dies abgemildert. Dennoch sind die folgenden Auswertungen mit Vorsicht zu interpretieren.

Absolvent\*innen, die ihr Studium mit einer Hochschulzugangsberechtigung antraten, die nicht in Deutschland erworben wurde, werden im Folgenden retrospektiv als internationale Absolvent\*innen bezeichnet.

Die hier betrachteten internationalen Absolvent\*innen der nordrhein-westfälischen Hochschulen des Prüfungsjahrgangs 2016 stammten zu etwa elf Prozent aus der Volksrepublik China. Aus den Ländern Indien und Russland stammten jeweilig etwa acht Prozent, aus Luxemburg und Polen jeweilig circa vier Prozent der internationalen Absolvent\*innen Nordrhein-Westfalens. Einen Überblick über die Gesamtsituation bietet Abbildung 160.

**Abbildung 160: Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) außerhalb Deutschlands**

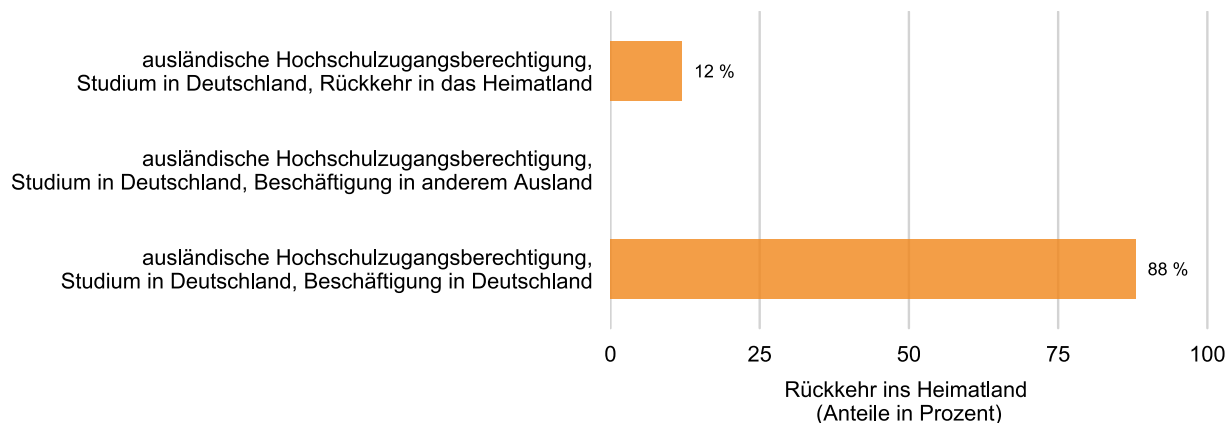


Basis: Absolvent\*innen mit außerhalb Deutschlands erworbener Studienberechtigung | NRW 2016  
N = 782

Auf Basis der Daten der Absolvent\*innenbefragung kann geschätzt werden, dass nur ein geringer Teil der internationalen Absolvent\*innen nach Abschluss des Studiums in sein Heimatland zurückkehrt. Personen, die ein Studium in Nordrhein-Westfalen mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung antraten, verblieben zu 88 Prozent in Deutschland. Nur etwa jede\*r zehnte internationale Absolvent\*in nahm eine Berufstätigkeit im Ausland auf (Abbildung 161). Diese Art der Mobilität kann nach Fächergruppen differenziert werden. Sozialwissenschaftler\*innen kehren am häufigsten in ihr Heimatland zurück (17 %). Der Anteil der

Naturwissenschaftler\*innen (9 %) und Informatiker\*innen (11 %), die in ihr Heimatland zurückkehrten, ist deutlich geringer.

**Abbildung 161: Rückkehr in das Heimatland**

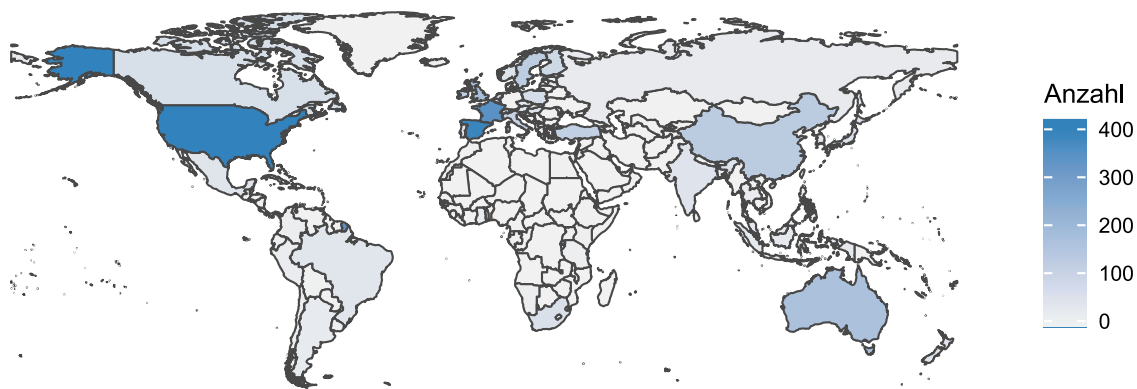


Basis: nur NRW 2016

### 12.1.9.1 Auslandsaufenthalte

Die nordrhein-westfälische Hochschulabsolvent\*innen wurden auch gebeten, Angaben zu ihren im Studienverlauf absolvierten Auslandsaufenthalten zu machen. Für die folgenden Auswertungen wurden Auslandsaufenthalte mit einer Mindestdauer von drei Monaten ausgewählt.

**Abbildung 162: Länder der Auslandsaufenthalte während des Studiums**

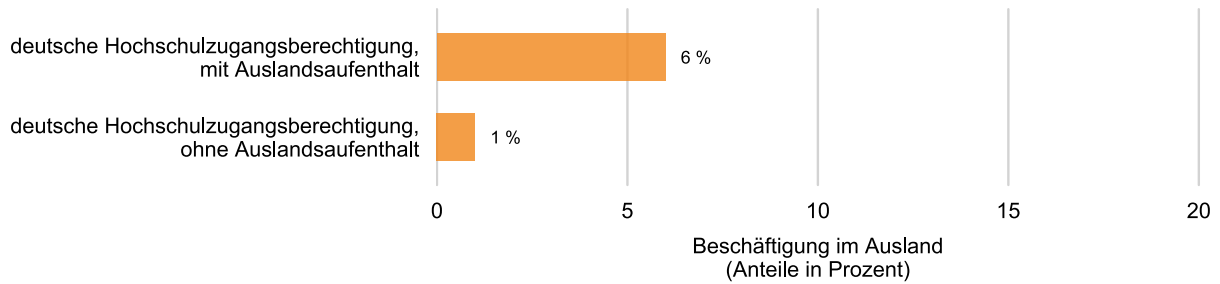


Basis: Absolvent\*innen mit einer Auslandsaufenthaltsdauer von mind. 3 Monaten | NRW 2016  
N = 3646

Etwa elf Prozent dieser Auslandsaufenthalte erfolgten in den Vereinigten Staaten von Amerika.

Weitere elf Prozent der Auslandsaufenthalte wurden in Spanien verbracht. Drauf folgen Frankreich (10 %), das Vereinigte Königreich (VK) und Australien mit jeweilig etwa fünf Prozent und China sowie Schweden mit jeweilig etwa vier Prozent der Auslandsaufenthalte. Summiert man die Quoten von USA, VK, Australien und Irland, kann geschätzt werden, dass mindestens ein Fünftel der Auslandsaufenthalte im englischsprachigen Ausland erfolgt.

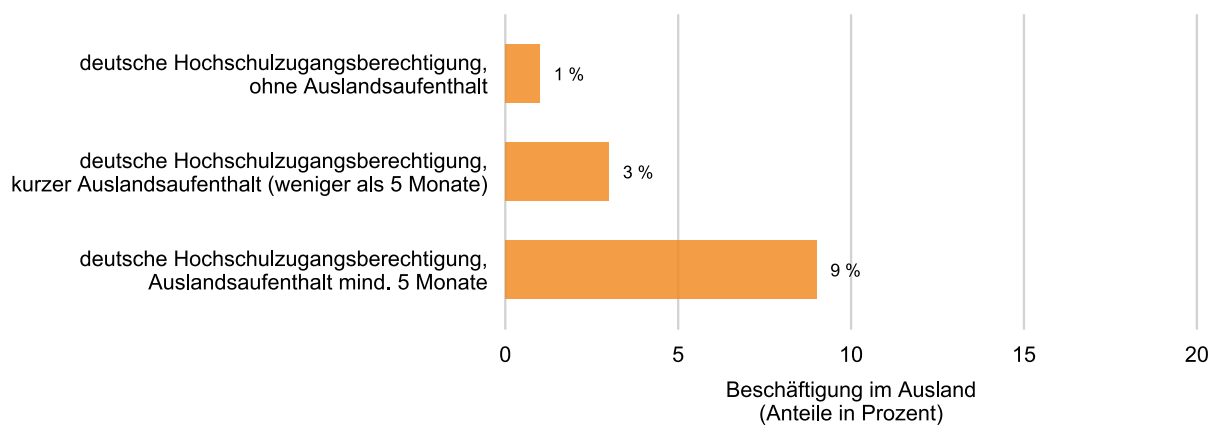
**Abbildung 163: Beschäftigung im Ausland nach Auslandsaufenthalt**



Basis: nur NRW 2016

Absolvent\*innen mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, die einen Auslandsaufenthalt abgeleistet haben, üben häufiger eine Beschäftigung im Ausland aus als Personen, die keinen Auslandsaufenthalt absolvierten (Abbildung 163). Die Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung im Ausland auszuüben, steigt mit der Länge des absolvierten Auslandsaufenthaltes an (Abbildung 164). Allerdings üben insgesamt nur sehr wenige Personen eine Beschäftigung im Ausland aus.

**Abbildung 164: Beschäftigung im Ausland nach Länge des Auslandsaufenthalts**



Basis: nur NRW 2016

Abbildung 165: Land der Beschäftigung außerhalb Deutschlands



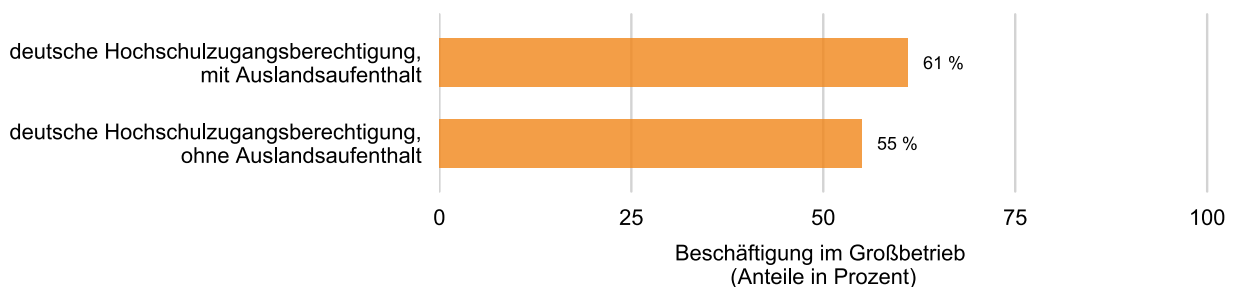
Basis: nur regulär Erwerbstätige außerhalb Deutschlands | ohne Bachelor mit weiterem Studium | NRW 2016  
N = 241

Absolvent\*innen, die ihre Berufstätigkeit im Ausland ausüben, tun dies in etwa 16 Prozent der Fälle in der Schweiz. Jeweilig sieben Prozent ergreifen ihren Beruf in den Niederlanden oder in Österreich. Etwa die Hälfte der Personen, die außerhalb Deutschlands ihrer Beschäftigung nachgeht, tut dies in einem direkten Nachbarland Deutschlands. Nach Spanien oder in die USA, wo jeweilig etwa elf Prozent der Auslandsaufenthalte absolviert wurden, zog es nur etwa vier Prozent der Personen, die ihrer Beschäftigung im Ausland nachgehen.

Hinsichtlich des beruflichen Verbleibs der Absolvent\*innen, die einen Auslandsaufenthalt absolvierten, wurde für Fachhochschulabsolvent\*innen nachgewiesen, dass kein Effekt nachweisbar ist. Damit ist nicht die Signifikanz des Effekts, sondern das gänzliche Ausbleiben eines solchen gemeint (Wert = 0,001). Für Universitätsabsolvent\*innen konnte hingegen ein Effekt nachgewiesen werden, welcher aber als nicht signifikant evaluiert wurde.

Ein Auslandsaufenthalt erhöht allerdings die Wahrscheinlichkeit, in einem größeren Betrieb (mehr als 250 Mitarbeiter\*innen) angestellt zu sein (Abbildung 166).

Abbildung 166: Betriebsgröße nach Auslandsaufenthalt



Basis: nur NRW 2016

## 12.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolvent\*innen wurden im Zuge der Untersuchung des beruflichen Verbleibs weiter konkretisiert. Es konnte gezeigt werden, dass Fachhochschulabsolvent\*innen 1,5 Jahre nach Studienabschluss etwas häufiger in regulären abhängigen Beschäftigungen verbleiben als Universitätsabsolvent\*innen. Wohingegen Universitätsabsolvent\*innen eine reguläre abhängige Beschäftigung häufiger mit einer Promotion kombinieren, liegt bei Fachhochschulabsolvent\*innen häufiger eine Kombination mit einer Selbständigkeit vor. Es bildet sich also bereits an dieser Stelle ein Profil heraus, dass zwischen berufspraktischer Ausrichtung und weiterer akademischer Qualifikation differenziert. Letzteres ist für einige Berufsfelder von eher geringer Bedeutung, wie sich bereits an den niedrigen Übergangsquoten in ein Masterstudium und der damit einhergehenden geringen Auftrittswahrscheinlichkeit von Masterabsolvent\*innen in diesen Feldern zeigt. Dies betrifft vor allem Tätigkeiten in der Beratung oder Betreuung im pädagogischen und sozialen Bereich.

Dass die Abschlussart des Staatsexamens sodann im Tätigkeitsfeld der Gesundheitsdienste dominiert und hier Master und Bachelorabsolvent\*innen kaum vertreten sind, weist auf eine hierarchische Binnenstrukturierung hin, die plausibel erscheint, da etwa der Zugang zu einem Medizinstudium als eher voraussetzungsvoll bezeichnet werden kann.

Fachhochschulabsolvent\*innen der Abschlussarten Bachelor und Master üben häufiger Leitungsfunktionen aus und erhalten in der Regel ein besseres Gehalt als Universitätsabsolvent\*innen dieser Abschlussarten. Allerdings sind die Absolvent\*innen eines Staatsexamens jene, die die höchsten Arbeitsmarkterträge erzielen und am häufigsten in Führungspositionen tätig sind.

Diese Hierarchie zeigt sich ebenfalls bei der Betrachtung der Passung von Studium und Beruf. Die Absolvent\*innen des Staatsexamens bilden die Gruppe, für die der höchste Grad an Passung festgestellt werden kann. Den mittleren Bereich bilden die Fachhochschulabschlüsse und der Masterabschluss der Universitäten. Der Bachelorabschluss der Universitäten bildet mit einer eher geringen Passung das Schlusslicht. Auffällig sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Lehramtsabsolvent\*innen. Hier gaben etwa 17 Prozent der Personen an, es würde in ihrem Aufgabenfeld nicht auf die Fachrichtung ankommen. Es könnte gemutmaßt werden, dass hier Begrifflichkeiten wie »Fachrichtung« und »Unterrichtsfach« verwechselt werden und es daher zu Fehleinschätzungen bei der Beantwortung der Frage kommt.

Deutlich wurde im Zuge dieser Untersuchung, dass zwei bundesweite Trends vorliegen. Die (inflationbereinigten) Gehälter, die zum Berufseinstieg von Hochschulabsolvent\*innen bezogen werden, stiegen über die hier betrachteten Jahrgänge kontinuierlich an. Des Weiteren stieg auch der Anteil der Hochschulabsolvent\*innen, die sich 1,5 Jahre nach Studienabschluss in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis befanden.

Mit Rückgriff auf das Kapitel »Stellensuche« kann daher angenommen werden, dass die später einsetzende Beschäftigungssuche, die längere Suchdauer und die höhere Anzahl an genutzten Suchwegen in der Tat Hinweise auf eine bewusstere Arbeitgeberauswahl darstellen. Ein Absinken des Anteils der befristeten Beschäftigung weist in diesem Kontext sowohl auf eine höherer Verhandlungsmacht auf Seiten der Arbeitnehmer\*innen als auch auf ein höheres Bedürfnis der Arbeitgeber\*innen hin, Fachkräfte möglichst rasch an die eigene Organisation zu binden. In beiden Fällen ist die Ausgangslage für Hochschulabsolvent\*innen günstig, kann

aber auch mit kognitiv aufwändigen Auswahlzenarien (Auswahl des richtigen Angebots) einhergehen. Ein entscheidender Faktor für die Wahl eines Angebots mag dabei die Sicherheit der Anstellung sein, die über die Vertragsform festgelegt wird.

Dabei ergibt sich ein sehr eindeutiges Bild bei dem Vergleich der Absolvent\*innen der unterschiedlichen Hochschultypen hinsichtlich dieser Vertragsform. Nur ein Fünftel der Fachhochschulabsolvent\*innen befindet sich in einem befristeten Arbeitsverhältnis, wohingegen fast die Hälfte der nordrhein-westfälischen Universitätsabsolvent\*innen ein befristetes Vertragsverhältnis aufweist.

Wie dargestellt werden konnte, sind Universitätsabsolvent\*innen deutlich häufiger im öffentlichen Dienst angestellt als Fachhochschulabsolvent\*innen. Dabei kann angenommen werden, dass Anstellungen im öffentlichen Bereich sehr viel häufiger befristet ausgeschrieben werden als im privaten Bereich.

Der öffentliche Bereich ist zudem häufig von großen Organisationen mit einer hohen Anzahl an Mitarbeiter\*innen geprägt. Des Weiteren treten hier hierarchische Organisationsformen gehäuft auf als in der freien Wirtschaft. Dieser Umstand könnte erklären helfen, warum FH-Absolvent\*innen häufiger in Führungspositionen verbleiben als Universitätsabsolvent\*innen. Es könnte angenommen werden, dass es im öffentlichen Bereich generell schwerer ist, eine (offizielle) Position zu erlangen, die Budget-, oder gar Personalverantwortung umfasst, als dies im privaten Sektor der Fall ist.

Im Zuge der detaillierten Untersuchung der Faktoren, welche die Einkommenshöhe bestimmen, wurde deutlich, dass hier vor allem das Geschlecht, studienstrukturelle Merkmale wie Hochschultyp, Abschlussart, Studienfach und Studienformat sowie die berufliche Stellung und die Organisationsgröße von Bedeutung sind.

Insbesondere ein nicht-traditionelles Studienformat kann mit bestimmten Verlaufsmerkmalen einhergehen – wie etwa einer Vollzeitbeschäftigung – die wiederum eigenständige Einflussgrößen auf die Höhe des Einkommens darstellen. Insgesamt wurde offensichtlich, dass Absolvent\*innen nicht-traditioneller Studienformate häufig deutlich höhere Arbeitsmarkterträge erzielen als FH-Absolvent\*innen traditioneller Studienformate. Inwieweit dieser Umstand geeignet ist, Teile des Einkommensunterschieds zwischen den Universitäts- und den FH-Absolvent\*innen zu erklären, kann im Rahmen dieses Berichts nicht geklärt werden und bedarf weiterer Forschung.

Bei der Betrachtung des Zusammenspiels der Merkmale Geschlecht und Studienfach konnte beobachtet werden, dass sich bereits bei Hochschulabsolvent\*innen 1,5 Jahre nach Studienabschluss geschlechtsspezifische Entlohnungen zeigen. Andererseits wirken sich die deutlich früher angelegten Präferenzen, die zu einer geschlechtsspezifischen Fachwahl führen, langfristig ungünstig für Frauen aus, da sie aufgrund dieser Fachwahl dauerhaft niedrigere Arbeitsmarkterträge zu erwarten haben. Zudem liegt der Anteil der Frauen mit Kind, die einer Beschäftigung mit einer Arbeitszeit von mehr als 35 Stunden nachgehen, weniger als halb so hoch wie in allen anderen Untersuchungsgruppen. Dies könnte auf den Einfluss von gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterbildern zurückzuführen sein (Wagner und Sopp 2017, S. 34f).

Hinsichtlich der Untersuchung des internationalen Verbleibs von Hochschulabsolvent\*innen muss betont werden, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass ein geringerer Anteil der

Absolvent\*innen, die sich im Ausland befinden, an der Befragung teilgenommen hat als der Absolvent\*innen, die sich zum Befragungszeitpunkt in Deutschland befanden.

Die ermittelten Daten hinsichtlich der Einkommensvorteile, die ein Masterstudium gewährt, werfen die Frage auf, ob das Masterstudium tatsächliche ökonomische Vorteile mit sich bringt. So liegt der qua Regressionsanalyse ermittelte Einkommensvorteil eines FH-Masterstudiums gegenüber einem FH-Bachelorstudium bei etwa 550 Euro pro Monat. Dieser Einkommensvorteil steht erheblichen Opportunitätskosten gegenüber, da im Laufe eines etwa zwei Jahre andauernden Studiums auf Gehalt verzichtet wird. Legt man in einer Modellrechnung zugrunde, dass dieser Verlust in etwa dem mittleren Einkommen von FH-Bachelorabsolvent\*innen entspricht, und mindert dies um ein monatliches Einkommen von 1.500 Euro, wie es etwa als Werkstudent\*in erzielbar ist, verbleiben dennoch Opportunitätskosten von etwa 47.000 Euro. Es würde bis zu sieben Jahre dauern, bis sich dieser Einkommensverlust über das höhere Einkommen von FH-Masterabsolvent\*innen amortisiert hätte. Für Universitätsabsolvent\*innen, bei welchen sich eine geringere Einkommensdifferenz zwischen den Abschlussarten ergibt, würden in etwa 16 Jahre benötigt, um den Einkommensverlust aufzuholen. Die hier angestellten Rechnungen dienen nur der Veranschaulichung. Sie haben keinen empirischen Wert, da die Einkommensentwicklung unberücksichtigt bleibt. So könnte es zutreffend sein, dass sich die Einkommen der Absolvent\*innen unterschiedlicher Abschlussniveaus über den Karriereverlauf angleichen oder es könnte dazu kommen, dass die Bildungsinvestition (Masterstudium) sich über den Karriereverlauf förderlich auswirkt und das Gehalt von Masterabsolvent\*innen deutlicher ansteigt als jenes von Bachelorabsolvent\*innen. Diese Fragestellungen bedürfen weiterer Forschung – etwa über die Analyse der Daten der KOAB-Befragung, welche fünf Jahre nach Studienabschluss erfolgt.

### 12.3 Evaluationsfunktionale Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer evaluationsfunktionalen Betrachtung zusammengefasst. Zunächst werden die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der potenziellen Legitimationsfunktion der erarbeiteten Resultate. Schließlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Entwicklungspotenziale besprochen.

#### **Erkenntnisse:**

Die beruflichen Aufgaben, welche die nordrhein-westfälischen Hochschulabsolvent\*innen nach ihrem Studium erhalten, stehen in einem deutlichen Zusammenhang mit den studienstrukturellen Merkmalen. Offenbar wurde, dass das universitäre Staatsexamen (ohne Lehramt) am häufigsten mit Führungsaufgaben einhergeht. Darüber hinaus erhalten die Absolvent\*innen des Staatsexamens die höchsten Bruttostundenlöhne. Inhaltlich sind sie häufig im Gesundheitsdienst und zu geringeren Teilen in den Tätigkeitsfeldern Forschung sowie Recht tätig.

Die wesentlichen Tätigkeitsfelder für Hochschulabsolvent\*innen mit den Abschlussarten Bachelor und Master (ohne Lehramt) sind der kaufmännische und der technische Bereich. Fachhochschulabsolvent\*innen der Abschlussarten Bachelor und Master verbleiben häufiger in Führungspositionen als Universitätsabsolvent\*innen dieser Abschlussarten. Zudem arbeiten

sie häufiger in der freien Wirtschaft, erhalten höhere Bruttostundenlöhne und befinden sich deutlich häufiger in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis als die Bachelor- und Masterabsolvent\*innen von Universitäten. Dieses Ergebnis blieb auch bei einer Analyse anhand von Fächergruppen konstant. Es zeigt sich aber, dass an den Fachhochschulen eine studienstrukturelle Binnendifferenzierung entlang des Studienformats vorliegt. Absolvent\*innen nicht-traditioneller Studienformate erzielen unter anderem höhere Einkommen als jene traditioneller Formate.

Darüber hinaus wurde die Verbindung zwischen geschlechtsspezifischer Fächerwahl und den damit einhergehenden Entwicklungen im Einkommen beleuchtet. Hierbei zeigte sich, dass Absolventinnen systematisch geringer entlohnt werden als Absolventen, wobei diese Differenz sich bei den Absolvent\*innen der Fachhochschulen deutlicher zeigt, als bei jenen von Universitäten.

Die geringste Passung zwischen Studium und Beruf findet sich bei den Bachelorabsolvent\*innen von Universitäten. Hingegen liegen die Absolvent\*innen der Bachelor- und Masterstudiengänge der Fachhochschulen gemeinsam mit den Masterabsolvent\*innen der Universitäten in einem mittleren Bereich. Die höchste Passung findet sich bei den Absolvent\*innen des Staatsexamens (ohne Lehramt). Insgesamt liegt der Anteil der fachadäquat beschäftigten nordrhein-westfälischen Hochschulabsolvent\*innen zwischen etwa 72 Prozent (BA Uni) und 97 Prozent (Staatsexamen ohne Lehramt). Der Anteil der niveauadäquat beschäftigten Absolvent\*innen variiert zwischen 72 Prozent (BA Uni) und 95 Prozent (Staatsexamen ohne Lehramt). Somit kann für den überwiegenden Großteil der Absolvent\*innen eine Passung zwischen Studium und Beruf konstatiert werden. Sowohl der Anteil der fach- als auch der Anteil der niveauadäquat beschäftigten Absolvent\*innen sank leicht und kontinuierlich über die betrachteten Jahrgänge hinweg.

Etwa 95 Prozent der nordrhein-westfälischen Absolvent\*innen von Lehramtsstudiengängen geht seiner Berufstätigkeit innerhalb Nordrhein-Westfalens nach. Vier Fünftel der Absolvent\*innen eines Staatsexamens (ohne Lehramt), etwa 70 Prozent der Masterabsolvent\*innen und etwa drei Viertel der Bachelorabsolvent\*innen verbleiben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit in Nordrhein-Westfalen.

Nur etwa jede zehnte Person mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung nimmt nach dem Studienabschluss eine Beschäftigung im Ausland auf. Etwa 88 Prozent verbleiben in Deutschland. Dabei zeigt sich hier eine leichte Varianz nach Fächergruppen. So kehren etwa 17 Prozent der internationalen Absolvent\*innen von sozialwissenschaftlichen Studiengängen nach Studienabschluss in ihr Heimatland zurück. Hingegen trifft dies nur auf etwa neun Prozent der Naturwissenschaftler\*innen und elf Prozent der Informatiker\*innen zu.

### **Legitimation:**

Auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann konstatiert werden, dass der überwiegende Großteil der nordrhein-westfälischen Hochschulabsolvent\*innen den Übergang in den Beruf erfolgreich abschließen konnte und adäquat beschäftigt ist.

### **Entwicklung:**

Wie in zahlreichen weiteren Studien zeigt sich auch in diesem Bericht, dass die Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern zum Teil auf einer geschlechtsspezifischen



Fachwahl beruhen. Dies mag in Zusammenhang damit stehen, dass die Studienwahl häufig noch nicht datengeleitet und im Hinblick auf den späteren Berufserfolg vollzogen wird. Zeitgleich bleibt ein Fachkräftemangel in Studienbereichen, wie etwa Informatik, Naturwissenschaften oder Mathematik, bestehen.

Die über die drei Vollerhebungen gesammelten Daten zum Zusammenhang von Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen wären – auch aufgrund der hohen Fallzahlen und der damit verbundenen sehr spezifischen Auswertungsmöglichkeiten – eine ideale Grundlage, um Möglichkeiten zur beruflichen Orientierung zu bieten. Eine webbasierte Aufbereitung und die Erarbeitung flankierender didaktischer Materials könnten mit verhältnismäßig geringen Aufwänden erbracht werden. Bei einem solchen Angebot würde es nicht darum gehen, die richtige Hochschule, sondern das richtige Studienfach zu finden. Mit Inhalten wie dem später erzielbaren Einkommen und Vertragsverhältnissen, der beruflichen Zufriedenheit (von Männern und Frauen) oder den Kompetenzanforderungen im Beruf könnte die Zielgruppe erreicht werden.

## 13 Literatur

- Alesi, B. und Neumeyer, S. (2017): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten. Kassel: INCHER-Kassel 2017.
- Anger, C.; Esselmann, I.; Kemeny, F. und Plünnecke, P. D. A. (2014): Bildungsmonitor 2014. Die richtigen Prioritäten setzen. Köln: Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). [http://www.insmbildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht\\_BM\\_Langfassung.pdf](http://www.insmbildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf) [Zugriff 01.11.2018].
- Baumert, J. und Watermann, R. (2000): Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, Jürgen (Hrsg.): TIMSS-III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske u. Budrich. S. 317–373.
- Berbermeier, S. und Nussbeck, F. W. (2014): Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (5). S. 83–100.
- Blumer, H. (2013): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Bude, Heinz und Dwellig, Michael (Hrsg.): Symbolischer Interaktionismus - Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp. S. 63–140.
- Böhm-Kasper, O. und Weishaupt, H. (2002): Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (3), S. 472–499. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-002-0062-2> [Zugriff 01.11.2018].
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brahm, G.; Kühn, S. M. und Wixfort, J. (2013): Wie nehmen Schülerinnen und Schüler des doppelten Abiturjahrgangs die eigene Schulzeit wahr? Eine geschlechtsspezifische Analyse der Schülerperspektive auf acht- und neunjährige Bildungsgänge am Gymnasium. Schulpädagogik heute No. 8. <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/75-sh-8-2013/forschungsbeitraege/303-wi-nehmen-schuelerinnen-und-schueler-des-doppelten-abiturjahrgangs-die-eigene-schulzeit-wahr-eine-geschlechtsspezifische-analyse-der-schuelerperspektive-auf-acht-und-neunjaehrige-bildungsgaenge-am-gymnasium#download-des-artikels> [Zugriff 01.11.2018].

- Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2. Aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Dahmann, S. und Anger, S. (2014): The impact of Education on Personality: Evidence from a German High School Reform. IZA Discussion Paper Number 8139. <http://ftp.iza.org/dp8139.pdf> [Zugriff 01.11.2018].
- Fabian, G.; Hillmann, J.; Trennt, F. und Briedis, K. (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. (Forum Hochschule 1|2016). Hannover: DZHW.
- Finke, C. (2017): Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen. Statistisches Bundesamt.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A.; Zawacki-Richter, O. und Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, New York: Waxmann. S. 13–28.
- Heublein, U.; Richter, J. und Schmelzer, R. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. *Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. In: Forum Hochschule 4|2014. Hannover: DZHW.
- Klemm, K. (2014): Expertise zur Diskussion um die Dauer der gymnasialen Schulzeit in Bayern. [http://www.gruene-fraktion-bayern.de/sites/default/files/13-02-12\\_gutachten\\_prof\\_\\_klemm.pdf](http://www.gruene-fraktion-bayern.de/sites/default/files/13-02-12_gutachten_prof__klemm.pdf) [Zugriff 01.11.2018].
- Krais, B. und Gebauer, G. (2017): Habitus. 7. Unveränderte Auflage. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kühn, S. M. (2014): Sind 12 Schuljahre ausreichend für den Zugang zur Hochschule? Der doppelte Abiturjahrgang aus empirischer Perspektive. Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (3). S. 8–33. <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2014-Kuehn.pdf> [Zugriff 01.11.2018].
- Kühn, S. M.; Ackeren, I. Van; Bellenberg, G.; Reintjes, C. und Brahm, G. (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (1). S. 115–136. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-013-0339-7> [Zugriff 01.11.2018].
- Meyer, T. und Thomsen, S. L. (2014): Are 12 years of schooling sufficient preparation for university education? Evidence from the reform of secondary school duration in Germany. NIW Discussion Paper No. 8: Revised Version August 2014. [http://www.niw.de/uploads/pdf/publikationen/NIW\\_Discussion\\_Paper\\_8\\_revised.pdf](http://www.niw.de/uploads/pdf/publikationen/NIW_Discussion_Paper_8_revised.pdf) [Zugriff 01.11.2018].
- Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M. und Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für

- Hochschulforschung. Bonn. Online-Publikation: [http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01\\_20-SE-Hauptbericht.pdf](http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf) [Zugriff 01.11.2018].
- Milde-Busch, A.; Blaschek, A.; Borggräfe, I.; von Kries, R.; Straube, A. und Heinen, F. (2010): Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie* 222 (04). S. 255–260. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0030-1252012> [Zugriff 01.11.2018].
- Müller-Benedict, V. und Gaens, T. (2015): Sind Examensnoten vergleichbar? Und was, wenn Noten immer besser werden? Der Versuch eines Tabubruchs. In: *die hochschule*. 2/2015. S. 79–93.
- Neugebauer, M.; Neumeyer, S. und Alesi, B. (2016): More Diversion than Inclusion? Social Stratification in the Bologna System. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 45. S. 51–62.
- Pasternack, P. und Wielepp, F. (2013): Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. In: Pasternack, P. (Hrsg.): *HoF – Handreichungen*, 2. Beiheft zu „die Hochschule“. S. 66–69.
- Patton, M. Q. (1997): *Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text* (3. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quast, H.; Scheller, P. und Lörz, M. (2014): Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. (*Forum Hochschule* 9|2014). Hannover: DZHW.
- Ramm, M.; Multrus, F.; Bargel, T. und Schmidt, M. (2014): Studiensituationen und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rowert R., Lah, W., Dahms, K., Berthold C., von Stuckrad T. (2017) Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung, [https://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_198\\_Diversitaet\\_und\\_Studienerfolg.pdf](https://www.che.de/downloads/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf) [Zugriff 01.11.2018].
- Stockmann, R. (Hrsg.) (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine Praktische Handlungsanleitung*. Münster, New York: Waxmann.
- Wagner, A. und Sopp, P. (2017): Vertragliche, tatsächliche und gewünschte Arbeitszeiten. In: *Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung* (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*. 50 Seiten.

Wild, E. und Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz.

Wößmann, L.; Lergetporer, P.; Kugler, F. und Werner, K. (2014): Was die Deutschen über Bildungspolitik denken – Ergebnisse des ersten ifo Bildungsbarometers. Ifo Schnelldiensen 18/2014 – 67. Jahrgang. <http://www.cesifo-group.de/DocDL/ifosd-2014-18-2.pdf> [Zugriff 01.11.2018].

## 14 Anhang A

### Erstellung des Heterogenitätsindex

Im Rahmen der Erstellung des Heterogenitätsindex wird Heterogenität als ein Merkmalsbündel aufgefasst, das aus neun soziodemografischen sowie bildungs- und erwerbsbiografischen Indikatoren zusammengestellt ist. Im Folgenden werden die Merkmale und ihre jeweiligen Ausprägungen benannt.

- **Soziodemografie**
  - Migrationshintergrund (ja | nein)
  - ausländische Hochschulzugangsberechtigung (ja | nein)
  - Geschlecht (weiblich | männlich)
  - Bildungsherkunft (kein Elternteil mit Hochschulabschluss | mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss)
  - Kind im Haushalt zu Studienbeginn (ja | nein)
  - Alter bei Studienbeginn (größer Median | kleiner gleich Median)
- **Bildungs- und Erwerbsbiografie**
  - Art der Hochschulzugangsberechtigung (andere | Abitur)
  - Berufsausbildung vor dem Studium (ja | nein)
  - Hauptsächliche Studienfinanzierung (Erwerbstätigkeit | andere)

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Heterogenitätsindex sind Überlegungen, die in der klassischen Testtheorie bei der Entwicklung des so genannten Schwierigkeitsindex erfolgt sind: Ein zweistufiges Merkmal kann dazu dienen, Unterschiede zwischen Personen anzuzeigen. Die Anzahl der Unterschiede, die das Merkmal tatsächlich offenlegt, hängt allerdings von der Verteilung seiner Ausprägungen ab. So kann das Merkmal Geschlecht in einer Gruppe von 100 Menschen genau hälftig verteilt sein. 50 Frauen stehen 50 Männern gegenüber. Die Unterscheidungsmöglichkeiten (oder die Heterogenität) ergeben sich aus dem Kreuzprodukt der prozentualen Verteilung ( $50 * 50 = 2.500$ ). Jedes Abweichen von dieser Gleichverteilung führt zu einer geringer werdenden Menge an Unterscheidungsmöglichkeiten. Lügen etwa zehn Prozent Frauen und 90 Prozent Männer vor, wären nur noch insgesamt 900 Unterscheidungen möglich (Bühner, 2006, S. 98).

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde der Heterogenitätsindex entwickelt. Der Index ermöglicht es, eine Vielzahl verschiedener dichotomer Merkmale zu einer Gesamtaussage zusammenzufassen. Für jedes der oben dargestellten Heterogenitätsmerkmale wird ein Heterogenitätswert ermittelt. Dieser wird bei einer 50/50-Verteilung auf 100 (Prozent) gesetzt, da eine 50/50-Verteilung die maximal erreichbare Heterogenität darstellt. Bei Abweichungen von der Gleichverteilung sinkt der Heterogenitätswert entsprechend.

Die Berechnung der Heterogenitätswerte und des Heterogenitätsindex erfolgt somit für jedes Untersuchungsmerkmal. Der Algorithmus wird auf der folgenden Seite dargestellt.

## Beschreibung des Algorithmus

### Variablen

$UntM_j, \quad j = 1, \dots, 9$	Untersuchungsmerkmal $j$
$HetM_j, \quad i \in \{1, 2\}$	Heterogenitätsmerkmal $i$
$HetM\_Kat1_j = \frac{HetM_1}{UntM_j} * 100, \quad j = 1, \dots, 9$	Prozentwerte der ersten Kategorie eines Heterogenitätsmerkmals in Relation zu $UntM_j$
$HetW_j, \quad j = 1, \dots, 9$	Heterogenitätswert $j$
$Het_i$	Heterogenitätsindex

### Algorithmus

- 1) Es werden die Prozentwerte der Heterogenitätsmerkmale  $HetM_i$  je Kategorie des Untersuchungsmerkmals  $UntM_j$  ermittelt.
- 2)  $HetM\_Kat1_j$  entspricht dem Prozentwert der ersten Kategorie des Heterogenitätsmerkmals

$$HetM\_Kat1_j = \frac{HetM_1}{UntM_j} * 100$$

- 3) Der Wert von  $HetM\_Kat1_j$  wird in einen Heterogenitätswert  $HetW_j$  überführt:

$$HetW_j = \begin{cases} 100 & , \text{ falls } HetM\_Kat1_j = 50 \\ 100 - 2 * |50 - HetM\_Kat1_j| & , \text{ falls } HetM\_Kat1_j \neq 50 \end{cases}$$

- 4) Die Heterogenitätswerte  $HetW_j, j = 1, \dots, 9$  werden summiert. Die sich ergebende Summe wird durch die Anzahl der Summanden geteilt.

$$Het_i = \frac{\sum_{j=1}^9 HetW_j}{9}$$

(Es erfolgt also keine weitere Gewichtung einzelner Heterogenitätswerte).

## 15 Anhang B

**Tabelle 11: In die Auswertungen einbezogene Hochschulen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien – NRW**

Hochschulen in Nordrhein-Westfalen	2011	2014	2016
Bergische Universität Wuppertal	369	569	530
Deutsche Sporthochschule Köln	138	261	311
Fachhochschule Dortmund - University of Applied Sciences and Arts	274	384	348
Fachhochschule Südwestfalen - University of Applied Sciences	436	771	950
FH Aachen - University of Applied Sciences	507	776	777
FH Bielefeld - University of Applied Sciences	234	647	878
FH Münster - University of Applied Sciences	852	836	1119
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	484	737	895
Hochschule Bochum - University of Applied Sciences	115	125	74
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, University of Applied Sciences	297	324	384
Hochschule Düsseldorf - University of Applied Sciences	404	301	355
Hochschule Niederrhein - University of Applied Sciences	373	552	629
Hochschule Ostwestfalen-Lippe - University of Applied Sciences	361	397	346
Hochschule Rhein-Waal - University of Applied Sciences	-	-	156
Hochschule Ruhr West- University of Applied Sciences	-	41	125
hsg Hochschule für Gesundheit - University of Applied Sciences	-	46	48
HSHL Hochschule Hamm-Lippstadt	-	51	96
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	488	701	658
Ruhr-Universität Bochum RUB	724	2151	2017
RWTH Aachen University	1207	1570	1307
Technische Universität Dortmund	591	959	1085
TH Köln - Technology Arts Sciences (TU Köln)	420	458	705
Universität Bielefeld	886	1036	1132
Universität Duisburg-Essen	1214	1336	1734
Universität Paderborn	536	499	647
Universität Siegen	649	827	922
Universität zu Köln	1008	1191	1592
Westfälische Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen	365	461	479
WWU - Westfälische Wilhelms-Universität Münster	2002	2146	2040
<b>Hochschulen insgesamt</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>29</b>
<b>Absolvent*innen insgesamt</b>	<b>14934</b>	<b>20153</b>	<b>22339</b>



**Tabelle 12: In die Auswertungen einbezogene Hochschulen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien außerhalb von Nordrhein-Westfalen**

KOAB-Hochschulen außerhalb Nordrhein-Westfalens	2011	2014	2016
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	1192	1403	-
Bauhaus-Universität Weimar	242	323	432
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	833	469	805
Europa-Universität Flensburg	-	-	432
Fachhochschule Erfurt - University of Applied Sciences	189	133	-
Fachhochschule Kiel - University of Applied Sciences	474	489	-
Freie Universität Berlin	1135	1168	-
Goethe Universität Frankfurt am Main	773	989	1662
Hochschule Anhalt - University of Applied Sciences	328	266	-
Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften	336	655	654
Hochschule Bremerhaven	88	126	127
Hochschule Emden/Leer - University of Applied Sciences	208	343	325
Hochschule Fulda - University of Applied Sciences	367	463	502
Hochschule Magdeburg-Stendal	-	-	462
Humboldt-Universität zu Berlin	855	756	-
Leibniz Universität Hannover	496	1000	1660
MHH - Medizinische Hochschule Hannover	100	112	32
Philipps-Universität Marburg	1169	1329	1640
Technische Universität Berlin	458	1009	1194
Technische Universität Darmstadt	525	1245	863
Technische Universität Hamburg (TUHH)	-	-	380
Universität Augsburg	-	-	940
Universität Greifswald	277	299	-
Universität Kassel	727	814	904
Universität Osnabrück	538	648	831
Universität Vechta	272	282	-
<b>Hochschulen insgesamt</b>	22	22	18
<b>Absolvent*innen insgesamt</b>	11582	14321	13845

## 16 Anhang C

**Tabelle 13: Beschreibung der unabhängigen, kategorialen Variablen**

	<i>Fachhochschule</i>		<i>Universität</i>	
	<b>Fallzahl</b>	<b>Anteil</b>	<b>Fallzahl</b>	<b>Anteil</b>
<b><i>Migrationshintergrund</i></b>				
ohne Migrationshintergrund	4188	78,9 %	8968	77,8 %
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	983	18,5 %	2137	18,5 %
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	138	2,6 %	421	3,7 %
<b><i>Geschlecht</i></b>				
männlich	3238	56,2 %	5334	43,4 %
weiblich	2525	43,8 %	6949	56,6 %
<b><i>Bildungsherkunft</i></b>				
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	1632	28,8 %	2727	22,4 %
Eltern: Berufsfachschule/Meister	1806	31,9 %	2976	24,5 %
Eltern: Hochschulabschluss	2220	39,2 %	6450	53,1 %
<b><i>Elternschaft zu Studienbeginn</i></b>				
ohne Kind	5493	95,6 %	11994	98,2 %
mit Kind(ern)	252	4,4 %	225	1,8 %
<b><i>Beschäftigung vor Studienbeginn</i></b>				
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	4377	74,0 %	12157	88,3 %
Teilzeitbeschäftigung	229	3,9 %	352	2,6 %
Vollzeitbeschäftigung	1309	22,1 %	1254	9,1 %
<b><i>Art der Hochschulzugangsberechtigung</i></b>				
Abitur	3978	64,0 %	14286	98,0 %
Fachhochschulreife	2051	33,0 %	190	1,3 %
fachgebundene Hochschulreife	176	2,8 %	80	0,5 %
berufliche/andere Qualifikation	15	0,2 %	20	0,1 %
<b><i>Ausbildung vor Studienbeginn</i></b>				
ohne Ausbildung	3799	62,7 %	12951	89,1 %
fachfremde Ausbildung	813	13,4 %	834	5,7 %
fachnahe Ausbildung	1450	23,9 %	756	5,2 %
<b><i>Abschlussart</i></b>				
Bachelor	6116	81,9 %	7559	50,8 %
Master	1341	18,0 %	3789	25,5 %
Lehramt (BA, MA, StEx)	12	0,2 %	2606	17,5 %
Staatsexamen (ohne Lehramt)	0	0,0 %	916	6,2 %

Basis: nur NRW 2016

## Fortsetzung I Tabelle 13

	<i>Fachhochschule</i>		<i>Universität</i>	
	<b>Fallzahl</b>	<b>Anteil</b>	<b>Fallzahl</b>	<b>Anteil</b>
<b>Studienfachgruppen</b>				
Geistes- und Kunstwissenschaften	409	5,5 %	3487	23,4 %
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften	1068	14,3 %	1708	11,5 %
Sozialwissenschaften	124	1,7 %	1239	8,3 %
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	1872	25,1 %	2246	15,1 %
Naturwissenschaften	408	5,5 %	3246	21,8 %
Informatik	420	5,6 %	593	4,0 %
Ingenieurwesen	2642	35,4 %	2140	14,4 %
sonstige technische Fächer	526	7,0 %	211	1,4 %
<b>Studienformat</b>				
nicht-traditionelle Studienformate	1166	15,6 %	25	0,2 %
traditionelle Studienformate	6303	84,4 %	14845	99,8 %
<b>Praxisanteil (Pflichtpraktikum)</b>				
Pflichtpraktikum absolviert	3645	51,7 %	8745	59,8 %
kein Pflichtpraktikum absolviert	3402	48,3 %	5869	40,2 %
<b>Studienfinanzierung</b>				
Eltern	2843	40,7 %	8743	61,0 %
BAföG	1151	16,5 %	2339	16,3 %
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent	1754	25,1 %	1771	12,3 %
Sonstiges	586	8,4 %	741	5,2 %
Teilzeitbeschäftigung	430	6,2 %	623	4,3 %
Vollzeitbeschäftigung	226	3,2 %	125	0,9 %
<b>Auslandsstudium</b>				
ohne Auslandsstudium	5498	89,9 %	12301	85,1 %
mit Auslandsstudium	618	10,1 %	2147	14,9 %
<b>Freiwillige Praktika</b>				
freiwilliges Praktikum absolviert	1192	16,9 %	3927	26,9 %
kein freiwilliges Praktikum absolviert	5855	83,1 %	10687	73,1 %
<b>Tätigkeit als Hilfskraft oder Tutor/-in</b>				
ohne Hilfskraftstelle	4396	71,1 %	8716	59,9 %
mit Hilfskraftstelle	1789	28,9 %	5836	40,1 %
<b>Elternschaft im Studienverlauf</b>				
ohne Kind	5607	97,6 %	12039	98,5 %
mit Kind(ern)	138	2,4 %	180	1,5 %

Basis: nur NRW 2016

Fortsetzung II Tabelle 13

	<i>Fachhochschule</i>		<i>Universität</i>	
	Fallzahl	Anteil	Fallzahl	Anteil
<b><i>Einhaltung Regelstudienzeit</i></b>				
Regelstudienzeit eingehalten	3196	44,5 %	5291	38,0 %
Regelstudienzeit überschritten	3994	55,5 %	8618	62,0 %
<b><i>Berufliche Stellung</i></b>				
Angestellte, niedrig	1283	29,1 %	1481	23,5 %
Angestellte, mittel	1324	30,1 %	1619	25,7 %
Angestellte, Führungsposition	1341	30,5 %	1461	23,2 %
Beamte	7	0,2 %	50	0,8 %
Selbständige	208	4,7 %	422	6,7 %
sonstige berufliche Stellung	239	5,4 %	1265	20,1 %
<b><i>Unternehmensgröße</i></b>				
1 bis 49 Beschäftigte	827	20,9 %	1569	27,6 %
50 bis 249 Beschäftigte	716	18,1 %	1061	18,6 %
mindestens 250 Beschäftigte	2411	61,0 %	3062	53,8 %
<b><i>Fortsetzung einer Beschäftigung, die im Studienverlauf begonnen wurde</i></b>				
Fortsetzung einer Beschäftigung	1103	23,3 %	2665	23,6 %
keine Fortsetzung einer Beschäftigung	3638	76,7 %	8647	76,4 %

Basis: nur NRW 2016

**Tabelle 14: Beschreibung der unabhängigen, metrischen Variablen**

	<i>Fachhochschule</i>			<i>Universität</i>			<i>Min</i>	<i>Max</i>
	<i>Fallzahl</i>	<i>MW</i>	<i>STA</i>	<i>Fallzahl</i>	<i>MW</i>	<i>STA</i>		
<i>Alter bei Studienbeginn</i>	5633	23,5	5,08	12130	22,1	3,85	7	75
<i>Alter bei Studienabschluss</i>	5744	27,1	4,97	12264	25,8	3,84	19	79
<i>Note der Hochschulzugangsberechtigung</i>	7284	2,4	0,60	14605	2,2	0,63	1	4
<i>Examensnote</i>	6852	2,0	0,50	13768	2,0	0,55	1	4
<i>Studienengagement</i>	6980	2,4	0,86	14069	2,4	0,86	0	4
<i>Bewertung der Studienorganisation</i>	5890	2,6	0,68	12920	2,5	0,73	0	4
<i>Bewertung der strukturellen Lehrqualität</i>	5879	2,4	0,67	12906	2,5	0,69	0	4
<i>Bewertung der personellen Lehrqualität</i>	5894	2,8	0,72	12925	2,5	0,80	0	4
<i>Bewertung der Praxisrelevanz</i>	5599	2,4	0,71	12404	1,8	0,79	0	4

Basis: nur NRW 2016

MW: Mittelwert, STA: Standardabweichung, Min: Minimalwert, Max: Maximalwert

Note der Hochschulzugangsberechtigung: 1/sehr gut bis 4/ausreichend

**Tabelle 15: Fächergruppen und Studienbereiche**

<b>Fächergruppen, sechs Kategorien</b>	<b>Fächergruppen, acht Kategorien</b>	<b>Codes der Studienbereiche</b>
Geistes- und Kunstwissenschaften	Geistes- und Kunstwissenschaften	1 bis 14, 18, 74 bis 78
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften	Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften	22, 27, 33, 48 bis 51
Sozialwissenschaften	Sozialwissenschaften	23 bis 26, 32
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	28 bis 31
Naturwissenschaften	Naturwissenschaften	36, 37, 39 bis 44
Ingenieurwesen und Informatik	Informatik	71
	Ingenieurwesen	61 bis 65, 67 bis 70, 72
	sonstige technische Fächer	57 bis 60, 66

Die Codes der Studienbereiche basieren auf der Systematik des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2018)

Tabelle 16: Indexbildung zur Bewertung der Studienbedingungen (detailliert)

Index	Fragentext	Nr.	Zusammengefasste Items	Interne Konsistenz: Cronbachs $\alpha$
Bewertung der Ausstattung	Wie beurteilen Sie die Ausstattung in Ihrem Fach?	Z30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügbarkeit notwendiger Literatur in der Fachbibliothek (inkl. Online-Ressourcen)</li> <li>• Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN, etc.)</li> <li>• Verfügbarkeit von Lehr- und Lernräumen</li> <li>• Ausstattung der Lehr- und Lernräume (Technik, Arbeitsmittel, etc.)</li> </ul>	0,78
Bewertung der Studienorganisation	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen</li> <li>• Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z.B. Seminare, Übungen)</li> <li>• Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen</li> <li>• System und Organisation von Prüfungen</li> </ul>	0,72
Bewertung der Lehrinhalte	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktualität der vermittelten Methoden</li> <li>• Didaktische Qualität der Lehre</li> <li>• Fachliche Qualität der Lehre</li> <li>• Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten</li> <li>• Forschungsbezug von Lehre und Lernen</li> </ul>	0,77
Bewertung der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen</li> <li>• Training von mündlicher Präsentation</li> <li>• Verfassen von wissenschaftlichen Texten</li> </ul>	0,73
Bewertung des Praxisbezugs	Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?	Z31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen</li> <li>• Verknüpfung von Theorie und Praxis</li> <li>• Vorbereitung auf den Beruf</li> <li>• Lehrende aus der Praxis</li> <li>• Praxisbezogene Lehrinhalte</li> <li>• Projekte im Studium/Studienprojekte/Projektstudium</li> </ul>	0,87
Bewertung der Berufsorientierung	Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?	Z31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung bei der Stellensuche</li> <li>• Angebot berufsorientierender Veranstaltungen</li> <li>• Unterstützung bei der Suche geeigneter Praktikumsplätze</li> </ul>	0,80

Bei allen Indizes wurden die ursprünglich erhobenen Antworten (von 1/sehr gut bis 5/sehr schlecht so umgerechnet, dass hohe Werte einer guten Bewertung der Studienbedingungen entsprechen. Alle Indizes weisen einen Wertebereich von 0 bis 4 auf.

**Tabelle 17: Indexbildung zur Bewertung der Studienbedingungen (kompakt)**

Index	Fragentext	Nr.	Zusammengefasste Items	Interne Konsistenz: Cronbachs $\alpha$
Bewertung der Studienorganisation	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen</li> <li>• Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z.B. Seminare, Übungen)</li> <li>• Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen</li> <li>• System und Organisation von Prüfungen</li> <li>• Aufbau und Struktur des Studiums</li> </ul>	0,76
Bewertung der strukturellen Lehrqualität	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen</li> <li>• Didaktische Qualität der Lehre</li> <li>• Fachliche Qualität der Lehre</li> <li>• Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten</li> <li>• Forschungsbezug von Lehre und Lernen</li> </ul>	0,75
Bewertung der personellen Lehrqualität und akademischen Integration	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach? Wie beurteilen Sie die folgenden Beratungs- und Betreuungselemente in Ihrem Fach?	Z28, Z29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakte zu Lehrenden</li> <li>• Kontakte zu Mitstudierenden</li> <li>• Fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende</li> <li>• Besprechung von Klausuren u. Ä.</li> <li>• Individuelle Studienberatung in Ihrem Fach</li> </ul>	0,79
Bewertung der Praxisrelevanz	Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?	Z31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verknüpfung von Theorie und Praxis</li> <li>• Vorbereitung auf den Beruf</li> <li>• Angebot berufsorientierter Veranstaltungen</li> <li>• Praxisbezogene Lehrinhalte</li> <li>• Projekte im Studium/ Studienprojekte/Projektstudium</li> <li>• Pflichtpraktika/Praxissemester</li> </ul>	0,81

Bei allen Indizes wurden die ursprünglich erhobenen Antworten (von 1/sehr gut bis 5/sehr schlecht so umgerechnet, dass hohe Werte einer guten Bewertung der Studienbedingungen entsprechen. Alle Indizes weisen einen Wertebereich von 0 bis 4 auf.



**Tabelle 18: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit von Fachhochschulabsolvent\*innen**

	<i>Nordrhein-Westfalen</i>			<i>andere Bundesländer</i>		
	<b>2011</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>	<b>2011</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>
<b>Studienorganisation</b>	<b>19,0</b>	<b>16,9</b>	<b>27,2</b>	<b>15,3</b>	<b>15,8</b>	<b>26,5</b>
Nichtzulassung zu Lehrveranstaltungen	2,7	3,3	8,7	2,0	2,8	7,7
Nichtzulassung zu einer/mehrerer Prüfung(en)	3,6	3,3	3,5	2,4	2,3	2,8
Änderung/Umstellung der Prüfungs-, Studienordnung bzw. Struktur	7,6	5,9	6,8	5,2	5,0	5,7
schlechte Koordination der Studienangebote (Überschneiden von Lehrveranstaltungen etc.)	10,5	9,7	18,8	9,9	10,2	20,0
<b>Leistungsanforderungen</b>	<b>65,0</b>	<b>65,4</b>	<b>64,3</b>	<b>69,1</b>	<b>68,9</b>	<b>64,0</b>
nicht bestandene Prüfungen	31,4	30,5	29,2	29,3	27,7	24,6
hohe Anforderungen im Studiengang	15,1	16,5	21,0	11,3	12,5	22,5
Abschlussarbeit	37,2	38,9	35,9	46,1	48,4	40,9
<b>Wahrnehmung von Zusatzangeboten</b>	<b>28,4</b>	<b>28,0</b>	<b>36,2</b>	<b>28,0</b>	<b>30,4</b>	<b>37,8</b>
Auslandsaufenthalt(e)	10,7	10,6	17,3	10,8	12,2	17,9
Fach- bzw. Schwerpunktwechsel	2,1	2,6	6,4	1,5	2,2	6,7
Hochschulwechsel	4,6	3,7	3,3	2,3	2,0	2,7
zusätzliche Praktika	15,1	15,5	16,6	16,9	19,1	18,7
<b>persönliche Gründe</b>	<b>13,6</b>	<b>17,5</b>	<b>21,3</b>	<b>13,1</b>	<b>14,6</b>	<b>21,1</b>
persönliche Gründe (z. B. fehlendes Studieninteresse, Motivation, Studienplanung)	13,6	17,5	21,3	13,1	14,6	21,1
<b>besonderes Engagement</b>	<b>13,9</b>	<b>15,2</b>	<b>21,2</b>	<b>13,9</b>	<b>12,5</b>	<b>25,1</b>
zusätzliches Studienengagement (über den Studiengang hinausgehend)	6,5	3,1	5,9	5,2	1,9	7,5
breites fachliches (inhaltliches, wissenschaftliches) Interesse	6,2	7,8	11,5	5,1	4,8	14,7
Engagement in Selbstverwaltungsgremien meiner Hochschule	3,4	3,6	3,9	4,6	4,1	4,6
gesellschaftspolitisches Engagement außerhalb des Studiums	3,2	5,1	7,9	4,2	5,0	9,0
<b>eigene zeitliche Ressourcen</b>	<b>37,8</b>	<b>43,6</b>	<b>40,6</b>	<b>36,1</b>	<b>37,0</b>	<b>40,0</b>
Erwerbstätigkeit(en)	28,1	31,6	29,3	25,0	25,7	27,8
familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)	9,9	11,6	11,4	10,0	12,3	11,4
Krankheit	5,7	8,9	8,6	6,2	6,8	8,7
<b>Sonstiges</b>	<b>12,2</b>	<b>12,2</b>	<b>12,1</b>	<b>12,3</b>	<b>14,2</b>	<b>11,9</b>
<b>N</b>	<b>1911</b>	<b>2985</b>	<b>12520</b>	<b>839</b>	<b>1111</b>	<b>7634</b>

Angegeben sind die Anteile mit der jeweiligen Nennung bzw. die Anteile mit Nennung mindestens eines subsummierten Grundes (fettgedruckt) in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Tabelle 19: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit von Universitätsabsolvent\*innen

	Nordrhein-Westfalen			andere Bundesländer		
	2011	2014	2016	2011	2014	2016
<b>Studienorganisation</b>	<b>38,3</b>	<b>30,5</b>	<b>27,2</b>	<b>30,5</b>	<b>26,4</b>	<b>26,5</b>
Nichtzulassung zu Lehrveranstaltungen	17,8	11,9	8,7	9,8	7,8	7,7
Nichtzulassung zu einer/mehrerer Prüfung(en)	3,6	3,4	3,5	2,6	2,7	2,8
Änderung/Umstellung der Prüfungs-, Studienordnung bzw. Struktur	10,2	7,2	6,8	8,4	5,7	5,7
schlechte Koordination der Studienangebote (Überschneiden von Lehrveranstaltungen etc.)	27,5	21,7	18,8	23,1	20,1	20,0
<b>Leistungsanforderungen</b>	<b>56,2</b>	<b>58,9</b>	<b>64,3</b>	<b>56,6</b>	<b>55,0</b>	<b>64,0</b>
nicht bestandene Prüfungen	26,5	23,6	29,2	22,4	17,4	24,6
hohe Anforderungen im Studiengang	21,3	21,4	21,0	22,0	20,8	22,5
Abschlussarbeit	26,0	32,4	35,9	29,5	36,9	40,9
<b>Wahrnehmung von Zusatzangeboten</b>	<b>35,4</b>	<b>38,8</b>	<b>36,2</b>	<b>36,6</b>	<b>39,7</b>	<b>37,8</b>
Auslandsaufenthalt(e)	15,9	18,5	17,3	18,3	20,7	17,9
Fach- bzw. Schwerpunktwechsel	8,9	8,0	6,4	7,3	6,7	6,7
Hochschulwechsel	4,0	3,0	3,3	4,1	3,9	2,7
zusätzliche Praktika	14,6	18,2	16,6	14,5	18,4	18,7
<b>persönliche Gründe</b>	<b>17,8</b>	<b>20,6</b>	<b>21,3</b>	<b>15,7</b>	<b>19,6</b>	<b>21,1</b>
persönliche Gründe (z. B. fehlendes Studieninteresse, Motivation, Studienplanung)	17,8	20,6	21,3	15,7	19,6	21,1
<b>besonderes Engagement</b>	<b>22,3</b>	<b>23,6</b>	<b>21,2</b>	<b>23,4</b>	<b>28,2</b>	<b>25,1</b>
zusätzliches Studienengagement (über den Studiengang hinausgehend)	10,1	6,8	5,9	10,4	7,0	7,5
breites fachliches (inhaltliches, wissenschaftliches) Interesse	10,8	13,5	11,5	13,8	17,9	14,7
Engagement in Selbstverwaltungsgremien meiner Hochschule	3,9	4,3	3,9	4,2	5,0	4,6
gesellschaftspolitisches Engagement außerhalb des Studiums	6,3	7,7	7,9	7,8	10,6	9,0
<b>eigene zeitliche Ressourcen</b>	<b>40,4</b>	<b>43,0</b>	<b>40,6</b>	<b>38,4</b>	<b>42,2</b>	<b>40,0</b>
Erwerbstätigkeit(en)	30,2	32,6	29,3	27,8	31,5	27,8
familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)	10,2	11,0	11,4	10,5	11,2	11,4
Krankheit	7,6	8,4	8,6	7,6	7,6	8,7
<b>Sonstiges</b>	<b>11,5</b>	<b>10,5</b>	<b>12,1</b>	<b>12,2</b>	<b>11,1</b>	<b>11,9</b>
<b>N</b>	<b>4684</b>	<b>6739</b>	<b>12520</b>	<b>3510</b>	<b>5119</b>	<b>7634</b>

Angegeben sind die Anteile mit der jeweiligen Nennung bzw. die Anteile mit Nennung mindestens eines subsummierten Grundes (fettgedruckt) in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

**Tabelle 20: Gründe für die Aufnahme eines Masterstudiums von Fachhochschulabsolvent\*innen**

	<i>Nordrhein-Westfalen</i>			<i>andere Bundesländer</i>		
	2011	2014	2016	2011	2014	2016
<b><i>persönliche Wissensmotivation</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,73)</i></b>	<b>8,5</b>	<b>8,1</b>	<b>8,0</b>	<b>8,5</b>	<b>8,3</b>	<b>8,2</b>
fachliches Interesse	8,5	8,4	8,3	8,6	8,6	8,5
Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung	7,9	7,3	7,1	7,8	7,4	7,3
zusätzliche Kenntnisse erlangen	8,9	8,7	8,5	9,0	8,8	8,7
<b><i>Arbeitsmarktorientierung</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,68)</i></b>	<b>7,0</b>	<b>6,6</b>	<b>6,7</b>	<b>6,9</b>	<b>6,5</b>	<b>7,0</b>
bessere Verdienstmöglichkeiten	7,8	7,5	7,1	7,7	7,4	7,3
Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt	8,0	7,5	7,6	7,8	7,6	7,8
geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss	5,2	4,5	5,3	5,2	4,2	5,7
<b><i>Forschungsorientierung</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,85)</i></b>	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	<b>3,9</b>	<b>3,9</b>	<b>3,5</b>	<b>4,1</b>
um einen Beruf als Wissenschaftler/in, Forscher/in ausüben zu können	3,9	3,6	4,0	4,2	3,4	4,2
Forschung an einem interessanten Thema	3,7	3,5	3,9	3,6	3,4	4,2
um später promovieren zu können	3,8	3,6	3,7	3,9	3,5	3,8
<b><i>Ratschläge</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,70)</i></b>	<b>1,9</b>	<b>1,9</b>	<b>2,2</b>	<b>1,7</b>	<b>1,9</b>	<b>2,3</b>
Ratschlag von Eltern/Verwandten	1,9	2,1	2,4	1,8	2,1	2,5
Ratschlag von Studien- oder Berufsberater/innen	1,7	1,6	2,0	1,7	1,5	1,9
<b><i>übrige Gründe (nicht zusammengefasst)</i></b>						
Anlage des Studiums (z.B. konsekutiver Studiengang)	6,4	5,7	6,5	6,5	5,9	6,7
Zeit gewinnen für die berufliche Orientierung	4,3	4,2	4,8	4,6	4,6	5,2
keine angemessene Beschäftigung gefunden	1,3	1,6	1,3	1,6	1,9	1,3
Aufrechterhalten des Status als Student/in	2,6	2,9	3,3	2,5	2,9	3,8
konkretes angestrebtes Berufsbild	5,9	5,3	6,0	5,6	4,9	5,8
etwas ganz anderes machen als bisher	1,2	1,2	1,0	1,2	1,2	1,1
Sonstiges	4,5	2,8	4,1	4,2	4,0	4,9

Angegeben sind die Wichtigkeiten der jeweiligen Nennung bzw. die durchschnittlichen Wichtigkeiten aller subsummierten Nennungen (fettgedruckt) auf einer Skala von 0 bis 10

**Tabelle 21: Gründe für die Aufnahme eines Masterstudiums von Universitätsabsolvent\*innen**

	<i>Nordrhein-Westfalen</i>			<i>andere Bundesländer</i>		
	2011	2014	2016	2011	2014	2016
<b><i>persönliche Wissensmotivation</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,73)</i></b>	<b>8,1</b>	<b>7,9</b>	<b>8,0</b>	<b>8,4</b>	<b>8,2</b>	<b>8,2</b>
fachliches Interesse	8,4	8,3	8,3	8,6	8,6	8,5
Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung	7,2	6,8	7,1	7,6	7,2	7,3
zusätzliche Kenntnisse erlangen	8,7	8,4	8,5	8,9	8,7	8,7
<b><i>Arbeitsmarktorientierung</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,68)</i></b>	<b>7,3</b>	<b>7,1</b>	<b>6,7</b>	<b>7,5</b>	<b>7,2</b>	<b>7,0</b>
bessere Verdienstmöglichkeiten	7,4	7,3	7,1	7,3	7,2	7,3
Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt	7,9	7,9	7,6	8,1	7,9	7,8
geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss	6,5	6,0	5,3	7,0	6,4	5,7
<b><i>Forschungsorientierung</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,85)</i></b>	<b>4,4</b>	<b>4,0</b>	<b>3,9</b>	<b>5,0</b>	<b>4,5</b>	<b>4,1</b>
um einen Beruf als Wissenschaftler/in, Forscher/in ausüben zu können	4,6	4,2	4,0	5,2	4,6	4,2
Forschung an einem interessanten Thema	4,1	3,9	3,9	4,9	4,5	4,2
um später promovieren zu können	4,4	4,0	3,7	4,8	4,4	3,8
<b><i>Ratschläge</i></b> <b><i>(Cronbachs a = 0,70)</i></b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>2,3</b>	<b>2,3</b>
Ratschlag von Eltern/Verwandten	2,3	2,6	2,4	2,4	2,6	2,5
Ratschlag von Studien- oder Berufsberater/innen	2,1	2,0	2,0	2,1	1,9	1,9
<b><i>übrige Gründe (nicht zusammengefasst)</i></b>						
Anlage des Studiums (z.B. konsekutiver Studiengang)	6,9	6,4	6,5	6,7	6,3	6,7
Zeit gewinnen für die berufliche Orientierung	5,0	5,1	4,8	5,4	5,3	5,2
keine angemessene Beschäftigung gefunden	1,2	1,2	1,3	1,4	1,3	1,3
Aufrechterhalten des Status als Student/in	3,2	3,6	3,3	3,6	3,6	3,8
konkretes angestrebtes Berufsbild	6,3	5,9	6,0	6,0	5,7	5,8
etwas ganz anderes machen als bisher	0,9	0,8	1,0	1,2	1,0	1,1
Sonstiges	4,1	2,5	4,1	5,0	2,5	4,9

Angegeben sind die Wichtigkeiten der jeweiligen Nennung bzw. die durchschnittlichen Wichtigkeiten aller subsummierten Nennungen (fettgedruckt) auf einer Skala von 0 bis 10

**Tabelle 22: Gründe gegen die Aufnahme eines Masterstudiums von Fachhochschulabsolvent\*innen**

	<i>Nordrhein-Westfalen</i>			<i>andere Bundesländer</i>		
	<b>2011</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>	<b>2011</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>
<i>Jobangebot</i>	57,5	48,5	51,3	55,2	47,5	49,8
<i>Berufserfahrungen sammeln</i>	70,0	62,4	64,7	68,9	64,6	67,9
<i>nicht einhaltbare Bewerbungsfristen</i>	1,8	2,3	1,9	1,3	1,1	2,5
<i>finanzielle Gründe</i>	42,7	46,9	42,4	44,2	47,9	43,9
<i>kein passender Studiengang</i>	14,0	15,2	13,6	11,9	16,5	15,2
<i>Auszeit</i>	2,6	4,0	4,2	2,0	2,3	5,2
<i>keine Zulassung</i>	6,0	6,7	6,6	4,6	5,9	6,5
<i>familiäre Gründe</i>	12,4	16,7	15,6	16,1	15,3	14,2
<i>fehlende Informationen über Angebot</i>	6,0	5,2	4,0	4,6	4,7	3,9
<i>Sonstiges</i>	9,7	14,2	14,1	10,2	13,5	13,4
<b>N</b>	<b>1745</b>	<b>2211</b>	<b>3620</b>	<b>834</b>	<b>915</b>	<b>1609</b>

Angegeben sind die Anteile mit der jeweiligen Nennung in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

**Tabelle 23: Gründe gegen die Aufnahme eines Masterstudiums von Universitätsabsolvent\*innen**

	<i>Nordrhein-Westfalen</i>			<i>andere Bundesländer</i>		
	<b>2011</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>	<b>2011</b>	<b>2014</b>	<b>2016</b>
<b>Jobangebot</b>	49,1	47,0	51,3	41,5	43,7	49,8
<b>Berufserfahrungen sammeln</b>	67,9	69,2	64,7	69,9	66,5	67,9
<b>nicht einhaltbare Bewerbungsfristen</b>	4,1	2,3	1,9	2,7	3,0	2,5
<b>finanzielle Gründe</b>	36,2	45,4	42,4	39,5	43,7	43,9
<b>kein passender Studiengang</b>	12,2	16,4	13,6	14,7	17,4	15,2
<b>Auszeit</b>	3,6	6,0	4,2	4,9	7,4	5,2
<b>keine Zulassung</b>	8,8	8,4	6,6	8,3	8,5	6,5
<b>familiäre Gründe</b>	10,9	11,9	15,6	13,4	13,5	14,2
<b>fehlende Informationen über Angebot</b>	4,9	4,2	4,0	4,0	6,1	3,9
<b>Sonstiges</b>	11,0	15,5	14,1	14,7	16,1	13,4
<b>N</b>	<b>691</b>	<b>871</b>	<b>3620</b>	<b>448</b>	<b>639</b>	<b>1609</b>

Angegeben sind die Anteile mit der jeweiligen Nennung in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Tabelle 24: Gründe für die Wahl der Hochschule von Fachhochschulabsolvent\*innen

	Nordrhein-Westfalen			andere Bundesländer		
	2011	2014	2016	2011	2014	2016
<b>Merkmale der Zielhochschule</b> (Cronbachs $\alpha = 0,77$ )	<b>6,9</b>	<b>6,7</b>	<b>6,2</b>	<b>6,6</b>	<b>6,5</b>	<b>6,1</b>
Profil des Studiengangs	8,3	8,1	7,7	8,2	8,2	7,8
guter Ruf der Hochschule/der Dozent/innen	6,9	6,4	6,2	6,4	6,0	6,0
fachlicher Schwerpunkt des angebotenen Studiengangs	8,3	8,2	7,6	8,3	8,2	7,7
gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	4,7	4,2	4,0	3,7	3,7	3,9
Studiengang mit berufspraktischer Orientierung	6,3	6,1	5,3	6,1	6,0	5,1
<b>soziale Bindung</b> (Cronbachs $\alpha = 0,79$ )	<b>4,9</b>	<b>5,0</b>	<b>6,0</b>	<b>5,2</b>	<b>4,9</b>	<b>6,0</b>
Nähe zu Partner/in, Familie	5,0	5,2	6,0	5,4	5,2	6,0
soziale Kontakte, Freundeskreis	4,9	4,8	5,9	5,4	4,8	6,0
Verbleib am bisherigen Wohnort	4,7	5,0	6,0	4,6	4,4	5,8
<b>formale Gründe</b> (Cronbachs $\alpha = 0,58$ )	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,3</b>	<b>2,0</b>	<b>2,1</b>	<b>2,3</b>
günstige Bewerbungsfristen	3,1	3,1	3,6	3,2	3,2	3,7
fehlende Zulassung an Wunschuniversität	1,1	1,1	1,2	1,0	1,3	0,9
niedrige Zulassungsbeschränkungen	1,5	1,6	1,9	1,4	1,6	2,0
<b>übrige Gründe (nicht zusammengefasst)</b>						
Attraktivität der Stadt/Region	5,0	4,7	5,6	5,0	5,1	6,4
persönlicher Kontakt zu Lehrenden	4,4	4,2	4,1	4,6	4,2	4,1
keine oder niedrige Studiengebühren	2,8	2,6	2,8	4,4	3,6	2,9
Ich glaube, dass man die Hochschule einmal wechseln sollte	2,9	2,4	1,8	2,6	2,6	2,2
Sonstiges	5,4	2,6	3,8	5,2	3,9	5,2

Angegeben sind die Wichtigkeiten der jeweiligen Nennung bzw. die durchschnittlichen Wichtigkeiten aller subsummierten Nennungen (fettgedruckt) auf einer Skala von 0 bis 10.

Tabelle 25: Gründe für die Wahl der Hochschule von Universitätsabsolvent\*innen

	Nordrhein-Westfalen			andere Bundesländer		
	2011	2014	2016	2011	2014	2016
<b>Merkmale der Zielhochschule</b> <i>(Cronbachs <math>\alpha = 0,77</math>)</i>	<b>6,2</b>	<b>6,0</b>	<b>6,2</b>	<b>6,2</b>	<b>6,0</b>	<b>6,1</b>
Profil des Studiengangs	7,6	7,5	7,7	7,9	7,7	7,8
guter Ruf der Hochschule/der Dozent/innen	6,4	6,2	6,2	6,2	6,0	6,0
fachlicher Schwerpunkt des angebotenen Studiengangs	7,6	7,4	7,6	7,9	7,6	7,7
gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	4,2	3,9	4,0	3,9	3,7	3,9
Studiengang mit berufspraktischer Orientierung	4,8	4,6	5,3	4,8	4,8	5,1
<b>soziale Bindung</b> <i>(Cronbachs <math>\alpha = 0,79</math>)</i>	<b>6,0</b>	<b>6,2</b>	<b>6,0</b>	<b>5,7</b>	<b>6,0</b>	<b>6,0</b>
Nähe zu Partner/in, Familie	5,9	6,2	6,0	5,7	6,0	6,0
soziale Kontakte, Freundeskreis	6,1	6,3	5,9	5,9	6,1	6,0
Verbleib am bisherigen Wohnort	5,9	6,1	6,0	5,5	5,9	5,8
<b>formale Gründe</b> <i>(Cronbachs <math>\alpha = 0,58</math>)</i>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,3</b>	<b>1,9</b>	<b>1,9</b>	<b>2,3</b>
günstige Bewerbungsfristen	3,1	3,2	3,6	3,2	3,2	3,7
fehlende Zulassung an Wunschuniversität	1,0	0,9	1,2	1,0	0,9	0,9
niedrige Zulassungsbeschränkungen	1,7	1,7	1,9	1,4	1,5	2,0
<b>übrige Gründe (nicht zusammengefasst)</b>						
Attraktivität der Stadt/Region	5,5	5,6	5,6	6,6	6,6	6,4
persönlicher Kontakt zu Lehrenden	4,2	4,0	4,1	4,4	4,2	4,1
keine oder niedrige Studiengebühren	2,6	2,6	2,8	4,0	3,2	2,9
Ich glaube, dass man die Hochschule einmal wechseln sollte	1,9	1,7	1,8	2,8	2,3	2,2
Sonstiges	4,3	1,8	3,8	6,1	2,1	5,2

Angegeben sind die Wichtigkeiten der jeweiligen Nennung bzw. die durchschnittlichen Wichtigkeiten aller subsummierten Nennungen (fettgedruckt) auf einer Skala von 0 bis 10.



## 17 Anhang D

# Regressionsanalysen

**Tabelle 26: Logistische Regression: Einhaltung der Regelstudienzeit, FH-Absolvent\*innen, NRW 2016**

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,098**	-0,056*	-0,047*	-0,034	-0,042+	-0,034
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,103	-0,138+	-0,124+	-0,106	-0,098	-0,063
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	0,125**	0,076**	0,053**	0,073**	0,056**	0,055**
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,013	-0,001	0,002	0,004	0,005	0,012
Eltern: Hochschulabschluss	0,019	-0,008	-0,003	0,000	0,007	0,011
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-0,011	0,002	-0,016	-0,026	-0,034	-0,022
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,006*	-0,003	-0,003	-0,003	-0,004	-0,004
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,002	0,020	0,018	0,022	0,022	0,012
Vollzeitbeschäftigung	0,049*	0,061*	0,048*	0,044+	0,044+	0,035
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,170**	-0,172**	-0,146**	-0,147**	-0,102**
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,179**	0,170**	0,143**	0,135**	0,098**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,046	0,055+	0,060+	0,050	0,035
fachnahe Ausbildung		0,094**	0,104**	0,100**	0,099**	0,080**
<b>Abschlussart</b>						
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			-0,010	-0,008	-0,011	-0,008
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			0,174**	0,182**	0,195**	0,168**
Sozialwissenschaften			0,114+	0,090	0,109+	0,136*
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			0,093*	0,076+	0,091*	0,082*
Naturwissenschaften			0,095*	0,069	0,067	0,066
Ingenieurwesen und Informatik			0,060	0,052	0,056	0,042
<b>Studienformat</b>						
traditionelle Studienformate			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
nicht-traditionelle Studienformate			0,207**	0,207**	0,211**	0,207**
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			-0,011	-0,015	-0,022	-0,019
<b>N</b>	3217	3217	3217	3217	3217	3217
<b>R<sup>2</sup></b>	0,020	0,064	0,073	0,101	0,121	0,137

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Fortsetzung Tabelle 26

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,122**	0,126**	0,111**
strukturelle Lehrqualität				-0,063**	-0,074**	-0,058**
personelle Lehrqualität				0,015	0,007	-0,003
Praxisrelevanz				0,057**	0,052**	0,046**
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,081**	0,059**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					0,013	0,013
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,051*	-0,050*
Sonstiges					0,009	0,005
Teilzeitbeschäftigung					-0,053	-0,048
Vollzeitbeschäftigung					-0,018	-0,016
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					-0,027	-0,033
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,074**	-0,074**
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					-0,024	-0,040*
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,131+	-0,109
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,079**
<b>N</b>	3217	3217	3217	3217	3217	3217
<b>R<sup>2</sup></b>	0,020	0,064	0,073	0,101	0,121	0,137

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

**Tabelle 27: Logistische Regression: Einhaltung der Regelstudienzeit, Universitätsabsolvent\*innen, NRW 2016**

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,048**	-0,019	-0,016	-0,014	-0,019	-0,011
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,017	-0,085*	-0,056	-0,055	-0,054	-0,017
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	0,072**	0,059**	0,048**	0,061**	0,050**	0,053**
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,021	0,010	0,015	0,015	0,015	0,015
Eltern: Hochschulabschluss	0,020	-0,015	-0,007	-0,010	-0,002	-0,005
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	0,018	0,001	-0,038	-0,050	-0,065	-0,070
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,024**	-0,017**	-0,012**	-0,011**	-0,009**	-0,008**
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	0,006	0,022	0,008	0,007	0,017	0,018
Vollzeitbeschäftigung	0,023	0,014	0,007	0,001	0,002	0,000
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,117**	-0,089*	-0,093*	-0,091*	-0,075+
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,202**	0,191**	0,169**	0,159**	0,128**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,130**	0,109**	0,104**	0,099**	0,096**
fachnahe Ausbildung		0,156**	0,136**	0,134**	0,126**	0,115**
<b>Abschlussart</b>						
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			-0,045**	-0,071**	-0,076**	-0,074**
Staatsexamen (ohne Lehramt)			0,039*	0,067**	0,057**	0,050**
Lehramt (BA, MA, StEx)			0,013	0,005	-0,008	-0,005
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunswissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			0,159**	0,145**	0,138**	0,129**
Sozialwissenschaften			0,062**	0,049*	0,048*	0,058**
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			0,052**	0,065**	0,067**	0,067**
Naturwissenschaften			0,170**	0,150**	0,122**	0,134**
Ingenieurwesen und Informatik			-0,006	-0,002	-0,020	-0,021
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			-0,037**	-0,039**	-0,036**	-0,036**
<b>N</b>	7836	7836	7836	7836	7836	7836
<b>R<sup>2</sup></b>	0,022	0,073	0,093	0,124	0,142	0,150

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + p < 0,10 \* p < 0,05 \*\* p < 0,01. Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

## Fortsetzung Tabelle 27

<b>Modelle</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>	<b>(6)</b>
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,132**	0,134**	0,124**
strukturelle Lehrqualität				-0,009	-0,021*	-0,018+
personelle Lehrqualität				-0,005	-0,014+	-0,018*
Praxisrelevanz				0,024**	0,023**	0,024**
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,065**	0,053**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					0,021	0,022
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,036*	-0,036*
Sonstiges					-0,020	-0,022
Teilzeitbeschäftigung					-0,107**	-0,107**
Vollzeitbeschäftigung					-0,145*	-0,141*
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					-0,089**	-0,097**
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,039**	-0,041**
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,002	-0,009
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,103+	-0,089
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,053**
<b>N</b>	7836	7836	7836	7836	7836	7836
<b>R<sup>2</sup></b>	0,022	0,073	0,093	0,124	0,142	0,150

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

**Tabelle 28: Logistische Regression: Einhaltung der Regelstudienzeit, FH-Absolvent\*innen, NRW 2016 – G8/G9**

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,092**	-0,049*	-0,038+	-0,028	-0,038+	-0,031
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,314+	-0,284	-0,271	-0,292	-0,288	-0,289+
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	0,123**	0,068**	0,042*	0,064**	0,045*	0,044*
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,015	0,001	0,004	0,006	0,008	0,015
Eltern: Hochschulabschluss	0,020	-0,010	-0,004	0,001	0,007	0,012
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-0,011	-0,012	-0,031	-0,034	-0,042	-0,036
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,008**	-0,001	-0,003	-0,003	-0,003	-0,004
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,004	0,019	0,018	0,021	0,021	0,013
Vollzeitbeschäftigung	0,054*	0,066**	0,053*	0,048*	0,046+	0,038
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur: G9		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Abitur: G8		0,181**	0,193**	0,190**	0,192**	0,185**
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,158**	-0,161**	-0,131**	-0,133**	-0,088**
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,176**	0,165**	0,136**	0,128**	0,091**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,038	0,051	0,056+	0,047	0,033
fachnahe Ausbildung		0,093**	0,105**	0,099**	0,098**	0,080**
<b>Abschlussart</b>						
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			-0,001	0,000	-0,002	0,003
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			0,210**	0,215**	0,223**	0,196**
Sozialwissenschaften			0,131*	0,109+	0,130*	0,154*
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			0,114**	0,098*	0,110**	0,101*
Naturwissenschaften			0,108*	0,082+	0,079+	0,078+
Ingenieurwesen und Informatik			0,078*	0,070+	0,070+	0,055
<b>Studienformat</b>						
traditionelle Studienformate			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
nicht-traditionelle Studienformate			0,206**	0,207**	0,218**	0,212**
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			-0,015	-0,018	-0,025	-0,022
<b>N</b>	3099	3099	3099	3099	3099	3099
<b>R<sup>2</sup></b>	0,021	0,072	0,082	0,110	0,131	0,146

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Fortsetzung Tabelle 28

<b>Modelle</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>	<b>(6)</b>
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,121**	0,127**	0,112**
strukturelle Lehrqualität				-0,064**	-0,077**	-0,061**
personelle Lehrqualität				0,016	0,007	-0,003
Praxisrelevanz				0,056**	0,051**	0,046**
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,081**	0,060**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					0,020	0,021
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,053*	-0,052*
Sonstiges					-0,005	-0,008
Teilzeitbeschäftigung					-0,057	-0,051
Vollzeitbeschäftigung					-0,034	-0,031
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					-0,036	-0,041
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,079**	-0,080**
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					-0,029	-0,044*
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,101	-0,082
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,077**
<b>N</b>	3099	3099	3099	3099	3099	3099
<b>R<sup>2</sup></b>	0,021	0,072	0,082	0,110	0,131	0,146

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Tabelle 29 Logistische Regression: Einhaltung der Regelstudienzeit, Uni-Absolvent\*innen, NRW 2016 - G8/G9

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,042**	-0,020	-0,017	-0,013	-0,018	-0,010
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	0,011	-0,065	-0,059	-0,055	-0,059	-0,041
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	0,072**	0,054**	0,041**	0,054**	0,046**	0,048**
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,018	0,006	0,009	0,009	0,010	0,011
Eltern: Hochschulabschluss	0,013	-0,026+	-0,020	-0,021	-0,013	-0,014
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-0,002	-0,040	-0,084	-0,094+	-0,099+	-0,105+
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,025**	-0,010**	-0,005*	-0,004+	-0,002	-0,002
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	0,030	0,041	0,028	0,025	0,038	0,037
Vollzeitbeschäftigung	0,021	0,005	-0,001	-0,007	-0,008	-0,010
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur: G9		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Abitur: G8		0,285**	0,273**	0,258**	0,248**	0,244**
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,115**	-0,083+	-0,087+	-0,087*	-0,068
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,194**	0,186**	0,165**	0,158**	0,128**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,134**	0,112**	0,108**	0,102**	0,099**
fachnahe Ausbildung		0,167**	0,147**	0,144**	0,136**	0,124**
<b>Abschlussart</b>						
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			-0,044**	-0,069**	-0,073**	-0,071**
Staatsexamen (ohne Lehramt)			0,054**	0,080**	0,069**	0,063**
Lehramt (BA, MA, StEx)			0,040	0,030	0,015	0,017
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			0,147**	0,135**	0,129**	0,120**
Sozialwissenschaften			0,045*	0,032	0,031	0,041+
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			0,050*	0,063**	0,067**	0,068**
Naturwissenschaften			0,151**	0,133**	0,105**	0,118**
Ingenieurwesen und Informatik			-0,008	-0,003	-0,020	-0,020
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			-0,029*	-0,031*	-0,029*	-0,029*
<b>N</b>	7456	7456	7456	7456	7456	7456
<b>R<sup>2</sup></b>	0,022	0,100	0,118	0,148	0,165	0,172

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis



## Fortsetzung Tabelle 29

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,129**	0,131**	0,122**
strukturelle Lehrqualität				-0,009	-0,021*	-0,019+
personelle Lehrqualität				-0,006	-0,014	-0,018*
Praxisrelevanz				0,022**	0,022**	0,022**
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,060**	0,048**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					0,021	0,022
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,028+	-0,028+
Sonstiges					-0,023	-0,024
Teilzeitbeschäftigung					-0,118**	-0,116**
Vollzeitbeschäftigung					-0,122+	-0,119+
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					-0,091**	-0,099**
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,039**	-0,041**
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,001	-0,010
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,074	-0,059
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,050**
<b>N</b>	7456	7456	7456	7456	7456	7456
<b>R<sup>2</sup></b>	0,022	0,100	0,118	0,148	0,165	0,172

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Tabelle 30: Lineare Regression – standardisierte Examensnote von Fachhochschulabsolvent\*innen, NRW 2016

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,244**	-0,100*	-0,099*	-0,071+	-0,096*	-0,082*
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,492**	-0,625**	-0,624**	-0,570**	-0,584**	-0,549**
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	0,166**	-0,001	-0,001	0,048	0,015	-0,010
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	-0,024	-0,074+	-0,074+	-0,071+	-0,072+	-0,074+
Eltern: Hochschulabschluss	0,009	-0,090*	-0,090*	-0,082*	-0,061	-0,063
<b>Eiternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-0,196+	-0,171	-0,172	-0,171	-0,135	-0,131
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,005	0,007	0,007	0,007	0,003	0,004
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	0,034	0,129	0,129	0,152+	0,138	0,131
Vollzeitbeschäftigung	0,048	0,124**	0,123**	0,123**	0,126**	0,113**
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,607**	-0,607**	-0,541**	-0,521**	-0,484**
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,554**	0,554**	0,498**	0,442**	0,403**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,167**	0,168**	0,167**	0,148**	0,137*
fachnahe Ausbildung		0,205**	0,206**	0,196**	0,191**	0,167**
<b>Studienformat</b>						
traditionelle Studienformate			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
nicht-traditionelle Studienformate			0,031	0,044	0,086	0,026
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			0,003	-0,001	-0,007	-0,007
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,149**	0,164**	0,129**
strukturelle Lehrqualität				-0,168**	-0,177**	-0,159**
personelle Lehrqualität				0,172**	0,127**	0,126**
Praxisrelevanz				0,099**	0,075**	0,061*
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,262**	0,241**
<b>Konstante</b>	0,144	-1,357**	-1,362**	-2,002**	-2,287**	-2,178**
<b>N</b>	3227	3227	3227	3227	3227	3227
<b>R<sup>2</sup></b>	0,022	0,172	0,172	0,209	0,272	0,290

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Fortsetzung Tabelle 30

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					0,015	0,010
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,019	-0,004
Sonstiges					0,054	0,052
Teilzeitbeschäftigung					-0,058	-0,046
Vollzeitbeschäftigung					-0,056	-0,056
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,031	0,039
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,018	0,004
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,200**	0,209**
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,255*	-0,225*
<b>Regelstudienzeit</b>						
Regelstudienzeit überschritten						Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,281**
<b>Konstante</b>	0,144	-1,357**	-1,362**	-2,002**	-2,287**	-2,178**
<b>N</b>	3227	3227	3227	3227	3227	3227
<b>R<sup>2</sup></b>	0,022	0,172	0,172	0,209	0,272	0,290

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + p < 0,10 \* p < 0,05 \*\* p < 0,01. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

**Tabelle 31: Lineare Regression – standardisierte Examensnote von Universitätsabsolvent\*innen, NRW 2016**

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,273**	-0,176**	-0,177**	-0,161**	-0,160**	-0,156**
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,432**	-0,675**	-0,676**	-0,662**	-0,636**	-0,620**
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,012	-0,052*	-0,051*	-0,036+	-0,057**	-0,069**
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,034	-0,002	-0,002	0,004	-0,001	-0,004
Eltern: Hochschulabschluss	0,173**	0,040	0,040	0,041	0,036	0,038
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	0,193+	0,093	0,094	0,110	0,159+	0,160+
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,032**	-0,001	-0,002	-0,004	-0,009**	-0,007+
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,128+	-0,026	-0,026	-0,027	-0,007	-0,012
Vollzeitbeschäftigung	-0,021	0,054	0,054	0,048	0,048	0,045
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,301**	-0,302**	-0,320**	-0,294**	-0,270**
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,677**	0,677**	0,640**	0,534**	0,503**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,002	0,003	0,012	0,030	0,008
fachnahe Ausbildung		0,167**	0,165**	0,180**	0,179**	0,154**
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			-0,010	0,006	0,026	0,031
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,165**	0,169**	0,144**
strukturelle Lehrqualität				-0,036+	-0,067**	-0,062**
personelle Lehrqualität				0,107**	0,077**	0,079**
Praxisrelevanz				0,004	-0,003	-0,007
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,229**	0,217**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					-0,034	-0,037
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					0,005	0,014
Sonstiges					0,030	0,033
Teilzeitbeschäftigung					0,026	0,042
Vollzeitbeschäftigung					-0,008	0,019
<b>Konstante</b>	0,672**	-1,847**	-1,838**	-2,310**	-2,412**	-2,376**
<b>N</b>	7836	7836	7836	7836	7836	7836
<b>R<sup>2</sup></b>	0,035	0,197	0,197	0,222	0,275	0,282

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Fortsetzung Tabelle 31

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,202**	0,223**
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					0,040+	0,050*
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,190**	0,192**
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,286**	-0,273**
<b>Regelstudienzeit</b>						
Regelstudienzeit überschritten						Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,184**
<b>Konstante</b>	0,672**	-1,847**	-1,838**	-2,310**	-2,412**	-2,376**
<b>N</b>	7836	7836	7836	7836	7836	7836
<b>R<sup>2</sup></b>	0,035	0,197	0,197	0,222	0,275	0,282

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Tabelle 32: Lineare Regression der Studienzufriedenheit von Fachhochschulabsolvent\*innen, NRW 2016

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,040	0,007	0,008	0,000	-0,017	-0,013
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	0,066	0,010	-0,006	-0,100	-0,103	-0,081
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,114**	-0,171**	-0,138**	-0,007	-0,023	-0,025
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,009	-0,007	0,002	-0,008	-0,004	-0,002
Eltern: Hochschulabschluss	-0,007	-0,041	-0,032	-0,027	-0,014	-0,012
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	0,087	0,093	0,097	0,067	0,079	0,086
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	0,005	0,010*	0,012*	0,010*	0,009*	0,009*
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,008	0,031	0,048	0,065	0,050	0,044
Vollzeitbeschäftigung	-0,026	0,012	0,011	-0,013	-0,013	-0,018
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,190**	-0,175**	-0,053+	-0,055+	-0,033
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,190**	0,195**	0,081**	0,068**	0,049*
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		0,008	0,008	0,042	0,034	0,028
fachnahe Ausbildung		0,038	0,034	0,010	0,007	-0,002
<b>Abschlussart</b>						
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			0,023	-0,006	-0,018	-0,017
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			0,165*	0,019	0,050	0,036
Sozialwissenschaften			0,063	-0,075	-0,049	-0,039
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			0,256**	0,147**	0,171**	0,166**
Naturwissenschaften			0,379**	0,138*	0,148*	0,147*
Ingenieurwesen und Informatik			0,234**	0,150**	0,161**	0,155**
<b>Studienformat</b>						
traditionelle Studienformate			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
nicht-traditionelle Studienformate			-0,121	-0,043	-0,013	-0,020
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			0,015	-0,026	-0,036	-0,034
<b>Konstante</b>	2,854**	2,315**	2,017**	-0,291*	-0,403**	-0,310*
<b>N</b>	3206	3206	3206	3206	3206	3206
<b>R<sup>2</sup></b>	0,006	0,028	0,036	0,442	0,450	0,451

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

## Fortsetzung Tabelle 32

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,287**	0,292**	0,283**
strukturelle Lehrqualität				0,323**	0,319**	0,328**
personelle Lehrqualität				0,157**	0,145**	0,140**
Praxisrelevanz				0,292**	0,287**	0,283**
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,065**	0,054**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					0,059+	0,059+
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					0,028	0,030
Sonstiges					-0,033	-0,035
Teilzeitbeschäftigung					0,028	0,032
Vollzeitbeschäftigung					-0,088	-0,086
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,002	0,000
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					0,014	0,016
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,072**	0,066**
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,017	-0,005
<b>Regelstudienzeit</b>						
Regelstudienzeit überschritten						Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,022
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,035**
<b>Konstante</b>	2,854**	2,315**	2,017**	-0,291*	-0,403**	-0,310*
<b>N</b>	3206	3206	3206	3206	3206	3206
<b>R<sup>2</sup></b>	0,006	0,028	0,036	0,442	0,450	0,451

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Tabelle 33: Lineare Regression der Studienzufriedenheit von Universitätsabsolvent\*innen, NRW 2016

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,077**	-0,056*	-0,052*	-0,036+	-0,034+	-0,025
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,022	-0,089	-0,112	-0,135*	-0,117*	-0,077
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,148**	-0,155**	-0,110**	-0,004	-0,012	-0,010
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,013	0,004	0,006	0,010	0,008	0,008
Eltern: Hochschulabschluss	0,056*	0,019	0,008	0,004	0,000	-0,002
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-0,095	-0,126	0,043	-0,005	-0,003	-0,007
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	0,004	0,014**	-0,005	-0,003	-0,002	-0,001
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,161*	-0,123+	-0,085	-0,053	-0,042	-0,041
Vollzeitbeschäftigung	-0,038	0,009	0,031	0,007	0,006	0,003
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		0,016	-0,053	-0,082	-0,069	-0,047
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,164**	0,128**	0,022	-0,010	-0,050**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		-0,095+	-0,006	0,011	0,013	0,008
fachnahe Ausbildung		-0,068	-0,019	-0,023	-0,025	-0,040
<b>Abschlussart</b>						
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			0,222**	0,044*	0,019	0,024
Staatsexamen (ohne Lehramt)			-0,158**	-0,015	-0,014	-0,023
Lehramt (BA, MA, StEx)			0,193**	0,257**	0,264**	0,268**
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			-0,054	-0,081*	-0,061+	-0,075*
Sozialwissenschaften			0,023	0,025	0,037	0,045
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			-0,100**	0,113**	0,111**	0,108**
Naturwissenschaften			0,085**	-0,009	-0,010	-0,004
Ingenieurwesen und Informatik			0,057	0,141**	0,132**	0,133**
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			-0,003	-0,029	-0,031+	-0,028
<b>Konstante</b>	2,774**	2,119**	2,548**	0,325**	0,269**	0,431**
<b>N</b>	7792	7792	7792	7792	7792	7792
<b>R<sup>2</sup></b>	0,010	0,023	0,044	0,419	0,425	0,429

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis



Fortsetzung Tabelle 33

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,353**	0,353**	0,336**
strukturelle Lehrqualität				0,274**	0,267**	0,271**
personelle Lehrqualität				0,188**	0,178**	0,174**
Praxisrelevanz				0,191**	0,189**	0,189**
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,061**	0,045**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					-0,021	-0,020
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,022	-0,021
Sonstiges					-0,048	-0,049
Teilzeitbeschäftigung					-0,086*	-0,082*
Vollzeitbeschäftigung					0,093	0,103
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,051*	0,045*
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					0,009	0,010
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,080**	0,067**
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					0,028	0,048
<b>Regelstudienzeit</b>						
Regelstudienzeit überschritten						Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,047**
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,057**
<b>Konstante</b>	2,774**	2,119**	2,548**	0,325**	0,269**	0,431**
<b>N</b>	7792	7792	7792	7792	7792	7792
<b>R<sup>2</sup></b>	0,010	0,023	0,044	0,419	0,425	0,429

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

**Tabelle 34: Logistische Regression – Aufnahme weiteres Studium – Fachhochschulabsolvent\*innen, NRW 2016**

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,024	0,005	-0,001	0,010	0,002	0,014
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	0,058	0,001	-0,053	-0,030	-0,010	0,047
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,092**	-0,135**	-0,052*	-0,040+	-0,062**	-0,071**
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,027	0,012	0,024	0,024	0,027	0,032
Eltern: Hochschulabschluss	0,087**	0,050*	0,056*	0,061**	0,060**	0,066**
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-0,008	-0,019	-0,022	-0,015	-0,017	0,004
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,029**	-0,019**	-0,010**	-0,009**	-0,008*	-0,007*
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,080	-0,040	-0,027	-0,015	-0,032	-0,047
Vollzeitbeschäftigung	-0,103**	-0,048+	-0,050+	-0,045+	-0,037	-0,053*
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,189**	-0,152**	-0,126**	-0,116**	-0,055*
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,091**	0,107**	0,087**	0,070**	0,021
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		-0,038	-0,055	-0,060+	-0,061+	-0,081*
fachnahe Ausbildung		-0,034	-0,047+	-0,054+	-0,054+	-0,085**
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			-0,059	-0,031	0,023	-0,020
Sozialwissenschaften			0,111	0,126+	0,159*	0,171*
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			0,038	0,064	0,098*	0,085*
Naturwissenschaften			0,381**	0,396**	0,416**	0,403**
Ingenieurwesen und Informatik			0,204**	0,217**	0,245**	0,223**
<b>Studienformat</b>						
traditionelle Studienformate			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
nicht-traditionelle Studienformate			0,035	0,044	0,099+	0,072
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			0,037+	0,029	0,016	0,019
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,014	0,014	-0,012
strukturelle Lehrqualität				-0,082**	-0,081**	-0,057**
personelle Lehrqualität				0,069**	0,053**	0,042**
Praxisrelevanz				0,060**	0,055**	0,047**
<b>N</b>	2595	2595	2595	2595	2595	2595
<b>R<sup>2</sup></b>	0,056	0,086	0,126	0,141	0,179	0,204

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Fortsetzung Tabelle 34

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,070**	0,042**
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					-0,004	-0,006
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,044+	-0,038
Sonstiges					-0,124**	-0,129**
Teilzeitbeschäftigung					-0,029	-0,024
Vollzeitbeschäftigung					-0,190**	-0,183**
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,095**	0,092**
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,045*	-0,037+
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,110**	0,098**
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,260**	-0,232**
<b>Regelstudienzeit</b>						
Regelstudienzeit überschritten						Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,088**
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,077**
<b>N</b>	2595	2595	2595	2595	2595	2595
<b>R<sup>2</sup></b>	0,056	0,086	0,126	0,141	0,179	0,204

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Tabelle 35: Logistische Regression – Aufnahme weiteres Studium – Universitätsabsolvent\*innen, NRW 2016

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Migrationshintergrund</b>						
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,028*	-0,019+	-0,016	-0,014	-0,011	-0,005
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,064+	-0,112**	-0,102**	-0,099**	-0,080*	-0,041
<b>Geschlecht</b>						
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,032**	-0,034**	-0,022*	-0,021*	-0,027**	-0,029**
<b>Bildungsherkunft</b>						
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,014	0,012	0,020	0,020	0,022+	0,022+
Eltern: Hochschulabschluss	0,059**	0,042**	0,045**	0,044**	0,039**	0,038**
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>						
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	0,073*	0,040	0,051	0,050	0,050	0,050
<b>Alter bei Studienbeginn</b>						
Alter bei Studienbeginn in Jahren	-0,016**	-0,009**	-0,008**	-0,008**	-0,008**	-0,007**
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>						
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-0,084**	-0,061*	-0,039	-0,040	-0,033	-0,031
Vollzeitbeschäftigung	-0,043**	-0,006	0,000	-0,001	-0,002	-0,002
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,066	-0,051	-0,054	-0,040	-0,036
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>						
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,080**	0,071**	0,071**	0,052**	0,027**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>						
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		-0,056**	-0,049*	-0,050**	-0,052**	-0,059**
fachnahe Ausbildung		-0,093**	-0,057**	-0,058**	-0,056**	-0,073**
<b>Fächergruppe</b>						
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			-0,227**	-0,234**	-0,201**	-0,219**
Sozialwissenschaften			-0,051**	-0,048**	-0,041*	-0,034+
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			-0,075**	-0,071**	-0,067**	-0,066**
Naturwissenschaften			0,050**	0,048**	0,045**	0,049**
Ingenieurwesen und Informatik			-0,010	-0,012	-0,019	-0,011
<b>Pflichtpraktikum</b>						
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			0,046**	0,042**	0,040**	0,039**
<b>Bewertungsindizes</b>						
Studienorganisation				0,003	0,002	-0,011
strukturelle Lehrqualität				-0,017+	-0,018*	-0,017*
personelle Lehrqualität				0,008	0,004	0,004
Praxisrelevanz				0,014+	0,011	0,010
<b>Studienengagement</b>						
Bewertung des Studienengagements					0,029**	0,019**
<b>N</b>	4845	4845	4845	4845	4845	4845
<b>R<sup>2</sup></b>	0,064	0,101	0,165	0,167	0,199	0,217

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Fortsetzung Tabelle 35

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>Studienfinanzierung</b>						
Eltern					Ref.	Ref.
BAföG					-0,012	-0,013
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					-0,025+	-0,022
Sonstiges					-0,015	-0,014
Teilzeitbeschäftigung					-0,022	-0,022
Vollzeitbeschäftigung					-0,168**	-0,156**
<b>Auslandsstudium</b>						
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,053**	0,054**
<b>freiwilliges Praktikum</b>						
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					-0,013	-0,012
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>						
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,069**	0,063**
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>						
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					-0,079+	-0,064
<b>Regelstudienzeit</b>						
Regelstudienzeit überschritten						Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,055**
<b>Examensnote</b>						
fachstandardisierte Examensnote						0,027**
<b>N</b>	4845	4845	4845	4845	4845	4845
<b>R<sup>2</sup></b>	0,064	0,101	0,165	0,167	0,199	0,217

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis

Tabelle 36: Lineare Regression – Bruttostundenlöhne – Fachhochschulabsolvent\*innen, NRW 2016

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Migrationshintergrund</b>							
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	-0,854*	-0,652	-0,484	-0,425	-0,431	-0,400	-0,058
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	0,091	-0,700	-0,836	-0,491	-0,397	-0,161	0,431
<b>Geschlecht</b>							
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-3,349**	-3,645**	-2,991**	-2,741**	-2,435**	-2,453**	-1,987**
<b>Bildungsherkunft</b>							
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,260	0,082	0,001	0,045	0,053	0,065	-0,171
Eltern: Hochschulabschluss	0,407	0,129	0,007	0,110	0,215	0,215	0,173
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>							
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	-3,148**	-3,122**	-1,012	-1,119	-0,882	-0,826	-0,995
<b>Alter bei Studienbeginn</b>							
Alter bei Studienbeginn in Jahren	0,252**	0,287**	0,096+	0,098+	0,063	0,062	0,077
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>							
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-1,428	-0,873	-0,112	-0,311	0,049	0,039	-0,056
Vollzeitbeschäftigung	0,106	0,743	1,039*	0,949*	0,852+	0,769+	0,826*
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>							
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,999*	-0,662	-0,404	-0,387	-0,218	-0,332
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>							
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		0,678*	0,360	0,120	0,150	-0,006	-0,050
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>							
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		-1,288*	-0,571	-0,559	-0,481	-0,478	-0,492
fachnahe Ausbildung		-0,149	0,118	0,119	0,189	0,136	0,000
<b>Abschlussart</b>							
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			3,724**	3,664**	3,682**	3,695**	3,198**
<b>Fächergruppe</b>							
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			1,853+	1,917*	1,430	1,179	-0,560
Sozialwissenschaften			3,886**	3,842*	2,977*	2,884+	1,403
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			3,504**	3,501**	2,781**	2,673**	1,481+
Naturwissenschaften			3,054*	3,117*	2,947*	2,909*	1,491
Ingenieurwesen und Informatik			2,752**	2,795**	2,412**	2,289*	0,804
<b>Studienformat</b>							
traditionelle Studienformate			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
nicht-traditionelle Studienformate			-0,051	0,047	-0,898	-0,967	-0,572
<b>Pflichtpraktikum</b>							
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			0,329	0,224	0,427	0,469	0,435
<b>Konstante</b>	16,212**	14,341**	15,047**	12,575**	13,077**	13,907**	12,750**
<b>N</b>	1188	1188	1188	1188	1188	1188	1188
<b>R<sup>2</sup></b>	0,114	0,130	0,203	0,218	0,247	0,249	0,350

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis, (7) Positionierung am Arbeitsmarkt

## Fortsetzung Tabelle 36

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Bewertungsindizes</b>							
Studienorganisation				0,596*	0,539+	0,426	0,373
strukturelle Lehrqualität				-0,474	-0,366	-0,268	-0,351
personelle Lehrqualität				-0,003	0,045	0,018	-0,001
Praxisrelevanz				0,998**	0,956**	0,894**	0,800**
<b>Studienengagement</b>							
Bewertung des Studienengagements					-0,220	-0,319	-0,297
<b>Studienfinanzierung</b>							
Eltern					Ref.	Ref.	Ref.
BAföG					0,340	0,338	0,245
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					0,655	0,670	0,815+
Sonstiges					1,123+	1,123+	0,699
Teilzeitbeschäftigung					0,904+	0,920+	0,210
Vollzeitbeschäftigung					3,397**	3,387**	2,556**
<b>Auslandsstudium</b>							
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					-0,553	-0,586	0,001
<b>freiwilliges Praktikum</b>							
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					0,839*	0,861*	1,010**
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>							
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					-0,086	-0,114	-0,013
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>							
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					3,221**	3,277**	2,996**
<b>Regelstudienzeit</b>							
Regelstudienzeit überschritten						Ref.	Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						0,487	0,277
<b>Examensnote</b>							
fachstandardisierte Examensnote						0,218	0,205
<b>Berufliche Stellung</b>							
Angestellte, niedrig							Ref.
Angestellte, mittel							2,107**
Angestellte, Führungsposition							3,055**
sonstige berufliche Stellung							-4,059**
<b>Anzahl Beschäftigte im Unternehmen</b>							
1 bis 49							Ref.
50 bis 249							0,846+
mindestens 250							3,104**
<b>Fortsetzung einer Beschäftigung, die im Studienverlauf begonnen wurde</b>							
Fortsetzung einer Beschäftigung							Ref.
keine Fortsetzung einer Beschäftigung							-0,764*
<b>Konstante</b>	16,212**	14,341**	15,047**	12,575**	13,077**	13,907**	12,750**
<b>N</b>	1188	1188	1188	1188	1188	1188	1188
<b>R<sup>2</sup></b>	0,114	0,130	0,203	0,218	0,247	0,249	0,350

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis, (7) Positionierung am Arbeitsmarkt

Tabelle 37 Lineare Regression – Bruttostundenlöhne – Universitätsabsolvent\*innen, NRW 2016

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Migrationshintergrund</b>							
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Migrationshintergrund, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	0,058	0,196	0,286	0,236	0,249	0,273	0,275
mit Migrationshintergrund, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	-0,029	-0,208	0,082	0,058	-0,041	0,093	0,466
<b>Geschlecht</b>							
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-1,974**	-2,040**	-1,199**	-1,232**	-1,247**	-1,250**	-1,033**
<b>Bildungsherkunft</b>							
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Eltern: Berufsfachschule/Meister	0,134	0,103	0,056	0,003	-0,001	0,002	-0,024
Eltern: Hochschulabschluss	0,396	-0,030	-0,252	-0,243	-0,195	-0,196	-0,017
<b>Elternschaft bei Studienbeginn</b>							
bei Studienbeginn ohne Kind	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
bei Studienbeginn mit Kind(ern)	1,250	1,172	2,071+	2,030+	2,148*	2,132*	2,056*
<b>Alter bei Studienbeginn</b>							
Alter bei Studienbeginn in Jahren	0,537**	0,615**	0,405**	0,414**	0,370**	0,368**	0,279**
<b>Beschäftigung vor Studienbeginn</b>							
keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Teilzeitbeschäftigung	-2,130**	-1,741*	-0,891	-0,797	-0,954	-0,943	-1,010
Vollzeitbeschäftigung	-0,202	0,310	0,388	0,407	0,390	0,405	0,440
<b>Art der Hochschulzugangsberechtigung</b>							
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,385	-0,146	-0,108	-0,312	-0,221	0,261
<b>Note der Hochschulzugangsberechtigung</b>							
Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert)		1,187**	0,853**	0,889**	0,839**	0,734**	0,788**
<b>Ausbildung vor Studienbeginn</b>							
ohne Ausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung		-1,547*	-0,406	-0,484	-0,376	-0,370	-0,574
fachnahe Ausbildung		-0,866	-0,411	-0,441	-0,423	-0,417	-0,652
<b>Abschlussart</b>							
Bachelor			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master			3,284**	3,269**	3,431**	3,428**	1,206**
Staatsexamen (ohne Lehramt)			7,528**	7,540**	7,567**	7,535**	6,953**
Lehramt (BA, MA, StEx)			5,058**	4,995**	5,073**	4,970**	3,145**
<b>Fächergruppe</b>							
Geistes- und Kunstwissenschaften			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften			0,774	0,768	0,846	0,838	-0,232
Sozialwissenschaften			1,223*	1,093+	1,163*	1,215*	1,050*
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften			3,472**	3,229**	3,169**	3,192**	2,446**
Naturwissenschaften			1,394**	1,336**	1,510**	1,599**	1,498**
Ingenieurwesen und Informatik			3,847**	3,718**	3,782**	3,782**	3,055**
<b>Pflichtpraktikum</b>							
kein Pflichtpraktikum absolviert			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Pflichtpraktikum absolviert			0,818**	0,834**	0,877**	0,871**	0,699*
<b>Konstante</b>							
	8,441**	3,676**	3,928**	4,438**	4,899**	5,480**	6,601**
<b>N</b>	1911	1911	1911	1911	1911	1911	1911
<b>R<sup>2</sup></b>	0,108	0,125	0,253	0,257	0,265	0,266	0,388

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + p < 0,10 \* p < 0,05 \*\* p < 0,01. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis, (7) Positionierung am Arbeitsmarkt



## Fortsetzung Tabelle 37

Modelle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Bewertungsindizes</b>							
Studienorganisation				0,099	0,065	0,052	0,104
strukturelle Lehrqualität				0,344	0,407	0,403	0,327
personelle Lehrqualität				-0,631**	-0,626**	-0,645**	-0,558**
Praxisrelevanz				-0,097	-0,109	-0,107	-0,161
<b>Studienengagement</b>							
Bewertung des Studienengagements					0,111	0,067	0,197
<b>Studienfinanzierung</b>							
Eltern					Ref.	Ref.	Ref.
BAföG					-0,233	-0,231	-0,149
Erwerbstätigkeit: Nebenjob/Werkstudent					0,114	0,124	0,037
Sonstiges					0,643	0,647	0,025
Teilzeitbeschäftigung					0,757	0,754	0,408
Vollzeitbeschäftigung					3,437**	3,448**	2,977**
<b>Auslandsstudium</b>							
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,537	0,494	0,471
<b>freiwilliges Praktikum</b>							
kein freiwilliges Praktikum absolviert					Ref.	Ref.	Ref.
freiwilliges Praktikum absolviert					0,201	0,210	0,069
<b>Hilfskrafttätigkeit</b>							
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					-0,225	-0,282	0,230
<b>Beginn der Elternschaft im Studienverlauf</b>							
im Studienverlauf ohne Kind					Ref.	Ref.	Ref.
im Studienverlauf mit Kind(ern)					1,039	1,091	1,052
<b>Regelstudienzeit</b>							
Regelstudienzeit überschritten						Ref.	Ref.
Regelstudienzeit eingehalten						-0,090	0,134
<b>Examensnote</b>							
fachstandardisierte Examensnote						0,220	0,334*
<b>Berufliche Stellung</b>							
Angestellte, niedrig							Ref.
Angestellte, mittel							1,101**
Angestellte, Führungsposition							1,788**
Beamte							4,035+
sonstige berufliche Stellung							-5,653**
<b>Anzahl Beschäftigte im Unternehmen</b>							
1 bis 49							Ref.
50 bis 249							1,340**
mindestens 250							2,185**
<b>Fortsetzung einer Beschäftigung, die im Studienverlauf begonnen wurde</b>							
Fortsetzung einer Beschäftigung							Ref.
keine Fortsetzung einer Beschäftigung							0,406
<b>Konstante</b>	8,441**	3,676**	3,928**	4,438**	4,899**	5,480**	6,601**
<b>N</b>	1911	1911	1911	1911	1911	1911	1911
<b>R<sup>2</sup></b>	0,108	0,125	0,253	0,257	0,265	0,266	0,388

NRW 2016. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: +  $p < 0,10$  \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1/ausreichend bis 4/sehr gut. Modellbezeichnungen: (1) Soziodemografie, (2) Bildungsbiografie, (3) studienstrukturelle Merkmale, (4) organisationale Studienbedingungen, (5) individuelle Studiengestaltung, (6) Studienergebnis, (7) Positionierung am Arbeitsmarkt



**ISTAT**  
*Institut für angewandte Statistik*

---

Universitätsplatz 12 • 34127 Kassel  
info@istat.de • 0561 - 953 796 81

[www.istat.de](http://www.istat.de)