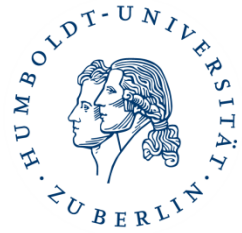


HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



Schriftenreihe zum
Qualitätsmanagement an Hochschulen
Band 9, 2017

Heterogenität, Studienzufriedenheit und Studiendauer als Einflussfaktoren auf Übergänge nach dem Bachelor

Sonderauswertung zu den HU-Absolvent(inn)en-
befragungen 2016 und 2013

René Krempkow

Berlin, im Juli 2017

Heterogenität, Studienzufriedenheit und Studiendauer als Einflussfaktoren auf Übergänge nach dem Bachelor–Sonderauswertung zu den HU-Absolvent(inn)enbefragungen 2016 und 2013

René Krempkow

Herausgeber der
„Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen“:

Stabsstelle Qualitätsmanagement
der Humboldt-Universität zu Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin
Stabsstelle Qualitätsmanagement
Sitz: Ziegelstraße 13c, 10117 Berlin
Tel.: 030/2093-70300
Fax: 030/2093-70313
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
www.hu-berlin.de/hu/verwaltung/qm/
[qm\(at\)hu-berlin.de](mailto:qm(at)hu-berlin.de)

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
1. Einleitung	3
2. Ziele.....	4
3. Potenzielle Einflussfaktoren auf das Weiterstudium.....	5
3.1 Datenbasis für die Analyse an der HU Berlin	5
3.2 Thesen und Modell für die Analyse der Einflussfaktoren.....	6
3.3 Ergebnisse deskriptiver Analysen	8
4. Ergebnisse multivariater Analysen (logistische Regression)	9
4.1 Ergebnisse für die HU Berlin insgesamt	9
4.2 Fächergruppenspezifische Ergebnisse.....	12
4.3 Lehramtsspezifische Ergebnisse.....	16
5. Einordnung in multivariate Analysen anderer Hochschulen.....	19
6. Fazit und Ausblick.....	19
Literatur.....	20

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Übergänge nach dem Bachelorstudium in ein weiterführendes (Master-)Studium. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund der aus verschiedenen gesellschaftspolitischen Zusammenhängen geäußerten Befürchtung, dass hiermit eine neue – nicht immer meritokratische – (Selbst-)Selektionsstufe im Hochschulsystem implementiert wird. Hierbei soll die Frage beantwortet werden, ob den Übergang zum Master wie vorgesehen die Leistungen der Bachelor-Absolvent(inn)en determinieren. Denn stattdessen deutet Einiges auf Zusammenhänge mit anderen Aspekten wie dem Geschlecht der Bachelor-Absolvent(inn)en, der Studiendauer oder Ähnliches hin. Die zur empirischen Analyse solcher Zusammenhänge nötigen Informationen lassen sich nur teilweise mittels Hochschulstatistiken oder Studierendenbefragungen gewinnen. Deshalb werden hierfür Evaluationen mit Hilfe einer Sonderauswertung der Absolvent(inn)enbefragungen der HU Berlin für die Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 vorgestellt.

1. Einleitung

Die Übergänge nach dem Bachelorstudium in ein weiterführendes (Master-)Studium¹ oder in den Beruf wurden bislang in den Hochschulen noch relativ selten empirisch beleuchtet. Erst recht gilt dies gemessen an ihrer hochschulpolitischen Relevanz. Dabei läge es nahe, dies systematisch zu evaluieren; beispielsweise angesichts vielfältiger Diskussionen um von Studierenden und in der Presse teilweise bemängelte zu wenige Master-Studienplätze einerseits (vgl. z.B. Himmelrath 2015), und von Hochschuladministrationen attestierte (zu) geringe Auslastung einiger Masterstudiengänge andererseits. Hinzu kommen wissenschaftspolitische Vorgaben, dass nur Mittel für bestimmte Anteile von Bachelorstudierenden für ein Masterstudium bei der Hochschulfinanzierung zur Verfügung gestellt werden, um die mit dem Bologna-Prozess angestrebte Gesamt-Studienzeitverkürzung nicht zu konterkarieren. Dazu kommt auch die aus verschiedenen gesellschaftspolitischen Zusammenhängen geäußerte Befürchtung, dass hiermit eine neue – nicht immer meritokratische – (Selbst-)Selektionsstufe im Hochschulsystem implementiert wird (vgl. zu (Selbst-)Selektionsprozessen auch z.B. Ebert/Stammen 2014, Alesi u.a. 2014, Auspurg/Hinz 2011, Krempkow 2009b).²

Einigen ersten Analysen zufolge determinierten den Übergang zum Master tatsächlich nicht unbedingt wie vorgesehen die Leistungen der Bachelor-Absolvent(inn)en (gemessen an Abschlussnoten). Stattdessen deuten empirische Ergebnisse zu Zusammenhängen mit anderen Aspekten wie dem Geschlecht der Bachelor-Absolvent(inn)en und der Studiendauer auf nicht intendierte Effekte der bisherigen Steuerungsversuche hin (vgl. Krempkow/Bargel 2011, Ebert/Stammen 2014). Bisher kaum in dieser Diskussion berücksichtigt wurde auch, dass trotz teilweise vorhandener NC bei Masterstudiengängen erhebliche Selbstselektionen beim Übergang z.B. aufgrund einer wahrgenommenen ungünstigen Studiensituation auftreten können, so dass ein Teil und ggf. gerade die besseren Absolvent(inn)en sich schon aufgrund dessen lieber anders orientieren und (an der eigenen

¹ Teilweise gibt es auch Übergänge direkt nach dem Bachelorstudium in eine Promotion (Fast-Track), diese bleiben aufgrund ihrer zahlenmäßig geringen Bedeutung hier außer Betracht.

² Andererseits gilt es zu bedenken, dass sehr hohe Übergangsquoten in ein Master-Studium die ursprüngliche Idee eines gestuften Systems von Studiengängen ad absurdum führen (vgl. Alesi u.a. 2014, 2017). Demnach haben Studiengänge mit hohen Übergangsquoten nur noch die sogenannte „transitorische Funktion“, nicht mehr jedoch die berufsvorbereitende Funktion. Die Bologna-Erklärung sei jedoch als eine Aufforderung an die Hochschulen zu lesen, bei der Umgestaltung der Studiengänge beiden Funktionen Rechnung zu tragen (ebd.).

Hochschule) eher kein Masterstudium anstreben könnten (Krempkow/Csonka 2014). Hiermit kann der Fokus auch auf Bereiche gelegt werden, die bisher nur selten angesprochen wurden (vgl. Alesi u.a. 2014).³ Die zur Analyse solcher Zusammenhänge nötigen Informationen lassen sich allerdings nur teilweise mittels Hochschulstatistiken oder Studierendenbefragungen gewinnen. Beispielsweise können Statistiken einer Hochschule von vornherein nicht den Übergang derjenigen Bachelor-Absolvent(inn)en erfassen, die an anderen Hochschulen weiterstudieren. Studierendenbefragungen können zwar die Wahrnehmung der Studiensituation erfassen, aber nicht das Übergangsverhalten. Deshalb sollen hierfür exemplarisch die Absolvent(inn)enstudien 2016 und 2013 der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) herangezogen werden.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im ersten Schritt werden zunächst die Ziele der Absolvent(inn)enstudien und hochschulspezifischer Evaluationen der Übergänge nach dem Bachelor vorgestellt. Anschließend wird nach einer kurzen Vorstellung der Datenbasis im zweiten Schritt die Analyse potenzieller Einflussfaktoren auf Übergänge bzw. das Weiterstudium dokumentiert. Hierbei wird die Notwendigkeit multivariater Analysen anstelle bislang überwiegend deskriptiver oder bivariater Auswertungen anhand von Beispielen aufgezeigt. Abschließend werden als Fazit drei Thesen formuliert, die sich aus den vorgestellten Auswertungen ergeben und für Analysen sowie ggf. daraus abgeleitete Maßnahmen zu Übergängen nach dem Bachelor in Deutschland insgesamt relevant sind.

2. Ziele

Zunächst sollen hier die Ziele der Absolvent(inn)enstudien insgesamt und der Analysen der Übergänge nach dem Bachelor in ein weiterführendes (Master-)Studium dargestellt werden.

Die allgemeinen Ziele der Absolvent(inn)enstudien sind:

- Information der Studienfachverantwortlichen und der Hochschulleitung über den beruflichen Verbleib und Erfolg der Absolvent(inn)en sowie über deren rückblickende Bewertung des Studiums, u.a. für Studien(gangs)entwicklung und (Re-)Akkreditierung
- Information im Rahmen der Berichtspflichten für Hochschulverträge
- Information der Öffentlichkeit, Alumni-Arbeit und Studierenden-Marketing

Die spezifischen Ziele der Evaluation der Übergänge nach dem Bachelor sind:

- Information zu Übergangsquoten (u.a. da in der Hochschul-Statistik Hochschul-Wechsler nicht erfasst sind)
- Information zur (Leistungs-)Selektivität (um Notwendigkeit der Nach-Steuerung zu prüfen)
- Information über Einflussfaktoren auf die Übergänge (für Ansätze zu möglichen Maßnahmen)

Hierbei lassen sich die Absolvent(inn)enstudien an der HU Berlin wie auch an anderen Hochschulen in einem Prozess-Basismodell für ein QM-System von Universitäten grundsätzlich als Evaluation der Outcome-Dimension einordnen (vgl. zu Absolvent(inn)enstudien als Outcome-Evaluation Krempkow u.a. 2010). Wichtig zur Einordnung erscheint hierbei v.a., dass Absolvent(inn)enstudien natürlich nicht etwa als „Allheilmittel“ angesehen werden, sondern als sich mit anderen Aktivitäten gegenseitig ergänzende Instrumente und Maßnahmen, von denen daher in Abb.1 exemplarisch zwei davon aufgeführt werden.

³ Seltene Ausnahmen sind – neben den nicht auf die HU Berlin übertragbaren Analysen von Alesi u.a. 2014, 2017 – die hochschulspezifischen Analysen von Ebert/Stammen 2014 mit einem Schwerpunkt auf Bildungsbenachteiligung, die etwa zeitgleich mit unseren ersten Analysen für die HU-Berlin durchgeführt wurden (vgl. Krempkow/Csonka 2014), und Auspurg/Hinz 2011.

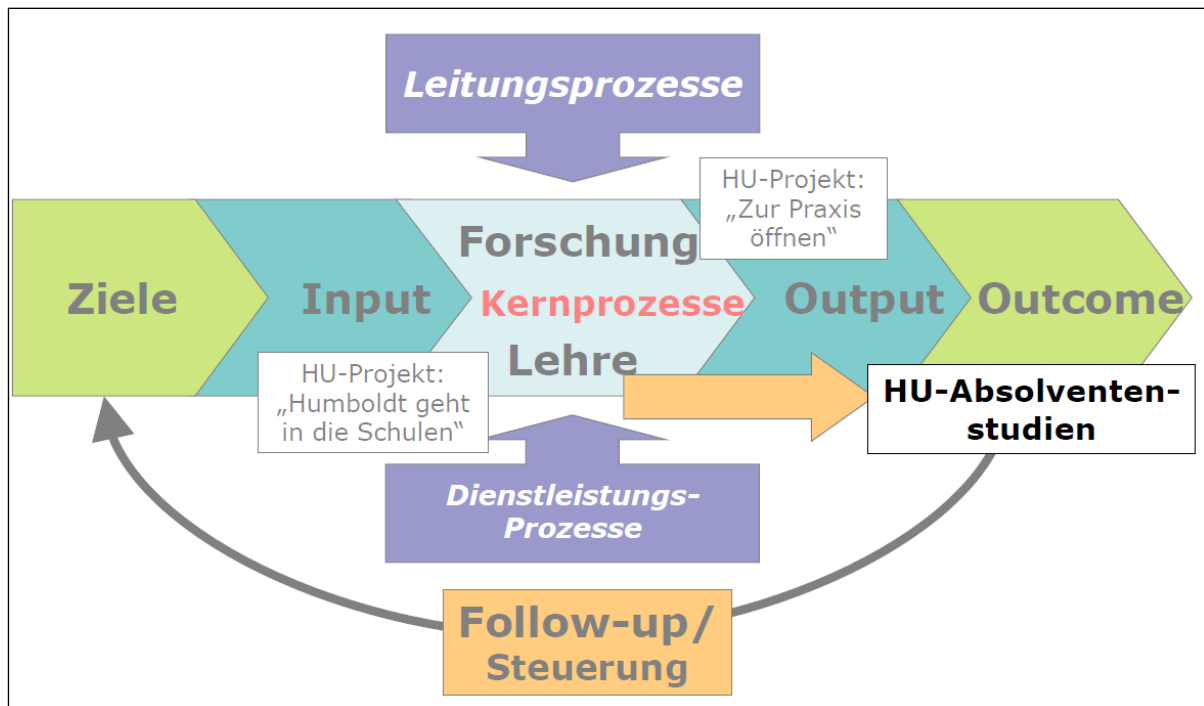


Abb. 1: Prozess-Basismodell für ein QM-System an Universitäten (eigene Darstellung, angelehnt an Krempkow 2008)

3. Potenzielle Einflussfaktoren auf das Weiterstudium

3.1 Datenbasis für die Analyse an der HU Berlin

Die Absolvent(inn)enstudien 2013 und 2016 erfolgten als Vollerhebungen für alle Absolvent(inn)en ca. 1,5 Jahre nach Abschluss, die im Wintersemester 2010/11 und Sommersemester 2011 sowie im Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014 ihr Studium an der HU Berlin mit einem Abschluss beendet haben. Der an der HU Berlin verwendete Fragebogen ist der im Grundstock bereits seit 2007 eingesetzte des bundesweiten Kooperationsprojekts Absolvent(inn)enstudien (KOAB) am International Center for Higher Education Research (INCHER) Kassel und enthält überwiegend dessen Kernfragen.

Die Absolvent(inn)en zum Prüfungsjahr 2011 wurden von November 2012 bis Februar 2013 und die Absolvent(inn)en des Prüfungsjahres 2014 wurden von November 2015 bis Februar 2016 befragt. Die Rücklaufquote an der HU Berlin betrug insgesamt 30 Prozent und lag damit in der Größenordnung vieler anderer Universitäten. Insgesamt nahmen 2.181 Absolvent(inn)en an der Befragung teil (1.222 vom Prüfungsjahr 2011 und 959 vom Prüfungsjahr 2014). Zur Repräsentativität lässt sich festhalten: Ein Vergleich soziodemographischer Merkmale (Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Durchschnittsalter) zeigte nur geringe Abweichungen bei den befragten Absolvent(inn)en gegenüber der Grundgesamtheit der Absolvent(inn)enjahrgänge.⁴ Die Datenqualität ist damit geeignet für ggf. abzuleitende Maßnahmen. In der folgenden Analyse werden nur die Bachelor-Absolvent(inn)en berücksichtigt.

⁴ So nahmen 4 Prozent mehr Frauen und 4 Prozent mehr deutsche Staatsangehörige an der Befragung des Prüfungsjahres 2011 teil, als laut Hochschulstatistik in der Grundgesamtheit waren; das Alter stimmte überein. Von den antwortenden Absolvent(inn)en des Prüfungsjahres 2014 waren 60 Prozent Frauen, in der Grundgesamtheit waren es 61 Prozent; das Alter

3.2 Thesen und Modell für die Analyse der Einflussfaktoren

In früheren Publikationen hieß es, dass die Abschlussnote der BA-Absolvent(inn)en den Zugang zum Masterstudium determiniere (Fricke 2009), die HRK wiederum stellte einen Gender-Gap beim Zugang fest (HRK 2009). Auch in einem Materialienband zur KOAB-Jahrestagung 2014 fanden sich diese sowie weitere Hinweise auf Einflussfaktoren beim Übergang zu einem weiteren Studium nach dem Bachelor, so (neben Geschlecht und Note) u.a. auch die Studiendauer und -zufriedenheit sowie auch die Fächerkultur oder andere Merkmale wie die Bildungsherkunft der Studierenden (Wolter 2016). Daher lassen sich hierzu als Thesen formulieren, dass dies potenzielle Einflussfaktoren auf Übergänge bzw. das Weiterstudium sind und diese damit letztlich auch als mögliche Ansätze für Maßnahmen zur Beeinflussung derselben sein können. Letztlich kann somit auch die Befürchtung empirisch überprüft werden, ob (unbeabsichtigt) am Übergang vom Bachelorabschluss in ein weiteres Studium eine neue – nicht immer meritokratische und ggf. soziale – (Selbst-)Selektion implementiert wurde. Damit wird hier auch auf Theorien sozialer Ungleichheit Bezug genommen, wie z.B. die Theorie statistischer Diskriminierung, Segmentationstheorien, homosoziale Reproduktion und soziale Schließung. Hier soll es aber nicht um eine empirische Überprüfung von Theorien gehen, sondern vorrangig um empirisch fundierte Ansatzpunkte für mögliche Maßnahmen. Deshalb werden diese theoretischen Bezüge hier nicht weiter ausgeführt (für einen prägnanten, auch für Absolvent(inn)enstudien geeigneten Überblick über Theorien zur Erklärung von Ungleichheit vgl. z.B. Falk 2005). Stattdessen soll über die empirische Analyse der Daten von Absolvent(inn)enstudien überprüft werden, welche zentralen Einflussfaktoren es an der untersuchten Hochschule gibt und wie stark sie sind.

Allerdings können die in der Regel deskriptiven Daten zwar ggf. Problembeschreibungen, jedoch keine Erklärungen bereitstellen (vgl. Schmidt/Haas 2015). Zudem könnten die in den genannten Quellen deskriptiv dargestellten Differenzen und (bivariaten) Zusammenhänge sogenannte “Scheinkorrelationen” sein. D.h. sie könnten eigentlich auf andere Faktoren zurückzuführen sein als es zunächst scheint (wie z.B. der berüchtigte Zusammenhang von Feuerwehreinsätzen und Bränden). Multivariate Analysen können dagegen den Einfluss solcher Faktoren simultan unter Berücksichtigung ihrer gegenseitigen Zusammenhänge feststellen, und durch geeignete Modellierung können sogenannte “Scheinkorrelationen” ausgeschlossen werden. Damit kann der Ansatz multivariater Analysen potenziell sicherstellen, dass Maßnahmen nicht nur an Symptomen ansetzen, sondern auch bei komplexeren Wirkungszusammenhängen eine Orientierung an empirischer Evidenz möglich wird. Für multivariate Analysen sollte jedoch zuvor eine Modellierung potenzieller Einflussfaktoren erfolgen. Hier wird das nachfolgende Modell zugrunde gelegt (Abb. 2), welches der Verfasser bereits in früheren Arbeiten entwickelte und das sich an Qualitätsmodelle im Bildungswesen anlehnt (z.B. Teichler 2003: 5), bzw. Wirkungsmodelle im Bildungswesen (z.B. Orr 2001: 97, Bayer 2004: 171ff.).

stimmte ebenfalls überein. Für detailliertere Informationen zur Erhebungsmethodik und zur Repräsentativität vgl. z.B. den Methodenbericht zu den HU-Absolvent(inn)enstudien 2013.

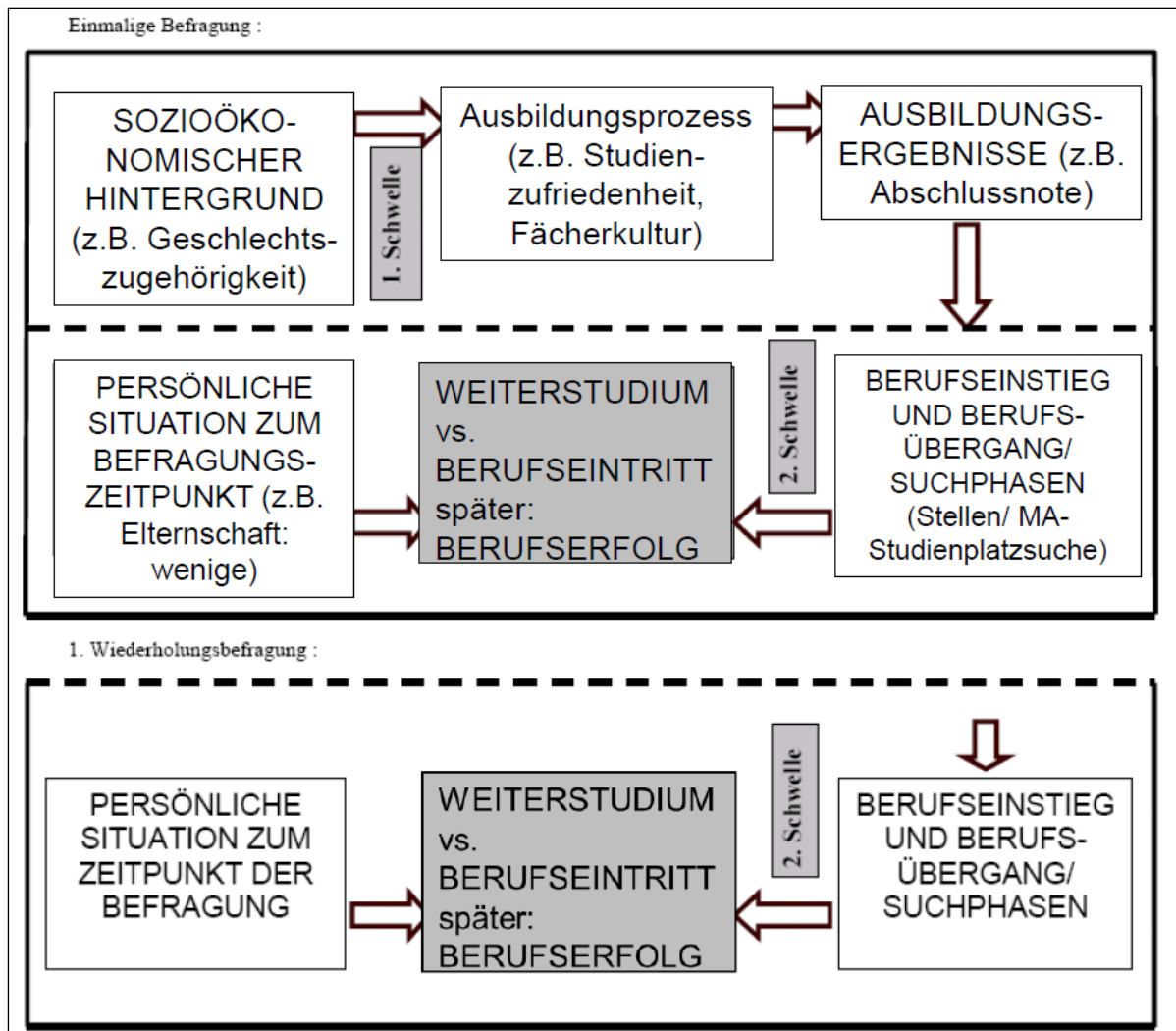


Abb. 2: Basismodell potenzieller Einflussfaktoren (eigene Darstellung, angelehnt an Krempkow u.a. 2010)

Das Modell potenzieller Einflussfaktoren stellt auf der linken Seite den sozioökonomischen Hintergrund (Geschlecht, Bildungshintergrund) und die persönliche Situation zum Befragungszeitpunkt (z.B. Elternschaft)⁵ als Ausgangsbedingungen des in der Mitte verorteten Ausbildungsprozesses dar (z.B. Studienzufriedenheit, Fächerkultur). Auf der rechten Seite sind die Ausbildungsergebnisse (z.B. Abschlussnote, Studiendauer) und die Phase des Übergangs in den Beruf vs. in ein weiteres Studium dargestellt. Die ebenfalls mit dargestellte Modellierung für die Einbeziehung der 1. Wiederholungsbefragung im Paneldesign in weitere empirische Analysen ist zwar nicht Gegenstand dieses Beitrages, wird aber für in Zukunft geplante Analysen relevant, z.B. für Analysen späterer Übergänge von zunächst einige Jahre berufstätigen Bachelor-Absolvent(inn)en.

Aufgrund der höheren verfügbaren Fallzahl (als in früheren ähnlichen Analysen – vgl. Krempkow 2016; Krempkow/Csonka 2014; Ebert/Stammen 2014), kann für die nachfolgend vorgestellten Analysen zusätzlich zur Studienzufriedenheit eine Einbeziehung von weiteren Variablen zur Lehr- und Studienqualität erfolgen. Für deren Auswahl wurden die theoretischen Vorüberlegungen und

⁵ Zur Elternschaft stellte sich heraus, dass leider zu wenig entsprechende Angaben vorlagen, um diese einbeziehen zu können.

empirischen Ergebnisse zur Mehrdimensionalität von Lehr- und Studienqualität zugrunde gelegt (vgl. z.B. Lücking u.a. 2017; Wolbring 2014; für eine ausführliche Diskussion Krempkow 2007). Basierend darauf sollen hier sowohl Variablen zur Lehre und Lehrqualität (didaktische Qualität der Lehre, Verfassen von wissenschaftlichen Texten, Forschungsbezug und Vorbereitung auf den Beruf), als auch Einschätzungen von Studienorganisation und -bedingungen einbezogen werden (wie zeitliche Koordination des Lehrangebotes und Zugang zu Computerarbeitsplätzen, WLAN usw.). Die These hierzu ist, dass positivere Bewertungen von bestimmten Aspekten der Studien- und Lehrqualität mit einem häufigeren Weiterstudium nach dem Bachelor einhergehen. Hintergrund für diese These ist neben Ergebnissen früherer Analysen unter Einbeziehung der Studienzufriedenheit (Krempkow 2016) auch, dass beim Prüfungsjahrgang 2011 nicht nur die Studienzufriedenheit, sondern auch die Einschätzungen der Lehre und Methodenvermittlung und die Wiederwahlquote in einigen Fächergruppen an den Berliner Universitäten signifikant positiver sowie negativer ausfielen als im Durchschnitt der übrigen Universitäten in Deutschland (vgl. Neumeyer u.a. 2016), und zugleich die Übergangs- bzw. Weiterstudienquote niedriger als im Bundeschnitt ausfiel, weshalb hier möglicherweise Zusammenhänge bestehen könnten.

3.3 Ergebnisse deskriptiver Analysen

Insgesamt gehen innerhalb der ersten ca. 1,5 Jahre nach dem Abschluss etwa die Hälfte der 918 Bachelor-Absolvent(inn)en in den Absolvent(inn)enbefragungen der HU Berlin in den untersuchten Jahrgängen in ein weiteres Studium⁶ über. Diese Werte liegen bei Verwendung identischer Operationalisierung etwas niedriger als die Werte z.B. der Universitäten Frankfurt, Paderborn oder Greifswald, sowie deutlich niedriger als im Schnitt aller Universitäten in Nordrhein-Westfalen und der an KOAB teilnehmenden Universitäten, wo die Übergangsquote in ein weiteres Studium mit 86 bis 88 Prozent angegeben wurde (hier bei etwas anderer Operationalisierung).⁷ Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 134) beträgt die bundesweite Übergangsquote vom Bachelor zum Master an Universitäten 80 Prozent (bei dort allerdings nicht detailliert beschriebener Operationalisierung). Wie weiter oben bereits auf der Basis anderer Auswertungen formuliert, zeigen sich für die meisten der o.g. Thesen anhand der deskriptiven Analysen auch für die HU Berlin entsprechende Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen (Abb. 3). So haben Bachelor-Absolvent(inn)en mit folgenden Merkmalen signifikant häufiger ein weiteres Studium aufgenommen: geringere Studiendauer, eine Berufsausbildung vor dem Studium und Studieren im Teilzeitstudium (Selbsteinstufung).⁸ Bei Geschlecht, Abschlussnote, Bildungshintergrund und Studienzufriedenheit finden sich an der HU Berlin anders als teilweise in früheren Analysen keine signifikanten

⁶ Dies ist in fast allen Fällen ein Master-Studium, in sehr wenigen Fällen ein weiteres Bachelor-Studium, Diplom oder Staatsexamen. Nachfolgend ist dennoch nicht vom Übergang zum Master die Rede, sondern in ein weiteres Studium, da Bachelor-Studium, Diplom oder Staatsexamen mit einbezogen wurden.

⁷ Vgl. Dokumentation zur KOAB-Jahrestagung 2014; Alesi u.a. 2014, 2017; Kojj/Schomburg 2015; Alesi/Flöther 2015. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Berechnung (zu deren Problemen vgl. z.B. Hecht in KOAB-Jahrestagung 2014; Kojj/Schomburg 2015). Hier geht es jedoch nicht um die möglichst genaue Berechnung der Höhe der Übergangsquote, sondern um davon weniger stark abhängige potentielle Einflussfaktoren.

⁸ An der HU Berlin gibt es bislang (wie auch bundesweit) deutlich weniger Studierende in formalen Teilzeitstudien(gängen), als nach Zeitbudgetanalysen bzw. nach Selbsteinstufung de facto in Teilzeit studieren (vgl. z.B. Bargel/Bargel 2015). Daher wird hier die Selbsteinstufung als geeigneter Variable angesehen.

Unterschiede. Letztere beide potenzielle Einflussfaktoren (Bildungshintergrund und Studienzufriedenheit) verfehlen allerdings hier nur relativ knapp die festgelegte Signifikanzgrenze.⁹

Deskriptive Befunde (n=918)	Geschlecht (% Männer)	Abschlussnote (Mittel)	Studiendauer (Mittel)***	Studienzufriedenheit (Mittel)	Berufsausbildung (% Ja)***	Akademikereltern (% Ja)	Teilzeitstudium (% Ja)***
Weiterstudium: Nein (n=405) =44%	34,0	1,91	8,35	2,53	24,5	74,4	17,5
Weiterstudium: Ja (n=513) =56%	34,7	1,86	7,02	2,46	17,3	73,1	6,6

Abb. 3: Deskriptive Analyse potenzieller Einflussfaktoren für die HU Berlin insgesamt (eigene Darstellung, Hier sind bei den Prozentangaben nur die Zeilenprozent dargestellt. Die nicht dargestellten Anteile (z.B. der Frauen oder Nichtakademikereltern) ergeben sich als Differenz der aufgeführten Werte zu 100 Prozent)

4. Ergebnisse multivariater Analysen

4.1 Ergebnisse für die HU Berlin insgesamt

Im Folgenden sollen die Ergebnisse multipler Regressionsanalysen als Beispiel für multivariate Analysen des Weiterstudiums von Absolvent(inn)en nach dem Bachelor dargestellt werden. Wie Abb. 4 zeigt, wurden folgende Variablen in das Modell¹⁰ einbezogen: Variablen zur Person und deren sozioökonomischer Hintergrund (Geschlecht, Berufsausbildung, Bildungshintergrund Akademikereltern), Variablen zum Ausbildungsprozess (Teilzeitstudium, Studienzufriedenheit, Fächergruppen,¹¹ Bewertung der Lehr- und Studienqualität), Ausbildungsergebnisse (Abschlussnote, Studiendauer). Außerdem wurde in einem zweiten Modell zusätzlich als Kontrollvariable der Abschlussjahrgang einbezogen, da hier zwei unterschiedliche Kohorten einfließen, die sich unterscheiden können (auch in hier nicht direkt beobachtbaren Aspekten). Im Ergebnis zeigt sich für Modell 1(a) mit einer moderaten Erklärungskraft ($R^2=.14$), dass Studiendauer und -zufriedenheit die zentralen empirisch signifikanten Faktoren für die Weiterstudienneigung an der HU Berlin sind. Im Modell 2(a) zeigt sich mit einer noch etwas höheren Erklärungskraft ($R^2=.16$), dass auch das Prüfungsjahr zusätzlich einen signifikanten Effekt hat, d.h.: Der Bachelor-Prüfungsjahrgang 2014 studierte auch unter Kontrolle aller weiteren einbezogenen Variablen seltener weiter als der Bachelor-Prüfungsjahrgang 2011.

⁹ Nachfolgend wird das Signifikanzniveau in den Abbildungen bzw. Tabellen anhand von Asterisken hinter den betreffenden Werten wie folgt angegeben, beginnend mit der höchsten Signifikanzstufe: $p \leq 0,01$ ***, $p \leq 0,05$ ***, $p \leq 0,1$ *. Aufgrund des Zusammenfassens zweier Jahrgänge und der dadurch etwa doppelt so hohen Fallzahlen können auch kleinere Unterschiede (bei entsprechender Homogenität der verglichenen Subgruppen) signifikant werden. Außerdem können durch die höhere Fallzahl zusätzliche Variable im Vergleich zu einer früheren eigenen Analyse (Krempkow 2016) einbezogen werden.

¹⁰ Das Weiterstudium ist eine dichotom ausgeprägte Variable, daher bietet sich die logistische Regression als angemessenes multivariates Verfahren an. Es wurde die von Jann (2009) empfohlene Ausreißerdiagnostik für logistische Regressionen zur Analyse einflussreicher Daten durchgeführt, die keine groben Ausreißer ergab.

¹¹ Als Referenzkategorie dienen hier alle übrigen Fächergruppen, die jeweils für sich zu gering besetzt waren und für die daher keine separate Analyse erfolgte.

Bei einer vertieften Betrachtung der Zusammenhänge der Variablen, die in diesem Model als unabhängige Variablen einfließen und daher untereinander möglichst nicht zusammenhängen sollten, zeigte sich in den bis hierhin vorgenommenen Analysen noch ein methodisches Problem: Die Variable zum Bildungshintergrund korreliert hochsignifikant mit der Variable zur Berufsausbildung vor dem Studium. Wenn Variablen solcherart miteinander konfundiert sind, kann dies einen die Ergebnisse verzerrenden Effekt haben, d.h. sie ungenauer machen. Daher muss in einem solchen Fall eine der beiden zu stark untereinander zusammenhängenden Variablen ausgeschlossen werden. Hier wurde in den Modellen 1b und 2b die Bildungsherkunft ausgeschlossen, weil sie mehr fehlende Fälle aufwies. Konzeptionell wird in den b-Modellen also jetzt von der Vermutung ausgegangen, dass die Bildungsherkunft keine direkten Effekte hat, sondern diese indirekt (über andere Variablen vermittelt) auftreten, z.B. über den in der Gruppe der Nichtakademikerkinder deutlich höheren Anteil mit Berufsausbildung bzw. über deren deutlich höheren Anteil mit Teilzeitstudium.¹² Dies würde für die Praxis bedeuten, dass die Verbesserung der Möglichkeiten des Teilzeitstudiums ein guter Ansatzpunkt wäre, um die Weiterstudienneigung zu fördern. Dabei könnte durch den höheren Anteil von Nichtakademikerkindern im Teilzeitstudium zugleich ein Beitrag zu einem besseren Umgang mit der unterschiedlichen Bildungsherkunft bzw. der Heterogenität von Studierenden geleistet werden.

Die Ergebnisse für die Modelle 1b und 2b zeigen, dass diese Vermutung tatsächlich zutrifft: Wird die Bildungsherkunft aus der Analyse ausgeschlossen, zeigen sich deutliche und hochsignifikante Effekte für das Teilzeitstudium und signifikante Effekte für eine Berufsausbildung vor dem Studium dahingehend, dass beides mit einem selteneren Weiterstudium einhergeht. Die Effekte der Studienzufriedenheit und der Studiendauer bleiben hierbei über alle Modelle hinweg stabil signifikant. Noten sowie Geschlecht und Fächergruppen¹³ zeigen dagegen wie schon in der früheren Analyse zum Prüfungsjahr 2011 keine signifikanten Effekte. Allerdings leisten die Variablen zur Lehre und Lehrqualität sowie zu Studienorganisation und -bedingungen anders als erwartet ebenfalls keinen zusätzlichen Beitrag. Dies lässt vermuten, dass es nicht so sehr bestimmte als positiver oder negativ(er) wahrgenommene Einzelaspekte sind, die mit dem (Nicht-)Weiterstudium zusammenhängen, sondern eher der Gesamteindruck des Studiums, der sich in der Studienzufriedenheit ausdrückt. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Koeffizienten der Fächergruppen in den b-Modellen fast durchweg deutlich niedriger ausfallen. Dies deutet zusammen mit den signifikanten und deutlichen Effekten des Teilzeitstudiums und der Berufsausbildung darauf hin, dass Unterschiede in der Übergangsquote eher durch Aspekte der Heterogenität der Studierenden als durch die Zugehörigkeit zu einer Fächergruppe erklärbar sind.

¹² Zur Überprüfung wurden weitere Modelle unter Einbeziehung der Bildungsherkunft und Weglassen der Berufsausbildung berechnet. Dabei zeigte sich, dass die Bildungsherkunft keine direkten signifikanten Effekte hat, das Teilzeitstudium aber nach wie vor deutliche und signifikante Effekte hat (hier aus Platzgründen und zur Redundanzvermeidung nicht dargestellt). Außerdem wurden zur Überprüfung weitere Modelle unter Einbeziehung des Alters berechnet, wobei sich dies als bedeutsam erwies, aber ebenfalls keine direkten Effekte der Bildungsherkunft und der Berufsausbildung auftraten. Dies bedeutet auch hier nicht, dass diese Aspekte bedeutungslos sind, sondern dass die Effekte vermittelt auftreten. Denn die Berufsausbildung vor dem Studium und die Akademikerherkunft korrelieren hochsignifikant untereinander sowie mit dem Alter (weshalb die Aufnahme des Alters auch zu methodischen Problemen führen würde). Unter den Absolventen mit einer Berufsausbildung vor dem Studium sind die Nichtakademikerkinder (mit 31%) fast doppelt so häufig vertreten wie die Akademikerkinder (17%). Auch unter den Absolventen mit Teilzeitstudium sind die Nichtakademikerkinder (mit 14%) fast eineinhalbmal so viele wie die Akademikerkinder (10%). Inhaltlich bedeutet dies letztlich, dass es wichtig ist, insgesamt die Heterogenität der Studierenden bei der Planung von Maßnahmen im Blick zu behalten – nicht nur bzgl. des Teilzeitstudiums, sondern auch bzgl. (beruflicher) Vorbildung, Herkunft und Alter.

¹³ Zwar zeigt sich eine Tendenz, dass Bachelor-Absolvent(inn)en v.a. der Mathematik/Naturwissenschaften häufiger ein weiteres Studium aufnehmen. Dies sind jedoch keine statistisch signifikanten Effekte und müssen daher in diesem Modell als mit zu hoher Wahrscheinlichkeit zufällig zustande gekommen angesehen werden.

Logistische Regressionen für Weiterstudium, hochschulweite Analyse	Modell 1 (R ² =.14***)		Modell 2 (R ² =.16***)	
	Modell 1a; n=469	Modell 1b; n=685	Modell 2a; n=469	Modell 2b; n=685
Geschlecht (1=Männer)	-,013	-,038	-,106	-,107
Berufsausbildung vor dem Studium (1=ja)	-,162	-,351*	-,147	-,349*
Bildungshintergrund Akademikereltern (1= ja)	,060	-	,045	-
Teilzeitstudium (1=ja)	-,569	-,766***	-,536	-,726***
Studienzufriedenheit (1=positiv, bis 5=negativ)	-,294**	-,218**	-,303**	-,231**
Didaktische Qualität der Lehre (1-5)	,091	,117	,107	,136
Forschungsbezug von Lehre und Lernen (1-5)	,087	-,092	,074	-,107
Verfassen von wissenschaftlichen Texte (1-5)	,080	,121	,078	,119
Vorbereitung auf den Beruf (1-5)	,086	,109	,091	,112
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen (1-5)	-,011	,083	-,026	,068
Zugang zu EDV (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (1-5)	,034	-,010	,027	-,009
Sprach- und Kulturwiss. (=1, Referenz andere=0)	-,041	-,425	-,072	-,448
Sport, Sportwiss. (=1, Referenz: andere=0)	,378	-,152	,373	-,139
Wirtschafts- und Sozialwiss. (=1, Ref. andere=0)	,343	-,168	,351	-,192
Mathematik, Naturwissenschaften (=1, Ref. andere=0)	,700	,228	,706	,207
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. (=1, Ref. and.=0)	,545	,282	,531	,259
Abschlussnote (1-4)	-,221	-,203	-,256	-,238
Studiendauer (in Fachsemestern)	-,175***	-,154***	-,178***	-,159***
Prüfungsjahr 2014 (vs. 2011)	-	-	-,499**	-,406**

Abb. 4: Regressionkoeffizienten potenzieller Einflussfaktoren für die HU Berlin insgesamt (eigene Darstellung)

Angesichts der teilweise in den Medien berichteten Klagen, dass es zu wenige Masterstudienplätze gebe und der Zugang aufgrund von Mindest-Abschlussnoten und aufgrund von NC-Regelungen zu selektiv sei (z.B. Himmelrath 2015), sowie aufgrund des ursprünglich formulierten hochschulpolitische Zieles, dass die besten Bachelor-Absolvent(inn)en weiterstudieren sollen, mag der fehlende Effekt von Abschlussnoten für die Aufnahme eines weiteren Studiums nach dem Bachelor an der HU Berlin verwundern.¹⁴ Andererseits geht die Annahme einer „Bestenauswahl“ z.B. mittels NC unge-

¹⁴ Hierbei werden aufgrund von Mindest-Abschlussnoten/NC-Regelungen für den Übergang zum Master ausschließlich die BA-Abschlussnoten als Proxy-Indikator für die „Bestenauswahl“ herangezogen. Selbstverständlich ist dies nur einer von mehreren möglichen Indikatoren und kann nur unzureichend beschreiben, ob es tatsächlich die besten Absolvent(inn)en sind,

prüft davon aus, dass die Bachelor-Absolvent(inn)en mit den besseren Noten auch weiterstudieren *wollen*. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen aber, dass v.a. diejenigen Studierenden, die mit dem (Bachelor-)Studium weniger zufrieden waren und die länger für ihren Bachelor-Abschluss benötigten, nicht weiterstudieren wollen – und zwar unabhängig von der Abschlussnote. Wenn jedoch (zumindest teilweise) die besseren Bachelor-Absolvent(inn)en aufgrund negativer Studienerfahrungen an der HU Berlin von einem Weiterstudium absehen, kann eine „Bestenauswahl“ jedenfalls für die Bachelor-Absolvent(inn)en der HU Berlin nicht optimal funktionieren. Dies legt die Vermutung nahe, dass neben attraktiven Angeboten für ein weiteres Studium für eine „Bestenauswahl“ auch die Bemühungen bestärkt werden sollten, die Studienzufriedenheit und die Studienqualität in den korrespondierenden Bachelorstudiengängen in den Blick zu nehmen.

4.2 Fächergruppenspezifische Ergebnisse

In den vorangegangenen Modellen wurde der potenzielle Effekt der Fächerkultur auf die Weiterstudienneigung bereits dadurch überprüft, dass die Zugehörigkeit der Befragten zu einer Fächergruppe als (dichotomisierte) Kontrollvariable im Modell einbezogen ist. Damit wird deren Effekt für alle Bachelor-Absolvent(inn)en der HU Berlin insgesamt kontrolliert. Eine andere Möglichkeit, um nach Fächergruppen differierende Zusammenhänge zu prüfen, besteht darin den Gesamtdatensatz der HU Berlin aufzuteilen in Teildatensätze für große Fächergruppen. Für diese Fächergruppen können dann separate Modelle berechnet werden. Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass man hiermit die in den einzelnen Fächergruppen ggf. anders ausfallenden Zusammenhänge analysieren kann. Nachteil ist die jeweils deutlich geringere Fallzahl als im HU-Gesamtdatensatz. Dadurch wird es (bei vermuteten ähnlichen Effektgrößen) potenziell unwahrscheinlicher, signifikante Effekte zu finden.

Zunächst sollen jedoch deskriptive Befunde in den einzelnen Fächergruppen vorgestellt werden (Abb. 5).¹⁵ Es zeigt sich (wie auch schon bei der früheren separaten Analyse des Prüfungsjahrgangs 2011 zum Weiterstudium), dass in den Sprach- und Kulturwissenschaften seltener und in Mathematik/Naturwissenschaften häufiger weiterstudiert wird.¹⁶ Insgesamt ist die Weiterstudienquote im Vergleich zum Prüfungsjahrgang 2011 um einige Prozentpunkte zurückgegangen; dies gilt für alle Fächergruppen. Betrachtet man dies nicht nur generell, sondern speziell mit Blick darauf, wie viele von den Weiterstudierenden an der HU weiterstudieren, so haben die Mathematik/Naturwissenschaften nach wie vor die höchste Tendenz zum Verbleib an der Heimatuniversität, und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die geringste.¹⁷ Damit ist auch die Verbleibsquote an der Heimatuniversität um einige Prozentpunkte zurückgegangen. Dies gilt für fast alle Fächergruppen; Ausnahme sind die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wo die Verbleibsquote leicht stieg. Eine erste Analyse des bundesweiten KOAB-Datensatzes zum Prüfungsjahrgang 2014, die auf der KOAB-

da hierfür theoretisch z.B. auch deren Kompetenzen eine Rolle spielen sollten. Kompetenzen zu erfassen ist jedoch keineswegs trivial. Und Abschlussnoten sind – anders als z.B. die Studiendauer (die zudem auch von der Erwerbstätigkeit neben dem Studium abhängt, vgl. Krempkow/Bischof 2010) – das hochschulpolitisch festgelegte Zugangskriterium. Abschlussnoten und Studiendauer korrelieren hier auch nur schwach miteinander.

¹⁵ Für weitere Fächergruppen wurde diese Analyse versucht; jedoch erwiesen sich die Fallzahlen als zu gering.

¹⁶ Diese Tendenz entspricht bei Mathematik/Naturwissenschaften auch der anderer Studien (vgl. Landes-Ergebnisse für Berlin (Neumeyer u.a. 2016) und NRW (Alesi u.a. 2014), bei den HU-Sprach-/Kulturwissenschaften allerdings nicht.

¹⁷ Diese Tendenz wird auch durch erste Ergebnisse der Studienverlaufsanalysen der HU Berlin gestützt (vgl. Projekt SASHU der Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU Berlin). Dies entspricht in der Tendenz außerdem Analysen für das Land NRW, allerdings mit stärkerer Ausprägung an der HU: In Mathematik/ Naturwissenschaften ist die Quote der an der HU Weiterstudierenden höher als im NRW-Schnitt (vgl. Alesi u.a. 2014).

Jahrestagung 2016 vorgestellt wurde, zeigte, dass an einer deutlichen Mehrheit der Hochschulen in Deutschland mindestens ein Drittel ihrer potentiellen „hausinternen“ Bachelor-Master-Übergänge nicht an derselben Hochschule weiterstudiert (vgl. ähnlich eine DZHW-Analyse des Prüfungsjahrgang 2013 – Fabian u.a. 2016: 17). Bei einem Drittel der Hochschulen betrifft dies sogar mehr als die Hälfte potentieller „hausinterner“ Bachelor-Master-Übergänge. Eine fächer(gruppen)spezifische bundesweite Analyse liegt bislang nicht vor.

An der HU Berlin gibt es erwartungsgemäß in den Sprach- und Kulturwissenschaften eine deutlich andere Geschlechterverteilung als in den anderen Fächergruppen, und auch die BA-Abschlussnote ist hier etwas besser. Die Studiendauer fällt in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften niedriger aus. Die Studienzufriedenheit unterscheidet sich dagegen zwischen den Fächergruppen kaum. Eine Berufsausbildung vor dem Studium und ein de-facto-Teilzeitstudium ist in Mathematik und Naturwissenschaften am seltensten. Der Anteil der Akademikereltern ist in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften etwas höher und in den Sprach- und Kulturwissenschaften etwas niedriger als im Durchschnitt der HU insgesamt.

Deskriptive Befunde	HU insgesamt (n=918)	Sprach- und Kulturwiss. (n=467)	Wirtschafts- und Sozialwiss. (n=129)	Mathematik und Naturwiss. (n=174)
Ja, weiterstudiert (%)	56	50	58	68
davon an der HU Berlin weiterstudiert (%)	70	67	55	85
Geschlecht (% Männer)	34,5	23	48	55
BA-Abschlussnote (Mittel)	1,9	1,8	2,0	2,0
Studiendauer (Mittel)	7,6	7,6	6,8	7,7
Studienzufriedenheit (Mittel)	2,5	2,5	2,5	2,4
Berufsausbildung vor dem Studium (% Ja)	20	22	22	18
Akademikerkinder (% Ja)	74	72	76	74
Teilzeitstudium (% Ja)	11	12	11	8

Abb. 5: Weiterstudium nach dem Bachelor und deskriptive Befunde an der HU Berlin insgesamt sowie nach Fächergruppen (eigene Darstellung)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der separat durchgeführten Regressionsanalysen für die drei größten Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften; Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Mathematik, Naturwissenschaften jeweils in separaten Tabellen dargestellt. Insgesamt haben diese Modelle eine moderate bis gute Erklärungskraft (mit R^2 -Werten von .14 bis .44 in den jeweiligen Fächergruppen), die Ergebnisse sind in der Grundstruktur ähnlich, in der Höhe der Effekte aber durchaus verschieden, wie die folgenden Abb. 6 bis 8 zeigen.

Logistische Regression für Weiterstudium, separate Analyse für die Sprach- und Kulturwissenschaften	Modell 1a (n=216; R ² =.12*)	Modelle 1b (n=333; R ² =.12***)	Modell 2a (n=216; R ² =.14*)	Modell 2b (n=333; R ² =.14***)
Geschlecht (1=Männer)	-,014	,051	-,137	-,019
Berufsausbildung vor dem Studium (1=ja)	,068	-,199**	,061	-,210**
Bildungshintergrund Akademikereltern (1= ja)	-,332	-	-,377 ¹⁸	-
Teilzeitstudium (1=ja)	,082	-,743**	,157	-,680**
Studienzufriedenheit (1=positiv, bis 5=negativ)	-,249 ¹⁸	-,270**	-,262**	-,298**
Didaktische Qualität der Lehre (1-5)	,019	,086	,029	,097
Forschungsbezug von Lehre und Lernen (1-5)	,144	-,028	,135	-,043
Verfassen von wissenschaftlichen Texte (1-5)	,063	,038	,087	,056
Vorbereitung auf den Beruf (1-5)	,173	,191	,160	,190
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen (1-5)	,030	,117	,014	,110
Zugang zu EDV (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (1-5)	-,064	-,019	-,070	-,012
Abschlussnote (1-4)	-,069	-,135	-,146	-,227
Studiendauer (in Fachsemestern)	-,207***	-,149***	-,213***	-,156***
Prüfungsjahr 2014 (vs. 2011)	-	-	-,608*	-,397 ¹⁸

Abb. 6: Regression potenzieller Einflussfaktoren, Modelle für Sprach- und Kulturwissenschaften (eigene Darstellung)

Die Abb. 6 zeigt für die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften in allen Modellen durchgehend signifikante Effekte für die Studiendauer (wie im HU-Gesamtmodell). Für die Studienzufriedenheit zeigen sich in dieser Fächergruppe bis auf eine Ausnahme (Modell 1a) ebenfalls durchweg signifikante Effekte; in Modell 1a liegt die Signifikanz knapp unter der festgelegten Grenze. Ansonsten zeigen sich in den Modellen 1b und 2b die bereits für die hochschulweiten Analysen beschriebenen Effekte für das Teilzeitstudium und eine Berufsausbildung vor dem Studium, die beide mit einem deutlich selteneren Weiterstudium einhergehen. Interessant auch für zukünftige Analysen ist noch, dass der Bildungshintergrund in Modell 2a ebenfalls nur knapp die festgelegte Signifikanzgrenze verfehlt. In dieser Fächergruppe könnte sich in künftigen Analysen mit höherer Fallzahl also evtl. auch noch ein direkter Effekt des Bildungshintergrundes auf die Weiterstudienquote zeigen.

Wie sieht dies nun für die Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften aus? Abb. 7 zeigt eine relativ gute Erklärungskraft der Modelle (mit R²-Werten von .27 bis .44),¹⁹ bei allerdings relativ niedriger Fallzahl insbesondere in den Modellen 1a und 2a, was die Wahrscheinlichkeit signifikanter Ergebnisse entsprechend verringert.

¹⁸ Hier verfehlt der Wert für die Signifikanz nur relativ knapp die Signifikanzgrenze.

¹⁹ Diese Werte liegen z.T. noch über denen ähnlicher Analysen wie z.B. in Ebert/Stammen (2014) und Auspurg/Hinz (2011).

Logistische Regression für Weiterstudium, separate Analyse für die Wirtschafts- und Sozialwiss.	Modell 1a (n=76; R ² =,44*)	Modell 1b. (n=101; R ² =,27**)	Modell 2a (n=76; R ² =,44*)	Modell 2b (n=101; R ² =,30**)
Geschlecht (1=Männer)	-,920	-,754	-,974	-,902 ¹⁸
Berufsausbildung vor dem Studium (1=ja)	-1,60**	-1,13**	-1,48**	-,872 ¹⁸
Bildungshintergrund Akademikereltern (1= ja)	,558	-	,600	-
Teilzeitstudium (1=ja)	-22,4	-2,15**	-22,3	-2,026**
Studienzufriedenheit (1=positiv, bis 5=negativ)	,135	,107	,137	,119
Didaktische Qualität der Lehre (1-5)	-,280	,084	-,262	,110
Forschungsbezug von Lehre und Lernen (1-5)	,278	-,073	,227	-,163
Verfassen von wissenschaftlichen Texte (1-5)	,413	,278	,387	,269
Vorbereitung auf den Beruf (1-5)	,070	-,116	,080	-,089
Zeitliche Koordination d. Lehrveranstaltungen (1-5)	-,452	,002	-,478	-,089
Zugang zu EDV (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (1-5)	,354	,061	,339	,000
Abschlussnote (1-4)	-,564	-,285	-,537	-,402
Studiendauer (in Fachsemestern)	-,154	-,267***	-,172	-,290***
Prüfungsjahr 2014 (vs. 2011)	-	-	-,307	-,896 ¹⁸

Abb. 7: Regression potenzieller Einflussfaktoren, Modelle für Wirtschafts- und Sozialwiss. (eigene Darstellung)

Im Einzelnen zeigen sich für die Studiendauer in dieser Fächergruppe nur in Modell 1b und 2b signifikante Effekte, was auch mit der relativ geringeren Fallzahl in den Modellen 1a und 2a zu tun haben dürfte. Für die Studienzufriedenheit zeigen sich in dieser Fächergruppe keine signifikanten Effekte. Stattdessen finden sich hier in fast allen Modellen signifikante Effekte mit deutlich höheren Koeffizienten einer Berufsausbildung vor dem Studium dahingehend, dass die betr. Absolvent(inn)en seltener weiterstudieren (nur in Modell 2a liegt die Signifikanz knapp unter der festgelegten Grenze). Dies deutet darauf hin, dass in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine Berufsausbildung vor dem Studium von besonderer Relevanz für die Weiterstudienentscheidung ist. Darüber hinaus zeigen sich in Modell 1b und 2b deutlich höhere Koeffizienten für das Teilzeitstudium. D.h., dass hier die Möglichkeiten für das Teilzeitstudium in besonderem Maße ein Ansatzpunkt für geeignete Maßnahmen sein dürfte. Die hiermit vorgelegten Ergebnisse bestärken somit die bereits bestehenden Bemühungen zum Teilzeitstudium z.B. an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der HU Berlin (vgl. Hahm u.a. [im Druck]).

Die dritte hier separat analysierte Fächergruppe ist Mathematik, Naturwissenschaften. Die Erklärungskraft dieser Modelle (mit R²-Werten von ,16 bis ,17) und die Fallzahlen liegen zwischen den beiden anderen Fächergruppen, allerdings sind hier die Modelle insgesamt (knapp) nicht signifikant. D.h., es ist mit einer etwas über die festgelegte Grenze erhöhten „Irrtumswahrscheinlichkeit“ in der Passung der Modelle in dieser Fächergruppe zu rechnen.

Logistische Regression für Weiterstudium, separate Analyse für die Mathematik, Naturwissenschaften	Modell 1a (n=97; R ² =.16)	Modell 1b (n=132; R ² =.16)	Modell 2a (n=97; R ² =.16)	Modell 2b (n=132; R ² =.17)
Geschlecht (1=Männer)	-,011	,373	-,080	,308
Berufsausbildung vor dem Studium (1=ja)	,402	,193	,316	,091
Bildungshintergrund Akademikereltern (1= ja)	,166	-	,170	-
Teilzeitstudium (1=ja)	-,708	-,454	-,756	-,447
Studienzufriedenheit (1=positiv, bis 5=negativ)	-,540 ¹⁸	-,203	-,551 ¹⁸	-,204
Didaktische Qualität der Lehre (1-5)	,336	,215	,364	,262
Forschungsbezug von Lehre und Lernen (1-5)	,086	-,158	,074	-,172
Verfassen von wissenschaftlichen Texte (1-5)	,122	,305 ¹⁵	,121	,284 ¹⁸
Vorbereitung auf den Beruf (1-5)	,110	,181	,137	,194
Zeitliche Koordination d. Lehrveranstalt. (1-5)	-,056	-,181	-,093	-,237
Zugang zu EDV (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (1-5)	-,010	,073	,011	,110
Abschlussnote (1-4)	,077	-,281	,115	-,236
Studiendauer (in Fachsemestern)	-,167*	-,148**	-,158¹⁸	-,146*
Prüfungsjahr 2014 (vs. 2011)	-	-	-,348	-,422

Abb. 8: Regression potenzieller Einflussfaktoren, Modelle für Mathematik, Naturwissenschaften (eigene Darstellung)

Die Effekte, die gefunden wurden, decken sich weitgehend mit denen der anderen Fächergruppen.²⁰ So zeigen sich für die Studiendauer in dieser Fächergruppe fast durchweg signifikante Effekte; nur in Modell 2a liegt die Signifikanz knapp unter der festgelegten Grenze. Für die Studienzufriedenheit zeigen sich in Modell 1a und 2a ähnliche Effekte. Insgesamt erscheint es – mit entsprechend höherer Vorsicht – vertretbar, hier neben der Studiendauer ebenfalls von einer Relevanz der Studienzufriedenheit auszugehen, zumal die Beträge der Beta-Koeffizienten relativ hoch sind und sich diese Effekte für den Gesamtdatensatz ohne signifikante Fächergruppeneffekte zeigen. Eine höhere statistische Sicherheit der Ergebnisse könnte potenziell unter Hinzuziehen der Daten der HU-Absolvent(inn)enstudie 2017 erreicht werden, die allerdings erst noch aufbereitet werden müssen.

4.3 Lehramtsspezifische Ergebnisse

Nachfolgend werden die Analysen für die Fächergruppen nun noch durch die Ergebnisse einer separaten Analyse für die angestrebte Abschlussart Lehramt ergänzt. Grundidee dafür ist, zusätzlich auch das evtl. Vorhandensein von Lehramt-spezifischen Mustern im Übergangsverhalten zu überprüfen. Dem entsprechend sollen alle Bachelorabsolventen einbezogen werden, die in einem

²⁰ Zwar zeigen sich hier für Teilzeit und Berufsausbildung trotz hoher Koeffizienten keine signifikanten Effekte. Allerdings ist ein Teilzeitstudium in Mathematik/ Naturwissenschaften am seltensten, und die entspr. Fallzahl ist relativ gering.

weiteren Studium einen Lehramtsabschluss anstreben (in den untersuchten Prüfungsjahrgängen).²¹ Hierbei werden nur die Fachbereiche einbezogen, in denen es überhaupt solche Absolventen gab. Betrachtet man die angestrebte Abschlussart Lehramt hier auch zunächst wieder deskriptiv, so zeigt sich: 96 Prozent von diesen Absolventen studieren an der HU Berlin weiter (70 Prozent sind es von den Absolventen der HU insgesamt).²² Damit sind sie deutlich standorttreuer, was aber mit Besonderheiten des Lehramts-Studiums zu tun haben dürfte.²³ Die Geschlechterverteilung fällt ähnlich aus, die BA-Abschlussnote geringfügig schlechter und die Bachelor-Studiendauer geringfügig kürzer. Die Studienzufriedenheit unterscheidet sich zu Ungunsten der angestrebten Abschlussart Lehramt. Die Anteile mit Berufsausbildung vor dem Studium, der Akademikerkinder und der De-facto-Teilzeitstudierenden sind bei angestrebter Abschlussart Lehramt etwas geringer als bei allen Absolventen der HU. Insgesamt sind die Unterschiede relativ gering.

Deskriptive Befunde	HU insgesamt (n=918)	angestrebte Abschlussart Lehramt (n=121)
davon an der HU Berlin weiterstudiert (%)	70	96
Geschlecht (% Männer)	34,5	32
BA-Abschlussnote (Mittel)	1,9	2,0
Studiendauer (Mittel)	7,6	7,4
Studienzufriedenheit (Mittel)	2,5	2,6
Berufsausbildung vor dem Studium (% Ja)	20	16
Akademikerkinder (% Ja)	74	72
Teilzeitstudium (% Ja)	11	9

Abb. 9: Weiterstudium nach dem Bachelor und deskriptive Befunde an der HU Berlin insgesamt sowie nach angestrebter Abschlussart Lehramt (eigene Darstellung)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der separat durchgeführten Regressionsanalysen vorgestellt: Für die Lehramts-Modelle zeigt sich (mit R^2 von bis zu .31) eine etwas höhere Erklärungskraft als für die Modelle der HU insgesamt und die meisten fächergruppenspezifischen Modelle; und hier sind die Modelle wieder alle signifikant.

²¹ Die Absolventen verteilen sich breit auf verschiedene Fachbereiche (gemäß Fachbereichs-Systematik der KOAB-Studie): Philosophie, Geschichte, Altphilologie/Neugriechisch, Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik), Anglistik/Amerikanistik, Romanistik, Slawistik/Baltistik/Finno-Ugristik, Erziehungswissenschaften, Sonderpädagogik, Sport/Sportwissenschaft, Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie.²² Die Weiterstudienneigung wird hier aufgrund der anders gearteten Auswahl der Analysegruppe nicht verglichen.

²² Die Weiterstudienneigung wird hier aufgrund der anders gearteten Auswahl der Analysegruppe nicht verglichen.

²³ Für eine frühere Bestandsaufnahme der Besonderheiten der Lehrerbildung am Beispiel der Primarstufe und Sekundarstufe 1 in den 16 Bundesländern Deutschlands vgl. z.B. Krempkow/König (2008).

Logistische Regression für Weiterstudium, separate Analyse nach angestrebter Abschlussart Lehramt	Modell 1a (n=166, R ² =.26***)	Modell 1b (n=246, R ² =.23***)	Modell 2a (n=166, R ² =.31***)	Modell 2b (n=246, R ² =.28***)
Geschlecht (1=Männer)	,107	,327	-,043	,186
Berufsausbildung vor dem Studium (1=ja)	-,306	-,572	-,355	-,514
Bildungshintergrund Akademikereltern (1= ja)	-,133	-	-,307	-
Teilzeitstudium (1=ja)	,761	,037	,819	,165
Studienzufriedenheit (1=positiv, bis 5=negativ)	-,353	-,372*	-,391	-,407*
Didaktische Qualität der Lehre (1-5)	,749***	,745***	,836***	,804***
Forschungsbezug von Lehre und Lernen (1-5)	,006	-,124	,027	-,144
Verfassen von wissenschaftlichen Texte (1-5)	-,101	,014	-,093	,008
Vorbereitung auf den Beruf (1-5)	-,433*	-,343*	-,426 ¹⁸	-,341 ¹⁸
Zeitliche Koordination d. Lehrveranstalt. (1-5)	,313	,350	,224	,305
Zugang zu EDV (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (1-5)	-,171	-,018	-,156	-,008
Abschlussnote (1-4)	,605	,747**	,633	,707*
Studiendauer (in Fachsemestern)	-,288***	-,192***	-,316***	-,218***
Prüfungsjahr 2014 (vs. 2011)	-	-	-1,391***	-1,052***

Abb. 10: Regression potentieller Einflussfaktoren nach angestrebter Abschlussart Lehramt (eigene Darstellung)

Für die angestrebte Abschlussart Lehramt fallen die Effekte tatsächlich etwas anders aus als für die HU insgesamt und die Fächergruppen: Stabil ergeben sich zwar wieder für die Studiendauer signifikante Effekte, in mehreren Modellen auch für die Studienzufriedenheit sowie das Prüfungsjahr, aber nicht für das Teilzeitstudium oder die Berufsausbildung vor dem Studium. Außerdem finden sich nun signifikante Effekte für mehrere konkrete Aspekte der Lehrqualität: So geht eine bessere Bewertung der Vorbereitung auf den Beruf, die mit einer erhöhten Weiterstudienneigung in der angestrebten Abschlussart Lehramt einher. Für den zweiten Aspekt, die didaktische Qualität der Lehre, findet sich ein kontraintuitives Ergebnis: Hier studieren diejenigen häufiger auf Lehramt weiter, die dies schlechter bewerten. Vermutlich ist dies so zu erklären, das die angehenden Lehrer höhere Ansprüche an die didaktische Qualität stellen und sie daher kritischer bewerten als andere Absolventen.²⁴ Interessant wäre sicherlich noch zu erfahren, ob sich hier spezifische Besonderheiten des polyvalenten Studienmodells im Unterschied zur klassischen Lehramts-Staatsexamensausbildung widerspiegeln, oder ob es generelle Besonderheiten des Lehramts sind. Dies kann hier mangels einer entsprechenden Vergleichsgruppe nicht untersucht werden, ggf. könnten aber an anderen Hochschulen ähnliche Analysen zur Beantwortung dieser Frage angeregt werden.

²⁴ Tatsächlich bewerteten diejenigen weiterstudierenden Absolventen, die einen Lehramtsabschluss anstreben, die didaktische Qualität im Schnitt um zwei Zehntel negativer als die übrigen. Die Bewertung „sehr gut“ vergaben sie sogar nur halb so oft. Die Wichtigkeit der einzelnen Aspekte der Lehr- und Studienqualität für die Absolventen wurde hier allerdings nicht erfragt.

5. Einordnung in multivariate Analysen anderer Hochschulen

Für die Interpretation und mögliche Ableitung von Schlussfolgerungen ist noch die folgende Frage wichtig: Ist dies auch an anderen Universitäten so oder ist dies spezifisch für die HU Berlin?²⁵

Für eine Einordnung der HU-Ergebnisse sollen nach derselben Methodik bereits zu einem früheren Zeitpunkt durchgeführte Analysen (allerdings noch ohne Einbeziehung von Einschätzungen zur Lehrqualität und Studiensituation) anhand von Daten der Absolvent(inn)enstudien der Universität Freiburg und der Universität Konstanz hier kurz zusammengefasst werden (vgl. hierzu ausführlicher Krempkow/Bargel 2010). So zeigte sich in entsprechenden Analysen der Freiburger Absolvent(inn)enstudien, dass von den o.g. potenziellen Einflussfaktoren nur die Geschlechtszugehörigkeit ein signifikanter Faktor ist. Abschlussnoten, Studiendauer und Studienzufriedenheit sowie die Fächerzugehörigkeit zeigten an der Universität Freiburg dagegen keine signifikanten Effekte. D.h. also, ähnlich wie an der HU ist auch dort die Abschlussnote nicht zentral für die Weiterstudienneigung. Anders sieht dies dagegen an der Universität Konstanz aus: Dort erwiesen sich Studiendauer, Abschlussnoten und die Fächerzugehörigkeit als signifikante Faktoren; Geschlechtszugehörigkeit und Studienzufriedenheit im Gegensatz dazu nicht.²⁶ Auch an der Universität Konstanz zeigte sich, dass eine rein deskriptive Betrachtung ohne multivariate Analysen eine andere Interpretation ergeben und ggf. zu fehlgeleiteten Schlussfolgerungen geführt hätte (vgl. auch Auspurg/Hinz 2011). Darüber hinaus zeigte sich in einer nach ähnlicher Methodik durchgeführten Analyse an der Universität Duisburg-Essen (Ebert/Stammen 2014), dass dort der Bildungshintergrund und eine berufliche Ausbildung vor dem Studium sowie einzelne Fächergruppen signifikante Effekte hatten. Außerdem hatte dort in einzelnen Modellen auch die Bachelor-Abschlussnote einen Effekt.

Die dargestellten Beispiele von insgesamt vier Hochschulen (zusammen mit der HU Berlin) belegen damit, dass die Einflussfaktoren auf die Weiterstudienneigung einerseits multivariat zu analysieren und andererseits hochschulspezifisch zu betrachten sind – und nicht etwa allein aus bundesweiten Analysen oder aus Analysen an anderen Hochschulen auf die eigene Hochschule übertragbar sind. Für solche Analysen müssen daher an jeder Hochschule je eigene Daten ausgewertet werden. Lehramtsspezifische Auswertungen zeigen zudem, dass darüber hinaus für diese Abschlussart spezifische Muster²⁷ auftreten können, die ggf. gesonderte Maßnahmenplanungen nahe legen.

6. Fazit und Ausblick

Als Fazit der Analysen der Übergänge nach dem BA sollen abschließend drei Thesen formuliert werden, die sich aus den vorgestellten Auswertungen ergeben:

- Erstens ist eine hochschulspezifische Betrachtung der Selektivität beim Übergang BA-MA geboten, weil die Ergebnisse je nach Hochschule sehr unterschiedlich ausfallen können, wie

²⁵ Vgl. hierzu z.B. Hecht in Dokumentation zur KOAB-Jahrestagung 2014.

²⁶ Fächergruppenspezifische Analysen und Analysen nach Abschlussart waren aufgrund der Fallzahlen in den jeweiligen Subgruppen an den beiden Hochschulen zu diesem Zeitpunkt nicht möglich.

²⁷ Frühere Auswertungen zu Einschätzungen der Lehr- und Studienqualität anhand der Daten eines ganzen Bundeslandes zeigten, dass – im Gegensatz zu allen dort untersuchten Fächergruppen – in der Wahrnehmung angehender Lehrer andere Dimensionen der Lehr- und Studienqualität existieren als für Studierende anderer angestrebter Abschlussarten (vgl. Lenz u.a. 2016). D.h., dass die Abschlussart Lehramt einen größeren Einfluss haben kann als die vieldiskutierte Fächerkultur, weshalb eine solche Prüfung auch an anderen Hochschulen für ggf. abgeleitete Maßnahmen wichtig sein dürfte.

ein Vergleich der HU und der Universitäten Freiburg und Konstanz sowie Duisburg-Essen gezeigt hat.

- Zweitens sind wesentliche Determinanten des Weiterstudiums von BA-Absolvent(inn)en nicht nur deren Leistungen (z.B. erfasst als Abschlussnote). Vielmehr finden je nach Hochschule unterschiedliche (Selbst-)Selektionen auch nach Studiendauer und -zufriedenheit statt, sowie im Zusammenhang mit Erfahrungen eines de-facto-Teilzeitstudiums und dem Erfahrungshintergrund einer Berufsausbildung (vor dem Studium), die auch die Weiterstudienquote beeinflussen.
- Drittens muss eine stärkere Regelung des Zugangs zum Master z.B. nach BA-Abschlussnoten nicht unbedingt dazu führen, dass bessere BA-Absolvent(inn)en weiterstudieren werden. Vielmehr sollten auch die Bemühungen bestärkt werden, bei Maßnahmen für eine Verbesserung der Studienzufriedenheit und der Möglichkeiten zur Studienzeiteinhaltung anzusetzen. Dies könnte – wie die Effekte zum Teilzeitstudium nahelegen – auch über eine Verbesserung der Möglichkeiten des Teilzeitstudiums erfolgen. Damit könnte zugleich ein Beitrag zum noch besseren Umgang mit der Heterogenität von Studierenden geleistet werden.

Abschließend bleiben als Ausblick und Desiderata festzuhalten: Künftig wären noch Analysen unter Hinzuziehung von weiterentwickelten Fragen zum BA-MA-Übergang wünschenswert, wie sie 2017 im KOAB-Projekt als Weiterentwicklung beschlossen wurden. Außerdem sollte eine noch größere statistische Sicherheit der Analysen in einzelnen Fächergruppen durch das Zusammenführen der bisher verfügbaren Daten mit künftigen HU-Absolvent(inn)enstudien angestrebt werden.

Literatur

- Albrecht, André / Nuyken, Janine (2015): Das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder): Ergebnistransfer. In: Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements. 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen. S. 131-145. (Volltext: urn:nbn:de:kobv:11-100232403)
- Alesi, Bettina / Neumeyer, Sebastian (2017): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2014. Kassel: INCHER Kassel.
- Alesi, Bettina / Flöther, Choni (2015): Bachelor-Variante. In: Materialienband zum KOAB-Workshop Datenauswertung und Fragebogenentwicklung am 9./10. Dezember 2015, Frankfurt am Main. S. 64-69.
- Alesi, Bettina / Neumeyer, Sebastian / Flöther, Choni (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. Kassel: INCHER Kassel.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.
- Bargel, Tino / Bargel, Holger (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Bayer, Christian R. (2004): Hochschul-Ranking: Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens. Band 14 der Reihe Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Berlin: Duncker & Humblodt.
- Dokumentation zur KOAB-Jahrestagung 2014. Kassel: INCHER Kassel.
- Ebert, Anna / Stammen, Karl-Heinz (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: Die Hochschule 22 (2), S. 172-189.
- Fabian, Grogor / Hillmann, Julika / Trennt, Fabian/ Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Forum Hochschule 1/2016. Hannover: DZHW.
- Falk, Susanne (2005): Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf. Analysen für den deutschen Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fricke, Myriam (2009): Master-Studie 2009. Qualifikation und Berufseinstieg: Wie Studenten ihre Zukunft planen. SWOP - Medien & Konferenzen (Hg.), Berlin.
- Hahm, Sabrina / Leerhoff, Holger / Hundert, Janina [im Druck]: Das Teilzeitstudium als Schlüssel zum Umgang mit studentischer Heterogenität. In: Hericks, Nicola: Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna Reform. Berlin: Springer.
- Hahm, Sabrina / Storck, Johanna (2017): Das Potential administrativer Daten zum Qualitätsmanagement an Hochschulen. [unveröffentlichtes Manuskript, wird in Kürze eingereicht zur Veröffentlichung]
- HRK (2009): Statistische Daten für die Implementation von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken für die Hochschulpolitik Nr. 1/2009. Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Bonn.

- Jann, Ben (2009): Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben (mit einem Exkurs zu logistischer Regression). In: Kriwy, Peter/ Gross, Christiane (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 93–125
- Himmelrath, Armin (2015): Master-Desaster. Der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium ist ein hochschulpolitischer Zankapfel – und eine Sollbruchstelle in der beruflichen Karriere. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 67 (3), S. 17-18.
- Koij, René / Krücken, Georg / Krempkow, René (2015): Absolventenbefragung 2013. Grundausswertung nach Abschlussart (Tabellenband). INCHER Kassel/ HU Berlin (Hg.).
- Koij, René / Schomburg, Harald (2015): Methodische Probleme bei der Erfassung von Übergängen in gestuften Studiengängen. Beitrag zur 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. 9.-10.04.2015, Kassel: INCHER Kassel.
- Krempkow, René (2016): Evaluation der Übergänge nach dem Bachelor – eine Herausforderung für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. In: Harris-Hümmert, Susan / Mitterauer, Lukas / Pohlenz, Philipp: *Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 11-26.
- Krempkow, René / Csonka, Nadine (2014): Einflussfaktoren des Weiterstudiums: Eine multivariate Analyse der Absolvent(inn)enstudien der HU Berlin. Workshop des bundesweiten Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB) des International Centre for Higher Education Research (INCHER) Kassel, 03.-05.12.2014, INCHER Kassel.
- Krempkow, René / Bargel, Holger (2010): “Simply the Best?” Determinants for the further study of the first Bachelor graduates”. In: Bargel, Tino / Schmidt, Monika / Bargel, Holger (Ed.): *The Bachelor - Changes in Performance and Quality of Studying? Empirical Evidence in International Comparison*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 58, S. 83-91.
- Krempkow, René / Vissering, Annika / Wilke, Ulrich / Bischof, Lukas (2010): Absolventenstudien als outcome evaluation. In: *SuB* 33 (1), S. 43-63. Volltext: www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/2115
- Krempkow, René / Bischof, Lukas (2010): Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In: Pohlenz, Philipp/ Oppermann, Antje, (Hrsg.) 2010: *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 123-137.
- Krempkow, René (2009a): Das Potential von Absolventenstudien für die Qualitätsentwicklung. In: *Vom Winde verweht – Absolventenstudien in Theorie und Praxis*. Dokumentation zum Workshop des HRK-Projektes Qm. Volltext: www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/1024
- Krempkow, René (2009b): (Selbst-)Selektionen zur Promotion – Ansätze zur Schätzung der Selektivität bei Zugang und Verlauf mit Hilfe von Absolventenbefragungen und Hochschulstatistiken. In: Bülow-Schramm, Margret (Hg.): *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt: Peter Lang, S. 197-213. (Volltext: www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/selbst-selektionen-zur-promotion-ans-tze-zur-sch- zung-der-selektiv-t-bei-zugang-und).
- Krempkow, René / König, Johannes (2008): Grundschullehrerausbildung in Deutschland: Vielfalt und Einheit. *Kentron – Journal für Lehrerbildung* 21, S. 11-18.
- Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Lenz, Karl / Krempkow, René / Popp, Jaqueline (2006): Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK). Dresden: Sächs. Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung.
- Lücking, Kim / Landmann, Mareike / Meyer-Wegner, Katja / Sachse, Anna-Linda / Brixel, Yolanda / Herzig, Stefan (2017): Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive: Wie sehen das eigentlich die Studierenden? In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* 11, S. 10-16.
- Neumeyer, Sebastian / Krempkow, René / Budavári, András / Blüthmann, Irmela (2016): Vergleich der Berliner Universitäten mit dem Bundesdurchschnitt in zentralen Indikatoren der Absolventenbefragung. Kooperationsprojekt Absolventenstudien des INCHER Kassel/ Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin/ Projekt Absolventenbefragung der Technischen Universität Berlin/ Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Kassel und Berlin. <https://www.hu-berlin.de/de/absolventenstudie/jg2011/jg11w1-vergleich-berlin-final-effektgrossen.pdf>
- Orr, Dominic J. (2001): Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: Eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen, Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden. Dresden.
- Pohlenz, Philipp / Seyfried, Markus (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? In: *Die Hochschule* 22 (2), S. 144-155.
- Schmidt, Uwe / Haas, Katharina (2015): Sprach- und Verständigungsprobleme: Zum Verständnis und zur Relevanz von Daten in Hochschulen. In: *Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements*. 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen. S. 64-73. (Volltext: urn:nbn:de:kobv:11-100232403)
- Teichler, Ulrich. (2003): Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung. Ein Beitrag aus Sicht der Hochschulforschung. In: *hochschule innovativ* 9, S. 5-6.
- Wolbring, Tobias (2014): Wie valide sind studentische Lehrveranstaltungsbewertungen? Sachfremde Einflüsse, studentische Urteilerstandards, Selektionseffekte. In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* 8 (2+3), S. 56-60.
- Wolter, Andrä (2016): Absolventenstudien in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 38 (4), S. 4-11.